El rol del lenguaje figurado en el discurso docente y su influencia en el clima social del aula:
Análisis de la serie *Merlí*

Jennifer Rojas Rojas

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2020

El rol del lenguaje figurado en el discurso docente y su influencia en el clima social del aula:
Análisis de la serie *Merlí*

Jennifer Rojas Rojas

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de: **Magíster en educación con énfasis en Investigación en Lenguajes y Literaturas**

Director:
Jeffer Chaparro Mendivelso
Doctor en Geografía Humana
Grupo de Investigación:
Territorios, Aprendizajes y Ciberespacios (TAC)

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Línea de Investigación en Educación en Lenguajes y Literaturas
Bogotá, Colombia
2020

Agradecimientos

Agradezco en el alma a mis padres, Nancy y Luis, por su compañía en este largo camino que ha sido la Maestría en Educación y el trabajo investigativo, por su apoyo incondicional y por creer siempre en mí.

A Andrés Felipe por ser mi sostén durante este proceso, por su infinita paciencia y por impulsarme a crecer todos los días.

A Felipe por ser el mejor amigo y hermano, por sus reflexiones y comentarios acertados cuando no veía el camino.

A Claudia por escucharme y motivarme siempre.

A Natalia y a Joha que a pesar de la distancia siempre estuvieron allí con una palabra de ánimo.

A mi tía Sylvia que ha sido mi gran inspiración para ser docente.

A Jeffer Chaparro por su guía y acompañamiento.

RESUMEN

Esta investigación parte de la ambigüedad que genera la interpretación de las figuras semánticas por sustitución metafórica dentro del discurso docente. Tomando como base las interacciones docente-estudiante identificadas en la primera temporada de la serie catalana *Merlí*, se buscó demostrar la importancia que tiene el uso del lenguaje figurado dentro del discurso docente y la influencia de éste en el establecimiento del clima social del aula.

A través del Análisis del Discurso (AD) docente se evaluaron un total de 194 interacciones en las que la metáfora y la ironía se posicionaron como las figuras retóricas empleadas con mayor frecuencia en el aula de clase. Sin embargo, también se vieron representadas, en menor medida, figuras como la hipérbole, la lítote y el sarcasmo. Se identificó que dependiendo de la intención de uso de estas figuras semánticas dentro de la interacción docente-estudiante es posible establecer una clima nutritivo o tóxico en el aula de clase.

La metáfora se posicionó como número uno para promocionar la reflexión crítica en el aula, motivar, atraer a los estudiantes y explicar o ejemplificar temas abstractos. En lo que respecta a la creación de un ambiente humorístico agradable y el establecimiento de críticas a nivel social, la ironía positiva fue la ideal. Por otra parte, la ironía destructiva se enfocó en expresar actitudes negativas hacia el estudiante, reprochar, persuadir negativamente y burlar, mientras que el sarcasmo se encargó de ofender, humillar y provocar al estudiante. No obstante, la mayoría de las interacciones analizadas promovieron un clima nutritivo entre los estudiantes, incluso aquellas en las que el docente hizo uso de un lenguaje malsonante.

Palabras clave: *discurso docente, análisis del discurso en el aula, lenguaje figurado, figuras retóricas, clima social del aula, Merlí.*

ABSTRACT

This research starts from the ambiguity generated by the interpretation of semantic figures by metaphorical substitution within the teaching discourse. Based on the teacher-student interactions identified in the first season of the Catalan series *Merlí*, it was sought to demonstrate the importance of the use of figurative language within teaching discourse and its influence in establishing the social climate of the classroom.

Through the teaching Discourse Analysis (DA), a total of 194 interactions were evaluated in which metaphor and irony positioned themselves as the rhetorical figures most frequently used in the classroom. However, figures such as hyperbole, litotes, and sarcasm were also represented to a lesser extent. It was identified that depending on the intention of use of these semantic figures within the teacher-student interaction, it is possible to establish a nutritious or toxic climate in the classroom.

The metaphor was positioned as number one to promote critical reflection in the classroom, motivate, attract students, and explain or exemplify abstract themes. When it came to create a humorous, friendly atmosphere and setting criticism on a social level, positive irony was the best one. On the other hand, destructive irony focused on expressing negative attitudes toward the student, reproaching, negatively persuading, and mocking, while sarcasm was in charge of offending, humiliating, and provoking the student. However, most of the interactions analyzed promoted a nurturing climate among students, even those in which the teacher used foul language.

Keywords: *teaching discourse, discourse analysis in class, figurative language, figures of speech, classroom social climate, Merlí.*

CONTENIDO

Resumen ..... ***III***

Abstract ..... ***IV***

Contenido ..... ***V***

Lista de tablas ..... ***VII***

Lista de Figuras ..... ***VIII***

Lista de Fotogramas ..... ***IX***

Lista de Anexos ..... ***X***

Presentación ..... ***XI***

Introducción ***1***

1.1. Problematización 2

1.2. Objetivo general 4

1.3. Objetivos Específicos 4

1.4. Preguntas de Investigación 4

1.5. Contexto 5

1.6. Justificación 6

1.7. Utilidad 8

1.8. Método de la investigación 9

1.8.1. Enfoque 9

1.8.2. Metodología 10

1.8.3. Procedimientos y herramientas de recolección de información 12

2. El lenguaje figurado y su relación con la educación. ¿Qué sabemos hasta ahora? ***14***

2.1. El lenguaje figurado y sus alcances a nivel educativo 14

2.2. Las formas de comunicar a través del discurso docente 19

2.3. ¿Cómo afecta mi discurso al estudiante y su entorno? 22

2.4. Merlí, una serie que permite visibilizar los problemas educativos 24

3. Aspectos teóricos sobre el discurso docente y las dinámicas de participación en la escuela ***30***

3.1. El discurso en el aula 30

3.1.1. Dimensiones del discurso docente 33

3.1.2. Los elementos del discurso 34

3.1.2.1. Elementos verbales: El lenguaje figurado y sus figuras retóricas 34

3.1.2.1.1. Figuras semánticas por sustitución 36

3.1.2.1.1.1. Metáfora 36

3.1.2.1.1.2. Hipérbole 38
3.1.2.1.1.3. Lítote 38
3.1.2.1.1.4. Ironía 39
2.1.2.1.1.5. Sarcasmo 42
3.1.2.2. Elementos no verbales 43
3.1.2.2.1. Cinésicos 44
3.1.2.2.2. Proxémicos 45
3.1.2.2.3. Paralingüísticos 46

3.2. Clima social del aula 47
3.2.2. La interacción docente-estudiante 48
3.2.3. Tipos de clima del aula 49
3.2.3.1. Clima nutritivo 49
3.2.3.2. Clima tóxico 50

4. Resultados: Las figuras de sustitución metafórica en el discurso docente 52

5. Discusión de resultados 64

5.1. El mundo ideal: la utopía de las 5 dimensiones 67
5.1.1. El discurso docente que instruye 68
5.1.2. El discurso docente que atrae 71
5.1.3. El discurso docente que incentiva y elogia 75
5.1.4. El discurso docente que hace reflexionar 80
5.1.5. El discurso docente que concientiza 87

5.2. Otros mundos: el lenguaje soez y la malinterpretación discursiva 88
5.2.1. El lenguaje soez y las expresiones malsonantes 88
5.2.2. La malinterpretación y los desencuentros 93

5.3. El desvanecimiento de la utopía 95
5.3.1. El discurso docente que persuade negativamente 96
5.3.2. El discurso docente que expresa actitudes negativas y reproches 98
5.3.3. El discurso docente que genera burlas y ofende 101

5.4. A modo de cierre: El equilibrio discursivo y el clima social del aula 106

6. Conclusiones, recomendaciones y futuras investigaciones 111

6.1. Conclusiones 111

6.2. Recomendaciones 117

6.3. Futuras investigaciones 119

7. Referencias 121

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. CONDUCTAS EVALUADAS COMO CÁLIDAS O FRÍAS 45
TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CLIMAS SOCIALES TÓXICOS Y NUTRITIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR (ARÓN Y MILICIC, 2000, P.120) 51

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. HISTOGRAMA DE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN EL DISCURSO DOCENTE 52
FIGURA 2. HISTOGRAMA DE LA OCURRENCIA DE MÁS DE UNA FIGURA RETÓRICA EN EL DISCURSO DOCENTE 53
FIGURA 3. HISTOGRAMA DE LAS PRINCIPALES INTENCIONES DE USO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN EL DISCURSO DOCENTE 54
FIGURA 4. HISTOGRAMA DE LAS PRINCIPALES INTENCIONES DE USO POR CADA FIGURA RETÓRICA .. 55
FIGURA 5. EL SARCASMO Y SU INTENCIÓN DE USO EN EL DISCURSO DOCENTE 57
FIGURA 6. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS CINÉSICOS IDENTIFICADOS EN CADA FIGURA RETÓRICA 58
FIGURA 7. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS IDENTIFICADOS EN CADA FIGURA RETÓRICA 59
FIGURA 8. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES EFECTOS DE USO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN LOS ESTUDIANTES 61
FIGURA 9. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES EFECTOS DE USO POR CADA FIGURA RETÓRICA..... 62

LISTA DE FOTOGRAMAS

FOTOGRAMA 1. EJEMPLO DE PROXIMIDAD PERSONAL. 53
FOTOGRAMA 2. MERLÍ Y EL DISCURSO ORIENTADO HACIA LA REFLEXIÓN. 56
FOTOGRAMA 3. POSTURA, MOVIMIENTOS CORPORALES Y EXPRESIONES FACIALES DEL DOCENTE EN INTERACCIÓN IRÓNICA. 59
FOTOGRAMA 4. COMENTARIO IRÓNICO IMITANDO LA VOZ DEL ESTUDIANTE. 60
FOTOGRAMA 5. EFECTOS DEL DISCURSO DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES. 63

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LA SERIE *MERLÍ*..... 13
ANEXO B. TRANSCRIPCIONES..... 134

PRESENTACIÓN

Desde pequeña siempre tuve el sueño de ser docente, compartir el conocimiento adquirido y contribuir a la transformación de la forma de ver el mundo a través de las palabras. En el año 2015 me convertí en egresada del programa de Filología e Idiomas con énfasis en Alemán de la Universidad Nacional de Colombia, aunque desde el año anterior ya ejercía la profesión como docente de la lengua alemana. Enamorada la mayor parte de mi carrera hacia el aprendizaje de las lenguas, la gramática y la lingüística, no fue sino hasta el primer acercamiento que tuve con mis estudiantes que realmente comprendí que de la teoría a la práctica había una distancia enorme cuando hablamos del campo de la enseñanza.

Descubrí que tener el conocimiento teórico no es suficiente si no se sabe expresar adecuadamente, entendí que la complejidad de los mensajes transmitidos da lugar a infinidad de significados e interpretaciones dependiendo del contexto y del receptor del mensaje, y comprendí que hubiera querido aprender muchas más cosas sobre el arte de la oratoria y la retórica antes de aventurarme al mundo de la educación. El repensar el lenguaje y las formas de decir las cosas en el aula me llevaron por un largo camino hacia la realización de la Maestría en Educación con énfasis en Investigación en Lenguajes y Literaturas.

Así, el desarrollo de esta investigación me ha llevado a reflexionar sobre aquellas experiencias comunicativas, buenas y malas, que tuve y he tenido siendo estudiante y, que ahora, inconscientemente, también suelo reproducir en el aula a través de mi discurso como docente. Mi mayor motivación para el desarrollo de este proyecto ha sido el deseo de repensar la práctica docente, repensar el modo en que emitimos nuestro discurso en el aula, y, sobre todo, repensar las consecuencias que trae este discurso para nuestros estudiantes y su entorno.

En este trabajo el lector encontrará el capítulo 1 Introducción, en el cual se abarca la formulación del problema a investigar con sus respectivos objetivos y preguntas de investigación, el marco contextual de este estudio, la justificación del mismo, su utilidad y el método de

investigación empleado. En el capítulo 2. El lenguaje figurado y su relación con la educación. ¿Qué sabemos hasta ahora?, el lector descubrirá un amplio rastreo de antecedentes e investigaciones previas pertinentes que contribuyeron para el desarrollo de este trabajo. Posteriormente en el capítulo 3. Aspectos teóricos sobre el discurso docente y las dinámicas de participación en la escuela, se hallará el marco teórico del tema de investigación con sus tres categorías principales: el discurso docente, el lenguaje figurado y el clima social del aula. El análisis de los resultados obtenidos tendrá lugar en el capítulo 4. Resultados: Las figuras de sustitución metafórica en el discurso docente, mientras la discusión correspondiente se visualizará en el capítulo 5. Discusión de resultados. Finalmente, el capítulo 6. contendrá las conclusiones, recomendaciones y futuras investigaciones planteadas en esta investigación.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de esta investigación es la concepción de la educación como un acto y proceso comunicativo que tiene lugar en la interacción y el diálogo de sus sujetos a través del lenguaje con el fin de interpretar la realidad del mundo. Es así, que en el aula escolar se encuentran dos participantes centrales en este proceso: el estudiante y el docente, cada uno con un discurso propio cargado de ideologías, creencias, emociones, conocimientos y diversos contextos que son en gran parte ajenos al otro. Es por esto que poner en diálogo dichos discursos se ha convertido, quizá, en uno de los fines más complejos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más si se tiene en cuenta que aún hoy en día en el aula se sigue propiciando una relación jerárquica en la que el docente es dueño del saber, administrador del control de las intervenciones en clase y parte de su "deber hacer" incluye impartir cierta cantidad de contenidos de acuerdo al currículo de las instituciones educativas.

Por consiguiente, es objeto de estudio de esta investigación el *cómo* el docente se expresa dentro del entorno educativo, cómo emplea el lenguaje figurado o no literal a través de diferentes figuras retóricas, cómo es recibido e interpretado este tipo de lenguaje por los estudiantes y en qué medida interviene éste en las relaciones interpersonales de dichos sujetos y en la generación del clima social del aula. Si bien, dentro del discurso docente es permitido emplear cualquier tipo de recurso discursivo en aras de lograr el desarrollo de determinadas competencias y la adquisición de conocimiento, cobra una especial relevancia la manera en cómo estos conocimientos son expresados desde el interlocutor hacia el oyente. Así, en cualquier tipo de discurso la elección de determinadas figuras retóricas puede darse de forma espontánea o de manera totalmente consciente, dependiendo, en mayor medida, del evento comunicativo y de la intención del interlocutor.

Por ejemplo, en el aula de clase se percibe en algunas ocasiones el afán por hacer uso del lenguaje figurado como una estrategia comunicativa, bien sea para atraer la atención sobre

un tema, aclararlo, persuadir al público, crear una situación cordial o, incluso, ridiculizar o humillar al estudiante. No obstante, en ocasiones el docente no es consciente de la intencionalidad de sus comentarios o de la manera en la que expresa su pensamiento, hecho que puede conllevar a una gran cantidad de *desencuentros* comunicativos en el proceso dialógico que podrían terminar afectando el ambiente escolar y las relaciones interpersonales de sus actores.

Ahora bien, dado que estas situaciones dependen específicamente de la interpretación o decodificación que hace el oyente o el receptor del contenido de los recursos que emplea el maestro y que dicha interpretación se vincula estrechamente con la subjetividad del receptor y ciertos factores extralingüísticos, la mayoría de las veces estos desencuentros son involuntarios. Por consiguiente, es innegable la importancia que tiene el analizar y reflexionar el discurso que tiene presencia dentro de la práctica docente para lograr una comunicación mucho más efectiva entre docentes y estudiantes y, que a la vez genere un clima de respeto, de motivación y de calidad humana entre sus participantes.

Durante el desarrollo de esta investigación se analizó la primera temporada de la serie *Merlí* (Montánchez, 2015) emitida por la cadena catalana TV3 y transmitida posteriormente a nivel internacional a través de la plataforma Netflix. Allí se abarcan las vivencias, actividades e historias de un docente de filosofía en una escuela secundaria en la comunidad autónoma de Cataluña, quien tiene una manera muy particular de impartir sus clases y, cuyo discurso, fue un valioso insumo para esta investigación. Gracias al análisis de estas interacciones fue posible identificar la manera en la que el docente hace uso de determinados recursos retóricos, con qué fin los emplea, qué efectos tienen en el receptor del mensaje y cómo se influencia a través de ellos el clima social del aula.

1.1. PROBLEMATIZACIÓN

Mencionadas en un aula escolar, las palabras cobran una relevancia particular y adquieren un mayor peso cuando son articuladas por el docente. Sin embargo, es una tarea difícil

para este último cavilar y controlar todas las expresiones de las que hace uso durante una sesión de clase o en cualquier interacción fuera del aula, y es más complejo todavía, controlar el efecto que tienen sus palabras en los receptores del mensaje. En clase, aun cuando se cuenta con una planeación previa de los contenidos y posibles temas a trabajar con los estudiantes, el docente tiende a prestar menor atención a la manera en cómo transmite dicha información, dando paso allí a un discurso libre y no planificado que, en ocasiones, puede tener consecuencias nocivas no solo en sus pupilos sino en la práctica pedagógica en general.

En mi experiencia como estudiante de la Maestría en Educación me encontré en una de mis clases con un docente que solía hacer uso recurrente de la ironía para hacer aclaraciones de ciertos temas o hacer caer en cuenta a sus estudiantes de sus errores. Sin embargo, este tipo de lenguaje figurado que empleaba en su discurso, de manera consciente o inconsciente, terminó en muchas ocasiones siendo mal interpretado o mal entendido por varios estudiantes, a tal punto de desencadenar en el aula un ambiente incómodo, restringido, silenciado, coercitivo, en el que ya nadie quería participar por temor a los comentarios del docente y en el que los mismos compañeros sentían también la necesidad de “atacar” a sus pares usando este mismo tipo de discurso. Si bien desde mi experiencia personal como docente también suelo hacer uso de un lenguaje figurado en mis clases, trato de fomentar con él una situación de complicidad, de humor o de acercamiento con mis estudiantes, aunque es necesario aclarar que no siempre se logra este propósito y, por el contrario, se han generado momentos de tensión o incomodidad en el aula.

La situación problemática que aquí se evidencia, radica principalmente en el nivel de ambigüedad o múltiple significación que acarrea el uso de un lenguaje figurado dentro de cualquier tipo de discurso, cotidiano, académico, político, etc.; en segunda instancia en la falta de revisión, autorreflexión y concientización del discurso docente que se emplea dentro y fuera del aula. Al hablar del ámbito escolar, la mayoría de las ocasiones el docente da por sentado que la población a la que enseña tiene un nivel adecuado de abstracción e interpretación del mundo

que lo rodea y que a raíz de ello es posible que su mensaje sea decodificado satisfactoriamente. No obstante, si se tienen en cuenta algunos factores paralingüísticos del lenguaje como la entonación, el tono de voz o los gestos, esta situación puede dar paso no solo a grandes encuentros comunicativos, sino también a muchos desencuentros que pueden afectar las relaciones entre los participantes del proceso comunicativo. Se debe considerar entonces, que no es posible tener plena certeza de que el mensaje transmitido en el discurso sea recibido e interpretado de la manera que se espera y que, mientras no exista una conciencia verdadera del discurso que se emite dentro y fuera de clase como docente, la ambigüedad generada por el lenguaje generará una brecha cada vez más amplia entre los interlocutores.

1.2. Objetivo general

Demostrar la importancia del uso del lenguaje figurado como parte del discurso docente y su influencia en el establecimiento del clima social del aula, partiendo del análisis de la serie *Merlí*.

1.3. Objetivos Específicos

- Identificar las figuras semánticas por sustitución metafórica que predominan en el discurso docente en la serie.
- Caracterizar la intención de uso de dichas figuras retóricas en el discurso docente.
- Determinar los efectos del uso del lenguaje figurado en el clima social del aula.

1.4. Preguntas de Investigación

¿Cuál es la importancia que tiene el uso del lenguaje figurado como parte del discurso docente y su influencia en las interacciones interpersonales en el aula?

¿Cuáles son las figuras semánticas por sustitución metafórica que predominan en el discurso docente? ¿En qué ocasiones se hace uso de este lenguaje?

¿Cuáles son los efectos del uso del lenguaje figurado en el establecimiento del clima social del aula?

1.5. CONTEXTO

Esta investigación se desarrolla a través del análisis de la serie catalana *Merlí* (Montánchez, 2015), creada por Héctor Lozano y dirigida por Eduard Cortés. Esta serie fue transmitida inicialmente por el canal TV3 y, de acuerdo con Fàbregas (2016), tras el lanzamiento de la primera temporada llegó a posicionarse en el segundo puesto del ranking de audiencia obteniendo un gran número de espectadores jóvenes entre los 18 y 24 años. Posteriormente la serie fue transmitida por la plataforma de contenido audiovisual Netflix.

Merlí (Montánchez, 2015) puede ser considerada como una serie innovadora, totalmente diferente a las series que acostumbramos a ver que involucran temas del aula de clase y entornos educativos. La historia gira en torno a un nuevo profesor de filosofía[1] que llega a trabajar al instituto educativo Àngel Guimerà: Merlí, interpretado por Francesc Orella. Este es un personaje realmente muy particular, es un docente irreverente, imprevisible, que maneja un lenguaje un poco vulgar y sin tapujos pero que logra conectarse de una manera muy profunda y afectiva con sus alumnos. Merlí promueve entre los estudiantes el hecho de cuestionarse las cosas y forjar un pensamiento crítico; no ve a los adolescentes como niños que no pueden pensar o hacer algo por sí mismos, al contrario, según Fàbregas (2016), Merlí muestra a los jóvenes como seres pensantes que se plantean preguntas llenas de sentido y que pueden ver mucho más allá.

En palabras del creador de la serie, Héctor Lozano, citado en Ballús (2015):

Quería que fuera una serie que retratara un mundo reconocible por todos: la Escuela. (...)

Y, sobre todo, necesitaba *un gran protagonista: un profesor especial, que sabe conectar*

[1] El personaje de Merlí está inspirado en un profesor de literatura de bachillerato amigo del guionista Héctor Lozano.

con los alumnos, carismático, culto, seductor, sensible pero también con defectos, con una moral propia, y con constantes conflictos con el resto del profesorado: Merlí. Debía ser una serie que hiciera reflexionar.

Merlí es una persona de carne y hueso como cualquiera, con sus cualidades y muchas imperfecciones "és irònic, irritant, directe, aspre, pedant" [es irónico, irritante, directo, áspero, pedante] (Fàbregas, 2016, p. 9). Sin embargo, lo interesante de la serie no solo radica en la manera en que el profesor se comporta sino en cómo permite visibilizar a los jóvenes y a la filosofía.

1.6. JUSTIFICACIÓN

En primera instancia la relevancia de este trabajo radica en la necesidad de reflexionar y repensar el discurso docente y la relación que éste pueda tener con la generación de un buen o mal clima social de aula entre los participantes del plantel educativo. Si bien es cierto que existen muchos estudios sobre el análisis del discurso docente, no existe una cantidad significativa que se enfoque específicamente hacia la influencia que ejerce el uso del lenguaje figurado sobre las relaciones interpersonales y sociales entre docentes-estudiantes. Por el contrario, se encuentran gran cantidad de investigaciones enfocadas hacia la relación existente entre el discurso docente y el desarrollo de la cognición y el aprendizaje.

En segundo lugar, hay que indicar al lector que, inicialmente este trabajo se había delimitado hacia una observación del discurso docente en el aula de clase universitaria, específicamente en las clases de formación docente en las carreras de licenciaturas. Sin embargo, por cuestiones de tiempo y de reticencia de los docentes en cuanto a permitir este tipo de investigación sobre su discurso, se tomó la decisión de enfocar la investigación hacia un entorno ficticio: la serie *Merlí.* Para ello se tuvo en cuenta la gran cantidad de recursos estilísticos que se evidenciaban a simple vista en el discurso del docente protagonista, la posibilidad de observar interacciones mucho más personales entre docente y estudiante que no

necesariamente tienen lugar dentro del aula de clase y, finalmente, la importancia que conlleva trabajar sobre una serie televisiva que se transmite de manera masiva y que ha cobrado gran auge a través de una de las plataformas audiovisuales más importantes de la época como lo es Netflix.

Teniendo en cuenta que la población adolescente y de adultos jóvenes son algunas de las que más disfruta esta nueva forma de transmisión de información en la era digital, esta investigación podría contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica actual a través de la reflexión y concientización del comportamiento docente en el aula. Asimismo, podría brindar algunos insumos a nivel retórico y comunicativo que permitan a los futuros docentes ejercer su profesión con una consciencia real del lenguaje que usan en sus interacciones y de las implicaciones que este acarrea.

La importancia de este estudio se sustenta, a su vez, en el cambio urgente que requiere el campo educativo en cuanto al aspecto comunicativo, ya que aún sobresale un proceso "dialógico" unidireccional en el que el docente controla los saberes e interacciones y tiene todo el poder en el aula mientras perpetúa con su discurso la existencia de relaciones de poder y de estratificación social. Por ende, a través de esta reflexión sobre el uso del lenguaje y el impacto que genera en el ambiente escolar y en las relaciones interpersonales, se espera replantear la función del docente, del lenguaje y de la interacción que se genera en el aula. En consonancia con Torrealba (2004), el discurso pedagógico debe adaptarse a la nueva concepción educativa y transformarse de acuerdo con las necesidades de conocimientos en pro de los requerimientos de la sociedad.

Finalmente, y como lo afirma Torres (2010), una de las funciones primordiales del proceso educativo y de sus docentes es acompañar a los estudiantes de manera constructiva en el enfrentamiento de lo paradójico del mundo y para lograr esto el uso del lenguaje en el aula es imprescindible. De allí que el uso del lenguaje figurado como un juego que permite la doble significación en la interpretación cobre especial relevancia si se adopta como una oportunidad

para construir y deconstruir el mundo y no simplemente como un recurso que invita a la deshumanización del estudiante.

1.7. UTILIDAD

Este trabajo busca, en primer lugar, generar una concientización respecto al discurso que usa el docente en el aula y las repercusiones que tiene este en el clima social del aula, a saber, en la formación y el establecimiento de las relaciones interpersonales que se generan en el entorno educativo. Es necesario propender por la creación de espacios de revisión, análisis y evaluación constante del discurso docente que conlleven a una reflexión pensada sobre el uso del lenguaje y los recursos que se emplean en él, de los que a veces los interlocutores no son conscientes y que, ocasionalmente son tomados a la ligera sin reparar en los encuentros o desencuentros que puede generar.

De la misma forma, se esperaría sentar un precedente respecto a la necesidad de repensar el lugar que se le otorga a la planeación y ejecución del discurso en el aula, así como la importancia de su práctica desde los primeros semestres de la formación docente. Ideal podría ser retomar la idea de las clases de retórica y de expresión oral en las carreras de pedagogía no con fines persuasivos hacia el estudiante, pero sí con la intención de enseñar cómo atraer la atención hacia ciertos contenidos y generar un diálogo permanente entre iguales reduciendo la relación asimétrica y jerárquica entre docente y estudiante.

Por otra parte, este trabajo permitirá valorar en mayor medida el uso de herramientas digitales como series y documentales enfocados hacia el ámbito educativo, con el fin de analizar, visibilizar, y reflexionar la práctica docente. De igual manera proporcionará una serie de recursos retóricos que pueden ser empleados en el aula de clase y que en un uso contextualizado y consciente pueden servir de motor para motivar y apoyar el establecimiento de un clima emocional nutritivo dentro y fuera del aula de clase.

1.8. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1.8.1. ENFOQUE

Esta investigación se desarrolla a partir de un *enfoque mixto con una perspectiva cualitativa dominante*. De acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.* (2014), el *enfoque mixto* toma como base datos cuantitativos y cualitativos con el fin de obtener una mayor comprensión del fenómeno de investigación. Abordar este tipo de enfoque metodológico permite enriquecer no solo la producción de los datos, sino su indagación y posterior aprovechamiento para, finalmente, potencializar la creatividad del investigador a nivel teórico.

> Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 534)

Sin embargo, dentro de este enfoque mixto se escoge como dominante el *Paradigma Cualitativo* debido a su flexibilidad y la posibilidad que le brinda al investigador de adaptarse y adecuarse a la situación investigada en cualquier punto del trayecto. Tomando como referencia a Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20), así, mediante este tipo de investigación es posible construir un panorama amplio y complejo respecto a la situación de estudio y a las percepciones que recaen sobre ella.

De acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.* (2014), las investigaciones cualitativas se basan en una lógica inductiva en la cual se exploran y describen los hechos problemáticos partiendo de la descripción detallada de las situaciones o eventos a indagar. De la misma manera, se trabaja sobre una *perspectiva interpretativa*, ya que se tienen en cuenta la convergencia de realidades de todos los participantes de la investigación, “todo individuo, grupo

o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto" (p. 9). Los investigadores inscritos dentro de este paradigma observan el escenario y las personas desde una visión holística, tratan de comprender sus comportamientos y perspectivas desde su marco de referencia y se permiten, a su vez, interactuar con los informantes del estudio (Taylor y Bogdan, 1987).

Dado que una de las tareas de esta investigación es, inicialmente, la descripción y caracterización del discurso docente que se visibiliza en la serie catalana *Merlí* (Montánchez, 2015), se analizaron las diversas situaciones que se presentaron en el aula de clase sin ejercer ningún tipo de juicio de valor ni sesgo subjetivo. Por el contrario, toda la información recopilada se acogió como un insumo valioso para el análisis posterior de los datos. Concordando con Merriam (1988), es de gran relevancia para este tipo de investigaciones dar sentido a los datos recolectados en relación con las preguntas de investigación iniciales y no al revés, ya que, como establecen Hernández-Sampieri *et al.* (2014) a pesar de tener un planteamiento del problema claro, el proceso a seguir es claramente flexible y los datos recolectados son los que permitirán la ampliación del alcance del estudio.

1.8.2. METODOLOGÍA

Como lo indican Hernández-Sampieri *et al.* (2014), el diseño metodológico de la investigación cualitativa hace referencia a las diferentes formas de abordar el fenómeno de estudio, a saber, para el caso de esta investigación se optó por emplear el *Análisis del Discurso* (AD). Como bien lo explica Sayago (2014),

> Tomar el AD como un método o como una metodología implica asociarlo estrechamente a una clase de relación particular entre la instancia de la construcción teórica y la instancia

> de la operación empírica, a un vínculo no exento de presupuestos y prescripciones epistemológicas, metodológicas y éticas. (p. 1)

Dentro del ámbito educativo esta metodología permite detallar claramente los mecanismos a nivel retórico que se presentan en el discurso oral de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y, que, en ocasiones, no se identifican en una impresión global. “El análisis del discurso ofrece una perspectiva especial que enriquece la visión del fenómeno educativo y facilita la intervención en él” (Castellà *et al.* 2006, p. 46). A esto se adiciona el pensamiento de Calsamiglia y Tusón (2001), en cuanto a que

> El análisis del discurso es un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra - oral y escrita - forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan. (p. 26)

Así mismo, afirman las autoras, el AD puede ser entendido como un instrumento de acción social que permite exteriorizar los usos y abusos desde las posiciones de poder y que se generan mediante el discurso. Sin embargo, dado que los objetivos de este trabajo se dirigen hacia la identificación y caracterización de uso de un corpus lingüístico específico enmarcado dentro del lenguaje retórico y hacia el reconocimiento de sus efectos visibles dentro del clima social del aula, un estudio más profundo hacia las relaciones de poder se dejaría para un estudio posterior a través del Análisis Crítico del Discurso.

El análisis del discurso visto desde el punto de vista metodológico puede convertirse, como afirman Cárdenas y Rivera (2006), en una valiosa herramienta que permite evaluar la labor docente, adaptarla “a las necesidades concretas de cada momento y grupo para así mantenernos en la búsqueda continua de la optimización de nuestra labor” (p. 48). Recordemos que, de acuerdo con Santander (2011), el lenguaje no debe ser visto únicamente como un vehículo que nos permite expresar y reflejar lo que pensamos, sino que interviene de manera activa en la construcción de nuestra realidad social.

1.8.3. PROCEDIMIENTOS Y HERRAMIENTAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

a. *Recopilación del corpus textual*: Como primer paso se realizó la transcripción de los encuentros comunicativos entre docentes y estudiantes (Anexo B) que tienen lugar en los 13 capítulos de la primera temporada de la serie *Merlí*.

b. *Fase de análisis*: Teniendo en cuenta que el propósito de este estudio es analizar el uso de las figuras semánticas por sustitución metafórica dentro del discurso, se seleccionaron las unidades de registro dentro de las transcripciones que podían cumplir potencialmente con estos requerimientos y se establecieron como categorías los nombres de cada una de las figuras retóricas teniendo en cuenta el marco teórico planteado. En total se analizaron 349 interacciones, de las cuales solamente 194 cumplían con los requerimientos especificados para esta investigación.

Posteriormente se realizó una observación profunda de los capítulos de la serie y de cada una de las intervenciones seleccionadas. A través de la matriz de observación diseñada para esta investigación (Anexo A) se recopilaron los aspectos no verbales de la comunicación, así como la posible intención comunicativa del emisor y los efectos que se podían percibir en los receptores dentro del proceso comunicativo.

Con ayuda del lenguaje de programación *Python* (Van Rossum y Drake, 1995) se empleó la librería *Pandas* (McKinney, 2010) para leer los datos obtenidos en la matriz de observación y calcular la frecuencia de uso de cada una de las figuras retóricas encontradas. Luego, por medio de la librería *Stanza* (Qi *et al.,* 2020) se eliminaron aquellas palabras que no aportaban un significado relevante para el procesamiento de la información, tales como artículos, pronombres y preposiciones. Luego se identificaron únicamente los verbos procedentes de los campos: “intención”, “elementos no verbales” y “efectos”, con el fin de determinar las acciones predominantes en cada una de estas variables y relacionarlas con cada una de las figuras retóricas encontradas en la investigación. Por último, se graficaron los resultados obtenidos por medio de la herramienta *Matplotlib* (Hunter, 2007).

ANEXO A. MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LA SERIE *MERLÍ*

Episodio:	
Discurso docente - estudiante	

Emisor o hablante	**Transcripción de la expresión en la que se usa el lenguaje figurado**	**Tipo de figura retórica[2]**	**Elementos paralingüísticos**			**Intención del hablante**	**Efectos causados en el destinatario o receptor del mensaje**	**Comentarios adicionales sobre el discurso (léxico, contexto, ideología, relaciones de poder)**
			Proxémicos (distancia): **1. Íntima 2. Personal 3. Social 4. Pública**	***Cinésicos:*** **1. Movimientos corporales 2. Gestos 3. Contacto visual 4. Postura**	***Prosódicos:[3]*** **1. Volumen 2. Velocidad 3. Tono 4. Dicción**			

[2] ***1.*** *Metáfora,* ***2.*** *Hipérbole,* ***3.*** *Lítote,* ***4.*** *Ironía,* ***5.*** *Sarcasmo*

[3] ***Volumen:*** *alto, adecuado, bajo.* ***Velocidad:*** *lenta, adecuada, rápida.* ***Tono:*** *agudo, grave, irónico, sarcástico.* ***Dicción:*** *clara, incomprensible.*

2. EL LENGUAJE FIGURADO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN. ¿QUÉ SABEMOS HASTA AHORA?

La educación, vista como un evento comunicativo en el que participan de manera directa o indirecta infinidad de actores, es un proceso que requiere estar a la vanguardia de la sociedad y que amerita una actualización no solo a nivel pedagógico y didáctico, sino a nivel discursivo. Si bien en Colombia venimos de una práctica en donde el discurso docente ha sido tradicionalista, ha preservado las relaciones de poder dentro del aula y en el cual se tenía en cuenta muy poco la opinión del estudiante, hoy en día se ha buscado dar un giro a este tipo de enseñanza para abrir paso a un discurso reflexionado y con mayor conciencia de las implicaciones y alcances que éste puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo se desarrolló un rastreo tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de dar cuenta de los avances y estudios que se han realizado sobre el tema de investigación, considerando que los tópicos principales son: el discurso docente, el lenguaje figurado y el clima social del aula. Adicionalmente, se encontrará un apartado en el que se refleja la importancia de la serie *Merlí* dentro del ámbito educativo. Los estudios que el lector encontrará a continuación permitieron ampliar la perspectiva de la investigadora, así como otorgar cimientos sólidos a su proceso investigativo.

2.1. EL LENGUAJE FIGURADO Y SUS ALCANCES A NIVEL EDUCATIVO

Parto, como base primordial de este trabajo, de una investigación de antaño sobre el lenguaje figurado, pero vale la pena mencionar que ha sido una de las pioneras en el tema y cuyos resultados han dado origen a estudios posteriores relacionados. Contrario a lo que se pensaría, los americanos Roberts y Kreuz (1994) no abordan el tema del lenguaje figurado desde una perspectiva lingüística sino desde una perspectiva psicológica que identifica con mayor claridad cuál es la razón por la que las personas hacen uso de este tipo de lenguaje. Si bien

ninguna figura tiene una función específica, fue posible identificar algunos usos comunes: el ser humorístico a través de la hipérbole, la ironía o el símil; cortés a través de preguntas indirectas; generar pensamiento, comparar similitudes o aclarar aseveraciones por medio del uso de la metáfora y el símil.

No obstante, investigaciones posteriores encontradas sobre el tema del lenguaje figurado no continuaron apuntando a este objetivo tan amplio. Se dedicaron al estudio de las figuras retóricas específicas y más sobresalientes como es el caso de la metáfora y la ironía, hecho totalmente comprensible si se tiene en cuenta la complejidad lingüística de cada recurso y lo extenso que puede ser su proceso de interpretación dentro de un evento comunicativo. Al ser figuras retóricas que implican cierto nivel de ambigüedad y que requieren determinado grado de decodificación para comprender totalmente el mensaje que se transmite, se han desarrollado gran cantidad de investigaciones de su uso dentro del discurso docente, razón por la cual fue muy difícil hacer una síntesis que las abarcara completamente.

Dentro del campo de estudio de la metáfora, ha sido España quien ha liderado las investigaciones a partir de la teoría sobre el *pensamiento metafórico* promovida por Lakoff y Johnson en los años 80. Así pues, lo que actualmente la mayoría de autores e investigadores denominan *lenguaje figurado* era conocido en ese momento como “lenguaje metafórico”. La metáfora era entonces el recurso figurado más importante dentro de la lingüística cognitiva, ya que permite estructurar conceptos tomando como base otros diferentes y cuya interpretación depende enteramente de nuestra experiencia personal. Este recurso retórico era empleado de forma activa en la enseñanza de las ciencias exactas como la matemática o la física, incluyendo los libros de texto.

Unos de los primeros españoles en explorar el discurso metafórico en esta área fueron Font y Acevedo (2003) en su investigación sobre la representación gráfica de funciones en una clase de matemáticas de bachillerato. A través de la observación de clase, entrevistas a docentes y encuestas a los estudiantes buscaban identificar el tipo de metáforas utilizadas por el profesor

y el efecto que estas tenían en los alumnos. Los autores descubrieron que el uso que hacen los docentes de estos recursos es inconsciente e incontrolado y que, aun así, no generó errores conceptuales en su comprensión y, por el contrario, su uso permitió una apropiación significativa de los conceptos.

Sin embargo, al ser la metáfora una figura de pensamiento que requiere de un contexto compartido para poder ser comprendida en su totalidad, es posible que su uso inconsciente acarree consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje. Este es el caso que demostró Romaña (2014), quien se encargó de liderar un estudio en una clase de matemáticas de una institución del Valle del Cauca, Colombia, para determinar si el uso de las metáforas en el discurso docente ayudaba u obstaculizaba el proceso de aprendizaje y la construcción y apropiación de significados. Al igual que los investigadores españoles, Romaña determina que el uso de este recurso se hace de manera inconsciente y que, en este caso en particular, las metáforas empleadas no tienen en cuenta el contexto de los estudiantes ni su experiencia personal. En consecuencia, estos no alcanzan a decodificar e interpretar de manera correcta lo que el docente quiere transmitir, y se termina ocasionando un bajo rendimiento en esta asignatura.

Con el paso del tiempo las investigaciones sobre las metáforas fueron ampliando su campo de acción, pasando por el análisis de textos escritos, discurso políticos, entre otros, hasta llegar a investigaciones aplicadas a la formación docente propiamente. Martínez (2016), por ejemplo, empleó este recurso retórico como un elemento reflexivo dentro de la formación de docentes en el área de Didáctica de la Lengua y Literatura mediante diversas dinámicas que giran en torno a la lectura y que llevan inmiscuidas una gran cantidad de metáforas. La meta central de esta experiencia investigativa fue, según la autora, incentivar la creatividad y la innovación de los futuros docentes, ya que “la aparición de la metáfora en las dinámicas de trabajo genera narrativas que van configurando el imaginario docente del alumnado en formación” (p. 196).

Habría que decir que la afirmación anterior no aplica únicamente para el uso de las metáforas, sino para cualquier tipo de figura de pensamiento que permita poner en contraposición los conceptos nuevos con los que ya tenemos preconcebidos en nuestro mundo. Por ejemplo, los argentinos Almirón y Porro (2013) identificaron el uso del lenguaje metafórico y las analogías como una estrategia didáctica valiosa en el aula de ciencias naturales, ya que permiten la construcción de conocimiento gracias a la toma de conciencia de las ideas previas que tienen los estudiantes y a la confrontación que hacen de estas para llegar al concepto transmitido.

Ahora bien, al igual que la metáfora y la analogía, la ironía es un recurso semántico que implica un gran esfuerzo tanto en su producción como en la interpretación que debe hacer de ella el receptor, por ello quizás ha sido uno de los temas más estudiados en los últimos 20 años en España y Latinoamérica. A esto se suma el aumento del uso de la ironía y el sarcasmo en las redes sociales y la propagación de nuevos discursos a través de estos medios.

Silveira (2009) en Uruguay, identificó el uso de la ironía en el aula como una herramienta que contribuye a la inversión de roles entre docente y estudiante y que a la vez reviste de amabilidad y cortesía ciertos comportamientos logrando con ello que el estudiante se acople a la clase e intervenga con mayor frecuencia. Así mismo, Villalta y Martinic (2013) en Chile, resaltan la importancia del desarrollo de competencias comunicativas en los docentes para que puedan crear un ambiente de humor en clase, hacer uso de la ironía y fomentar situaciones de juego. De igual modo, la investigadora argentina Freytes (2014-2015), determinó a través de su estudio que la ironía puede ser positiva cuando se emplea como estrategia de aproximación, ya que permite establecer una relación de complicidad entre el docente y el estudiante y ayuda a reducir la relación jerárquica entre estos actores del proceso.

Sin embargo, esta investigación también reveló que el uso de la ironía como estrategia docente puede tener un efecto directo y negativo en las respuestas de comprensión lectora de los estudiantes. Esto ocurre al emplear la ironía como un recurso explicativo en el cual no se comparte un referente en común o existe una ausencia de conocimientos previos sobre el tema

ironizado, de allí la importancia de conocer el contexto de los estudiantes y de reflexionar acerca de este tipo de incongruencias y malentendidos que pueden presentarse dentro del aula. En el escenario colombiano, la profesora Torres (2010) encontró resultados muy similares dentro de las aulas universitarias. Si bien la docente estableció la importancia de la ironía como un puente entre educación y comunicación al potencializar las habilidades del estudiante y dinamizar las intervenciones en clase, encontró también que los profesores empleaban, la mayoría de las veces, una ironía con efectos negativos con intención de burlar, ridiculizar o reprochar las participaciones de los estudiantes. Es decir, lo opuesto a lo que se esperaría que el profesor fomente mediante su discurso en el aula. Parecería, pues, que este tipo de comportamientos a nivel docente son los que debemos replantear con urgencia en el sistema educativo.

Desde otro punto de vista, cabe señalar el estudio del profesor Spieker (2017) en Estados Unidos, ya que aporta una reflexión muy valiosa para esta investigación. Este estudio consistió en comparar el uso del lenguaje figurado entre docentes de música experimentados y docentes novatos con el objetivo de identificar sus actitudes frente a este tipo de discurso como herramienta de enseñanza. Se determinó que los docentes que contaban con más experiencia hacían mayor uso del lenguaje figurado (analogías, metáforas, símiles y metonimias), al concebirlo como un elemento que facilitaba la comprensión de la técnica de manera mucho más eficiente. Los docentes nuevos, a pesar de que comprendían la importancia del lenguaje no literal, aún no estaban tan familiarizados con su uso, ya que su formación reciente era producto de un ambiente académico tradicionalista en el que el estudiante solo tomaba nota textual de lo que decía el maestro.

Esta investigación nos permite reflexionar sobre las falencias que existen todavía en la educación actual, pero también nos muestra que no siempre es el profesor con más años de ejercicio en la docencia el que no hace uso de buenas estrategias pedagógicas. Este tipo de educación tradicional que se menciona allí es la que se ha encontrado en nuestros institutos educativos por años, y es una realidad que urge de un cambio estructural y de pensamiento. Es

necesario guiar a los docentes y a los futuros licenciados hacia una renovación de la práctica pedagógica a través del discurso, hacia una reflexión y una concientización sobre el poder de la comunicación verbal y no verbal que se representan en el aula. Debemos ser un poco más conscientes de lo que decimos en el aula, cómo lo decimos y con qué finalidad hacemos uso de esas palabras.

2.2. LAS FORMAS DE COMUNICAR A TRAVÉS DEL DISCURSO DOCENTE

Siguiendo con el hilo del apartado anterior, cuando hablamos de la necesidad de un cambio en el quehacer docente, especialmente en su discurso, debemos visibilizar casos como el planteado por Diazgranados y Pastrana (2017) en su trabajo "*Influencia del discurso docente en las actitudes violentas de niños de grado tercero de la Institución Mercedes Ábrego de la ciudad de Montería"*. Aquí se develó que todavía en la escuela se manejan discursos monótonos y rutinarios, el maestro sigue fomentando una relación de poder mediante su discurso y a través de él sigue reproduciendo el ciclo de violencia que ya existe en la institución y en la sociedad en la que los niños se desenvuelven. En ocasiones el docente reacciona de manera violenta ante situaciones violentas en el aula y esto solo genera una prolongación del problema.

Estas situaciones son solo algunas de las implicaciones negativas que puede acarrear un discurso docente inconsciente, no planeado y no reflexionado. En Envigado, una estudiante de maestría dirigió una investigación para caracterizar las estrategias discursivas de los docentes con el fin de generar pensamiento crítico. A través de una observación no participante y entrevistas a los docentes, Correales (2016) determinó que, si bien las acciones verbales durante la clase pueden generarse de manera consciente o inconsciente, existe una responsabilidad enorme que recae sobre el docente, ya que el discurso influye, sin lugar a duda, en los estudiantes, sus comportamientos, sus emociones, sus imaginarios y su visión del mundo. En este estudio se encontró que los docentes tienen opiniones opuestas en cuanto a la necesidad de la planeación del discurso en el aula, mientras unos afirman que debe ser algo espontáneo,

otros se mantienen firmes en que debe existir una planeación de cada detalle. Empero, en lo que ambos coinciden es en la necesidad imperiosa de aterrizar siempre el discurso hacia las situaciones y experiencias que viven sus estudiantes.

Ahora bien, ya que el profesor ejerce una gran influencia en el estudiante, no solo en su pensamiento sino en su forma de vida y la construcción de su imaginario del mundo, es pertinente que sea éste el que se dé a la tarea de buscar estrategias para mejorar sus habilidades comunicativas ante el otro, como sujeto ávido de conocimientos. Sin embargo, los docentes somos, en ocasiones, reticentes al cambio de nuestras prácticas, bien sea por temor o por costumbre no nos damos cuenta de las oportunidades de mejora sobre nuestra labor.

Una prueba de lo imperativo que es este cambio la ofreció Guanipa (2012) en Maracaibo, con una investigación que buscaba analizar los elementos del proceso de comunicación que orientaban el discurso docente. El estudio reveló que más de la mitad de los estudiantes participantes consideraban que el profesor no empleaba un lenguaje explícito en el aula, no poseía los recursos discursivos para expresar los contenidos de diferentes maneras, no lograba captar la atención del alumno y, que la ambigüedad de su discurso interfería con la comprensión de los temas. En definitiva, el discurso que maneja el docente debe ser claro, conciso y concreto, debe ser un discurso aterrizado hacia las necesidades y contextos de los estudiantes a los que se está enseñando.

Así lo confirma la investigación de Hollo y Wehby (2017) en Estados Unidos, en la cual se analizó el discurso docente en aulas tanto de educación general como en aquellas que acogían a estudiantes con riesgo de desórdenes emocionales y de conducta. Allí se menciona que, efectivamente, la complejidad del discurso docente debe depender del vocabulario de los estudiantes para poder evitar confusiones y ambigüedades, puesto que el discurso docente afecta la comprensión de los contenidos académicos e influencia la conducta de los estudiantes. Por otra parte, Cubides *et al.* (2014) caracterizaron el discurso de los docentes de licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle. Con gran sorpresa, a pesar de

que en esta investigación se entendió que el discurso pedagógico se generaba como una práctica social negociada entre maestros y estudiantes y que constaba de características indispensables como la oralidad y la fuerza de los elementos paralingüísticos, en las observaciones y análisis del discurso realizadas por los investigadores no se encontró en ningún momento el uso de recursos retóricos como el símil, la hipérbole, la metáfora o la ironía.

Estos casos permiten plantear algunas inquietudes respecto al discurso que se maneja en el aula y dentro de la formación de docentes, al ser éste una base para los estudiantes en formación. Si se habla de un diálogo negociado y de un lenguaje acorde al contexto de los estudiantes, ¿cómo es posible encontrar aulas en las que el docente no haga uso de por lo menos un recurso retórico que implique cierta complejidad de pensamiento como la metáfora o la analogía? Las estrategias y habilidades comunicativas de los maestros no parecen suficientes para fomentar una apropiación real del conocimiento en el estudiante. Continuamos reproduciendo aquel discurso tradicional en donde no se promueve el pensamiento crítico ni se exige realmente un nivel de cognición, comprensión e interpretación más avanzado a los estudiantes que tenemos en las aulas. Es necesario observar de manera crítica las prácticas docentes, identificar falencias, oportunidades y aciertos para replantear el discurso, generar un clima de aula positivo en donde se genere confianza, apoyo, buenas relaciones interpersonales entre todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y donde se le permita al estudiante, más que apropiarse del conocimiento, producirlo.

Una muy buena iniciativa para generar este tipo de autorreflexión fue dada por la inglesa Valerie Coultas (2015) en aras de evidenciar el lugar del habla en el proceso de aprendizaje e identificar lo que los docentes encuentran desafiante dentro de estas prácticas discursivas. Para ello se utilizó una estrategia basada en el pensamiento vigotskiano denominada “Talk for learning”, que refiere a la necesidad del aprendizaje en un entorno social y la importancia del lenguaje para ello. Las sesiones fueron videograbadas y los docentes mismos fueron los encargados de revisar sus clases e identificar aquellos momentos críticos del discurso generando

una reflexión profunda sobre su labor docente y entendiendo la importancia de las relaciones dialógicas para lograr un buen clima afectivo dentro del salón de clases.

Empero, no basta con hacer una observación propia de las clases. Si bien es una actividad muy productiva y enriquecedora, también es necesario hacer un análisis más profundo del discurso que se imparte dentro del aula y para ello se deben tener en cuenta una gran cantidad de variables: la cantidad de palabras que se dicen, la complejidad de las estructuras gramaticales, el contenido de las aseveraciones y la claridad con la que son transmitidas (Hollo y Wehby, 2017).

2.3. ¿CÓMO AFECTA MI DISCURSO AL ESTUDIANTE Y SU ENTORNO?

Dado que muchas de las relaciones dialógicas en el aula se encuentran delimitadas por el discurso del maestro hacia sus estudiantes, éste cumple un papel fundamental en la promoción de un clima de aula positivo o negativo para los participantes. Es necesario contemplar, por consiguiente, las diferentes dimensiones del discurso docente planteadas por Martínez-Otero y Gaeta (2018): la dimensión instructiva, la dimensión afectiva donde prima un lenguaje con función expresiva, la dimensión motivacional que hace uso de un lenguaje adornado con imágenes y tropos, las dimensiones social y ética.

Si lo que se busca es el establecimiento de buenas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes se debe apuntar al desarrollo de las dimensiones afectiva y motivacional del discurso. Así lo reafirmaron González *et al.* (2010) en España, cuya investigación determinó que la actitud comprensiva o despreciativa del maestro hacia las intervenciones de clase o la cercanía o distancia que propicia en su interacción con ellos es muy importante para el clima emocional. Mantener un buen humor y un ambiente colaborativo a través del discurso contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos, sin dejar de lado que también es importante trabajar en la buena autoestima de los docentes para contribuir a la construcción de un buen clima de aula.

A pesar de que los maestros son el eje central para la generación de este clima, los principales actores que se ven afectados o enriquecidos por él son los estudiantes. Por ello, la investigadora Pereira (2010) buscó identificar con su estudio las características de los docentes de la universidad y del clima del aula vistas desde la perspectiva del estudiantado costarricense, al ser éste quien vive día a día las dinámicas comunicativas e interpersonales en el aula de clase y sobre quien recae directamente el proceso de aprendizaje. Aspectos como la falta de respeto, falta de comunicación y una interacción inadecuada con los estudiantes, conlleva al establecimiento de un clima negativo en el aula, mientras que quien permite la participación y tiene un buen manejo de los contenidos es valorado como proveedor de un clima positivo. Cosa parecida se reveló también en la tesis de maestría de Rosales (2010), en donde la percepción de estudiantes de secundaria en una institución educativa de Perú obtuvo resultados negativos ante una disciplina rigurosa ejercida por el docente y ante la ausencia de relaciones de confianza.

En Colombia, Triana y Velásquez (2014) afirman la necesidad de una comunicación asertiva entre docente-alumno y alumno-alumno que se puede transmitir a través del lenguaje verbal y no verbal. Por ende, para hacer una medición aproximada al clima del aula se tienen en cuenta 5 categorías diferentes: el contacto visual, la comunicación verbal en primera persona y conexión directa, el tono de voz y la postura corporal, el interés genuino por el otro(s) y la retroalimentación. De acuerdo con esta investigación la percepción de un clima positivo en niños de preescolar disminuye cuando el docente no se comunica de forma asertiva, sino que su discurso es impositivo o pasivo.

Por otra parte, Orifa *et al.* (2015), desarrollaron una investigación con el fin de determinar si el clima del aula podía ser visto como una estrategia de mejoramiento en la enseñanza de escuelas de secundaria enfocadas hacia los estudios de negocios, teniendo en cuenta que el comportamiento de los estudiantes afecta la interacción entre pares, y dichos comportamientos se ven influenciados por el docente. A través de un estudio cuasiexperimental que incluía la participación de estudiantes de tres escuelas de negocios en Nigeria, se determinó que sí existe

una diferencia significativa en el desempeño de los alumnos inmersos en clima social interactivo y participativo en comparación con los estudiantes que se ubicaban en un ambiente dócil, pasivo y convencional en el aula. Los autores reconocieron como características primordiales dentro del clima social positivo el planteamiento de una meta cooperativa y el énfasis en las recompensas grupales; asimismo recomiendan motivar el trabajo grupal y por pares desde el currículo.

Finalmente, resalto el trabajo desarrollado por Joe *et al.* (2017) en Corea, quienes se encargaron de examinar si el clima social de aula ejercía un efecto sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes de una segunda lengua, contribuyendo así de forma positiva en su motivación y, por ende, mejorando su nivel comunicativo en la L2. Los investigadores encontraron que, efectivamente, el clima del aula puede satisfacer dichas necesidades psicológicas en la medida en que los estudiantes perciben que el docente se preocupa por su aprendizaje, que está comprometido con su bienestar emocional y con el alcance del éxito. Sin embargo, el sentirse apoyado y alentado por sus propios compañeros de clase también es parte fundamental en el establecimiento de un clima social positivo que conlleva a un sentimiento de cohesión de grupo, afiliación e interacciones equitativas y positivas. Por el contrario, ante la percepción de un clima tóxico en el que el estudiante se siente infravalorado o amenazado es posible que se genere una reacción agresiva o defensiva por parte del alumno.

2.4. MERLÍ, UNA SERIE QUE PERMITE VISIBILIZAR LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS

En este trabajo investigativo he decidido hacer uso de las herramientas digitales a través del análisis discursivo de una serie televisiva. En concordancia con Gancino (2013), “los discursos televisivos, más allá de plasmar en sus propuestas, situaciones e interacciones entre sujetos, que son expuestas en una narración o historia, cumplen la función de representar al mundo mediante la construcción de imaginarios y modelos de vida” (p. 1). Esto sustenta en parte la importancia y el arduo trabajo que requiere hacer este tipo de investigaciones y brinda una

razón de peso para permitirnos analizar el discurso de una serie que abarca la problemática educativa actual y que ha cobrado tanto auge como *Merlí.*

En el año 2016, Fàbregas tomó esta serie como base para analizar los estereotipos de género y machismo que se visibilizan a través de los personajes y situaciones de la serie, partiendo de la idea de que los temas que se tratan en este tipo de medios llegan a formar parte del imaginario colectivo y que en la serie son bastantes las escenas que reproducen el micromachismo y que el lenguaje utilizado, especialmente por el protagonista, se basa en la mentira y la manipulación. En el 2017 fue Colomé quien investigó esta serie y realizó una comparación muy completa entre el lenguaje juvenil empleado en *Merlí* y el lenguaje juvenil que se escucha en un centro educativo catalán. Se analizaron diversos aspectos lingüísticos como la sintaxis, la morfología, la fonética, el léxico y la expresividad del discurso para dar cuenta que el lenguaje fingido que se emplea en el programa televisivo evita algunos rasgos que incomodarían al oyente y entorpecerían el discurso, por lo que se tiende a abusar de los recursos léxicos y expresivos.

Sin embargo, la serie transgrede la normatividad usual para el lenguaje usado en este tipo de medios de comunicación, ya que manifiesta gran cantidad de palabras soeces, y errores de tipo gramatical o léxico. En el discurso se hace uso de recursos expresivos como la ironía, mientras que en el lenguaje juvenil tradicional se presentan además de ésta otro tipo de figuras retóricas siendo la más común la metáfora. La serie consta de gran cantidad de elementos que aportan espontaneidad, naturalidad, informalidad y una serie de coloquialismos a las situaciones en la escuela como las risas, el uso de interjecciones, bromas e ironías. Recursos como las dubitaciones, la reformulación de oraciones y los solapamientos en los turnos de habla, situaciones normales en un discurso juvenil en el aula, no tienen presencia dentro de la serie ya que generan un efecto negativo en el espectador.

De manera semejante, Martínez (2020) se dedica a describir el modelo de lengua catalán utilizado por todos los personajes de la serie a partir de lo que se denomina “lenguaje coloquial

mediatizado", una variable del lenguaje que parte de elementos tanto coloquiales como estándares con el fin de recrear y/o simular un habla coloquial oral verosímil para uso televisivo. Esto incluye el empleo de interferencias de otras lenguas, palabras no normativas e interacciones que buscan generar una empatía con el televidente. En esta investigación el autor se encarga de analizar tanto los elementos lingüísticos como la jerga juvenil en la serie, a medida que reflexiona sobre la variación lingüística del idioma catalán que se muestra en los medios de comunicación. Si bien el investigador parte de la idea de que la lengua de ficción difiere del catalán coloquial real, concluye que el lenguaje usado por los personajes de la serie se ajusta al registro del lenguaje coloquial mediatizado. Se resalta allí que los elementos fonéticos, morfológicos y sintácticos son los que más se ajustan a dicho registro, mientras que los elementos léxicos y semánticos son aquellos con mayores interferencias.

Por otra parte, Martínez-Cantos y Rodó-de-Zárate (2020) se dieron a la tarea de explorar el alcance de lo que se conoce como el "efecto Merlí", denominado así por considerar a esta serie como una de las principales razones que causaron un aumento en la elección de la carrera de filosofía en las universidades de la región de Cataluña. Aunque en los hallazgos de este estudio se comprueba que la mayoría de los estudiantes no atribuyen su elección de estudio a esta serie, sí se determinó que *Merlí* logró crear un ambiente mucho más receptivo hacia la elección de la carrera de filosofía como profesión. Según los autores esto puede tener que ver con el efecto que ha tenido la serie en la interacción docente-estudiante de la educación secundaria "reforzando la idea de profesor/a de filosofía como una persona que desvela el conocimiento y que da sentido a la filosofía a través de su relación con la realidad cercana del estudiantado" (p. 20). Asimismo, a través de este estudio se identificó que, si bien algunas personas ven en Merlí a un docente modelo por sus métodos de enseñanza, otros están totalmente en desacuerdo con sus actitudes y forma de comportarse.

Mantoani y Novaes (2019) abordan el análisis de la serie *Merlí* desde el concepto de "libertad" que se maneja en el discurso. Para ello se centraron en el análisis de algunos capítulos

en los que se abordan conceptos libertarios y se exponen reflexiones críticas en el aula hacia normas y regulaciones sociales que han sido impuestos por diferentes instituciones. De acuerdo con esta investigación, Merlí resulta ser un docente inspirador, atrayente, que hace uso de nuevas pedagogías y que, sin embargo, resulta contradictorio si se tiene en cuenta que muchas de sus actitudes pueden ser malinterpretadas y vistas como conductas represivas. Por otra parte, desde la base del psicoanálisis, Batista (2019) califica el discurso de Merlí como narcisista en la medida que ejerce control ante otros protagonistas de la serie a través de su discurso y logra romper las reglas de las instituciones sociales en las que se encuentra inmerso y salir bien librado.

Desde otra perspectiva, por medio de un rastreo teórico sobre la relación existente entre comunicación, educación y filosofía, Lima (2020) afirma que una serie como *Merlí*, aunque no fue creada con fines educativos, sí puede llegar a ser muy útil en el ámbito pedagógico. Aplicada como herramienta didáctica en el aula, *Merlí* puede aportar gran cantidad de insumos que permiten no solo crear conciencia y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, sino que, además, contribuye a desmitificar y popularizar la filosofía. Se resalta como recomendación valiosa de esta investigación el promover el uso de las series televisivas en el aula como recurso didáctico que enseñe y suscite un pensamiento crítico.

Hay que mencionar, además, que ha sido el trabajo de Leduc y Acosta (2017) titulado "*Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla"* el más inspirador para llevar a cabo esta investigación. Este par de docentes del Departamento e Instituto de Geografía de la Universidad de La Pampa en Argentina llevaron a cabo su estudio con los residentes del Profesorado en Geografía mediante métodos y recursos innovadores y creativos como la serie *Merlí* enfocados hacia el análisis y la reflexión de los escenarios educativos. Este show televisivo se tomó como punto de partida con la idea de problematizar de forma diferente los sucesos que ocurren diariamente en los colegios y dar nuevos significados a esas observaciones.

A través de este tipo de series, revelan los autores, es posible contrastar o develar nuevas prácticas educativas con las prácticas tradicionales de nuestras aulas. Por ejemplo, la incorporación de estos programas audiovisuales como estrategias pedagógicas permite deconstruir, reconstruir, analizar y reflexionar los relatos y prácticas institucionales para promover un análisis crítico sobre dichos escenarios y fomentar la toma de decisiones en aquellos docentes en formación. En esta investigación los estudiantes se dieron a la tarea de analizar las escenas más sobresalientes a nivel pedagógico de los capítulos 1 y 2 de la serie *Merlí* haciendo anotaciones críticas y reflexivas en cuanto al rol del docente y los principios pedagógicos y didácticos empleados allí, para cotejarlas posteriormente con las situaciones observadas en visitas a diferentes instituciones educativas.

Si bien esta serie se desarrolla en un ambiente extranjero, se pudo determinar que la ficción que se transmite no es ajena a las situaciones y vivencias en las escuelas argentinas. Es necesario reflexionar sobre las actitudes docentes como la empatía, la escucha, el trato cordial y la generación de un clima de aula propicio para todos los sujetos en donde ninguno se sienta subestimado.

Para culminar este capítulo quisiera pues hacer una breve recapitulación sobre los insumos que estos antecedentes han aportado a mi investigación. Si bien el tema del discurso docente ha sido ampliamente estudiado, debo resaltar que son pocos los estudios que han relacionado directamente el tema del lenguaje figurado dentro de éste. Es común encontrar estudios mucho más específicos en cuanto a determinadas figuras retóricas o más generales en cuanto a la amplitud del discurso docente. El lenguaje figurado, al ser considerado un lenguaje ambiguo, requiere una mayor capacidad de abstracción e interpretación por parte del receptor del mensaje, por consiguiente, este tipo de discurso podría ser uno de los más utilizados por el docente y a la vez uno de los más controversiales, debido a la incapacidad que tiene el maestro de verificar la comprensión de la información.

Ahora bien, las investigaciones sobre el clima social del aula en relación con el discurso docente tampoco son frecuentes, aunque en algunos apartados se hace mención del papel del profesor para la generación de un clima positivo a través de ciertas expresiones verbales y no verbales. Todas estas herramientas y estudios previos respecto al tema del discurso docente, el lenguaje figurado y el clima social del aula, reafirman lo que se ha planteado a lo largo de este capítulo: primero, la necesidad de repensar y reflexionar sobre las prácticas discursivas en el aula, y segundo, la necesidad de innovar y replantear las prácticas pedagógicas como, por ejemplo, partir del análisis de series televisivas que permitan la generación de un pensamiento crítico frente a diversas situaciones en entornos educativos y frente a situaciones de la realidad social. Es momento de ofrecer una oportunidad de reflexión sobre la futura labor docente y una oportunidad de concientización, no solo frente al uso del discurso y las implicaciones que éste conlleva, sino frente a la situación actual del sistema educativo colombiano.

3. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE EL DISCURSO DOCENTE Y LAS DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Como punto de partida de esta investigación se aborda el concepto de educación como un proceso comunicativo y dialógico, un proceso que se desarrolla en el marco del lenguaje y de las interacciones que por medio de éste tienen lugar en el diálogo. Si bien el proceso de enseñanza es "un proceso comunicativo en el que los interlocutores […] colaboran para la construcción de comprensiones conjuntas" (Sánchez *et al.,* 2005, p. 149), la comunicación, según Rodríguez (2006), es un elemento imprescindible dentro del proceso educativo ya que a través de ella se genera el intercambio de significados que posibilita la convivencia y la interacción.

La educación viene a ser, entonces, una interacción a nivel lingüístico, ya que como bien lo indica Monzón (2014), todas las interacciones que se presentan en el campo educativo, independientemente del enfoque, se encuentran mediadas por el lenguaje. Teniendo esto en cuenta, entenderemos el proceso educativo como un proceso retórico, que, a través del discurso, busca provocar un efecto específico sobre el otro. Este capítulo se centra, por consiguiente, en el discurso que tiene lugar en el aula, los elementos que interactúan en él y, finalmente, en la caracterización del clima de aula.

3.1. EL DISCURSO EN EL AULA

Para empezar a desglosar el inmenso mundo que conlleva el discurso en el aula considero necesario aclarar en primera medida la definición de *discurso*. Para Van Dijk (2000), el discurso es un evento comunicativo complejo, oral u escrito, que involucra diferentes actores dentro de una situación específica y en un contexto determinado, mientras que para Calsamiglia y Tusón (2001), el discurso es una práctica social que parte de un uso lingüístico contextualizado oral u escrito. Es un acto comunicativo que incluye una relación dialógica entre sus participantes y permite intercambiar las diferentes percepciones e interpretaciones que cada uno tiene del

mundo y de su realidad. El discurso es una estructura cognitiva, por lo que no solo abarca interacciones, actos de habla y elementos observables, sino también representaciones a nivel cognitivo y diferentes estrategias internas para su producción y comprensión (Meersohn, 2005 citado en Cubides *et al.,* 2014).

Ahora bien, centrándonos en el discurso que tiene lugar dentro de la esfera educativa, Cros (2002) ha definido el *discurso en el aula* como un género discursivo del cual forman parte aquellos discursos que tienen lugar dentro de un ámbito académico y que se producen de manera oral e inmediata. Este tipo de discurso se caracteriza por estar a cargo de una persona experta, cuyo objetivo es interactuar de manera didáctica con un grupo de personas cuyo conocimiento sobre el tema es menor. En este encuentro la participación y negociación de contenidos está condicionado por el formato de la clase, la cantidad de participantes, entre otros.

El discurso en el aula se presenta no solo como un acto comunicativo sino también como un acto cultural, "una práctica social dialógica intersubjetiva, en la cual existe un intercambio del conocimiento de algo, contando con manifestaciones metodológicas y procedimentales en un medio contextualizado para lograr el fin didáctico" (Leal, 2009, p. 55). Al ser este discurso una comunicación oral, en la cual existe una unidad sonora como punto de encuentro entre el emisor y el receptor, es imperativo, según Cubides *et al.* (2014), que dentro de este acto comunicativo exista una participación recíproca entre los participantes, una preparación previa del discurso, una inclusión de elementos paralingüísticos, así como de sentidos y emociones y, por último, un conocimiento consciente del contexto social y cultural.

De aquí la importancia del discurso que presenta el docente ante sus estudiantes. Giraldo *et al.* (2009) definen el *discurso docente* como una serie continua de enunciados coherentes que se colocan a disposición de la formación del estudiante y que, aunque predominantemente tienen un carácter verbal, también hacen uso de elementos verbales y paraverbales. El discurso educativo es una

> praxis facilitadora del desarrollo de la personalidad. Por medio del discurso el profesor proyecta su propia visión del mundo y orienta la trayectoria vital de los alumnos. El lenguaje docente puede promover el despliegue intelectual, emocional, moral y social del educando, según las metas que persiga. (Martínez-Otero, 2007, p. 30)

El discurso docente se encarga, por consiguiente, de regular las interacciones entre los participantes y guiarlos con ellas hacia determinados fines de la educación como la comprensión de ciertos conocimientos, su apropiación, la promoción de diversas actitudes y valores, entre otros, aunque es pertinente aclarar que en la práctica es posible que el evento discursivo no sea efectivo y se presenten ciertos *desencuentros comunicativos*. En contraposición a esta visión, autores como García (2015) conciben el discurso docente como un modelo formalizado y ritualizado en donde el profesor es un actor activo que emite un mensaje, mientras que los estudiantes actúan como receptores pasivos la mayor parte del tiempo hasta que el docente les otorga un turno de habla.

Mientras que, por otra parte, Cazden (1991) citada en Jiménez y Díaz (2003), manifiesta que el discurso escolar representa un sistema de comunicación implantado por el profesor en el aula en el cual el lenguaje oral juega un papel fundamental, pero a la vez problemático, ya que es el docente quien posee el control de lo que se habla. Se genera, por consiguiente, una función dicotómica del discurso en el aula como herramienta educativa: este puede encaminarse hacia el fomento del desarrollo integral del estudiante, o bien. hacia el condicionamiento y manipulación del modo de ver, percibir e interpretar el mundo (Keil, 2011).

Al ser el discurso del aula el tema central que compete a la realización de este trabajo investigativo me permitiré abarcar en las páginas siguientes algunos de sus aspectos más relevantes, a saber, las dimensiones del discurso docente y los elementos verbales y no verbales de los eventos comunicativos.

3.1.1. DIMENSIONES DEL DISCURSO DOCENTE

Dentro de esta investigación he decidido adoptar el modelo penta-dimensional propuesto por Martínez-Otero (2010, 2018) a través del cual es posible conseguir un análisis holístico del discurso docente.

- *Dimensión instructiva:* Hace referencia al dominio del tema que tiene el docente respecto a la asignatura que imparte, a saber, la formación científica y la didáctica de su clase. El punto central en esta dimensión es la transmisión de contenidos a través de un lenguaje claro, riguroso lleno de tecnicismos y objetividad.
- *Dimensión motivacional:* Es uno de los factores más relevantes dentro del discurso. Sobresale el empleo de la función fática del lenguaje, es decir, a través del uso de un lenguaje figurado y estilizado a partir de imágenes y tropos. El discurso es atrayente, versátil, dinámico, evocador y sugerente. Se hace uso del tono, el ritmo, las pausas, los silencios y existe un equilibrio entre los elementos verbales y no verbales del discurso.
- *Dimensión afectiva:* Es un ámbito en la interacción comunicativa del aula que debe cultivarse. Se caracteriza por la existencia de una relación dialógica, el dominio de la función expresiva del lenguaje que da paso a la subjetividad y expresión de sentimientos, afecto, y estados de ánimo. Aquí tiene gran importancia la comunicación no verbal y las valoraciones positivas que el docente hace de sus estudiantes.
- *Dimensión social:* Equivale a la parte humanizadora del discurso que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. El lenguaje del docente cuenta con una gran carga ideológica encaminada a la reflexión crítica. Se emplea un discurso subjetivo que busca persuadir a sus oyentes a través de la interacción.

- *Dimensión ética:* Se caracteriza por un discurso dialógico que da prioridad a las interacciones justas dentro del aula. Se orienta hacia el desarrollo del razonamiento moral y la adquisición de hábitos positivos.

3.1.2. LOS ELEMENTOS DEL DISCURSO

3.1.2.1. ELEMENTOS VERBALES: EL LENGUAJE FIGURADO Y SUS FIGURAS RETÓRICAS

El lenguaje figurado hace referencia a cualquier tipo de expresión que no significa literalmente lo que las palabras que la componen quieren decir. De acuerdo con Glucksberg (2001) citado en Samuelsson (2013), en el *lenguaje figurado* el significado de las expresiones no coincide con su significado literal, mientras que para Heller (2011), este tipo de lenguaje hace referencia a palabras y/o grupos de estas que tienen como objetivo exagerar o alterar los significados usuales de las palabras que las componen, por ejemplo, haciendo uso de elementos retóricos como la *analogía*, el *símil*, el *oxímoron*, la *paradoja*, la *hipérbole*, la *ironía*, la *metáfora*, entre otros.

Por su parte, Roberts y Kreuz (1994) indican que, aunque bien puede verse como una parte imprecisa dentro del discurso, el lenguaje figurado potencialmente ambiguo podría alcanzar objetivos comunicativos mayores que los que permite el lenguaje literal (Gerrig y Gibbs, 1988; Glucksberg, 1989; Kreuz, Long, y Church, 1991, citados en Roberts y Kreuz, 1994) y sus beneficios superarían los costos de la malinterpretación si existe una cooperación comunicativa entre los participantes.

Según Fajardo (2007), para comprender el lenguaje no literal o lenguaje metafórico es necesario tanto un proceso de decodificación por parte del receptor como un proceso inferencial que permita entender lo que el interlocutor quiso decir a través de su mensaje.

El lenguaje figurativo es la alteridad del decir, que en el acto de mediar devela el pensamiento tanto del que interpreta como del que es interpretado. Esa es su riqueza,

> pues va más allá de la palabra y su valor lexical para ser acto comunicativo sin más restricciones que su propio oficio como lenguaje. (Gándara, 2017, s.p.)

Es necesario entonces que el receptor conozca al hablante, sus intenciones y el contexto en el que ocurre el mensaje, es decir, se requiere de ciertos aspectos pragmáticos para comprender realmente el significado de las expresiones figuradas. En esto radica la complejidad del uso y comprensión de este tipo de lenguaje. Al ser considerado como una manifestación del pensamiento, el lenguaje figurado permite dar cuenta de información cultural valiosa, ya que

> Las traslaciones o modificaciones de sentido que se producen en las realizaciones figurativas no son otra cosa que el reflejo de la experiencia de mundo, de cómo este se puede ver mejor sobreponiendo características de unos objetos sobre las de otros cambiando la forma de expresarlas. (Fajardo, 2013, p. 169)

Según Palmer y Brooks (2004), el lenguaje figurativo y las *figuras retóricas* son expresiones que proporcionan color y vitalidad al lenguaje bien sea oral u escrito. Estas figuras son modos de pensar, maneras de concebir el mundo que cuando se emplean de forma adecuada alcanzan un alto potencial de persuasión en el discurso (Spang, 2009).

Las figuras retóricas abarcan una parte estética y lúdica dentro de la producción verbal y hacen parte de lo que se conoce como función poética del lenguaje, cuya característica principal, según Calsamiglia y Tusón (2001), es la potenciación de múltiples significados. Estos recursos expresivos abarcan los “modos de decir” que, de manera consciente o espontánea, emplean los hablantes con el fin de lograr un efecto atractivo en sus interlocutores. Son un “esquema de combinación de elementos lingüísticos o de sentido que provocan un efecto estético y persuasivo en el receptor” (p. 341).

En la actualidad existe una gran clasificación de las figuras retóricas dependiendo de sus funciones a nivel pragmático, dentro de las cuales podemos resaltar como ejemplos más representativos la *metáfora*, la *ironía*, la *hipérbole*, el *símil*, la *personificación*, los *modismos*, las *preguntas retóricas*, entre otros. Empero, para esta investigación tendré en cuenta únicamente

la clasificación de las *figuras semánticas por sustitución*[4] propuesta por García (1998) al considerarlas como los recursos principales que permiten una múltiple significación y ambigüedad. A continuación, se encontrará una breve explicación de cada una de las figuras que se espera encontrar en esta investigación.

3.1.2.1.1. FIGURAS SEMÁNTICAS POR SUSTITUCIÓN

Las *figuras semánticas* o también denominadas *tropos por sustitución*, son definidas por García (1998) como una "sustitución por otro del significado de una palabra o enunciado para lograr 'mayor expresión'" (p. 52), cuya interpretación abstractiva no siempre resulta sencilla. "Los tropos son indudablemente los recursos expresivamente más eficaces e individualizadores del lenguaje poético (…); también porque ofrecen al receptor más posibilidades de colaboración, de con-creación" (Spang, 2009, p. 255). A través de ellos se apela a la imaginación del receptor al tener que completar el mensaje omitido o sustituido por otras palabras. Se establece un juego entre las palabras, su presencia, su ausencia, su sentido "manteniendo siempre un puente tendido a la significación compartida e intentando crear la complicidad necesaria entre Emisor y Receptor" (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 340).

Ahora bien, para esta investigación me centraré en el estudio de las denominadas *figuras semánticas por sustitución metafórica*, es decir, sustituciones establecidas a través de relaciones de semejanza entre términos. En las páginas siguientes el lector podrá encontrar una breve explicación de cada uno de estos tropos.

3.1.2.1.1.1. METÁFORA

De acuerdo con Lakoff y Johnson (2004) la esencia de la metáfora consiste en "entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra" (p. 41), en otras palabras, trasladar el significado de un término a otro valiéndose de una relación de semejanza entre ellos. Para estos

[4] Solo se tendrán en cuenta las figuras más comunes dentro del discurso oral, dejando de lado algunas figuras correspondientes al discurso escrito.

autores, “usar las palabras metafóricamente es usarlas en un sentido impropio, sacudir la imaginación y por tanto las emociones y alejarnos de la verdad hacia las ilusiones” (p. 234). La metáfora se ha convertido así en una de las bases de nuestro sistema conceptual logrando que gran parte de nuestros procesos de pensamiento sean metafóricos. A través de esta figura podemos hacer visibles no solo diversos aspectos de nuestra experiencia, sino crear nuevas realidades.

De manera análoga, Bobes (2004) asevera que la metáfora nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre el mundo empírico a la vez que nos permite abrir nuevas posibilidades a la creación de mundos de ficción. Usar esta figura es exigir la colaboración del receptor quien deberá interpretar y limitar, si lo desea, cada uno de estos paisajes que han sido creados y expresados por el interlocutor. Como indica Kövecses (2010), cuando usamos la metáfora lo hacemos con el fin de comunicar algo de manera elocuente, para impresionar a nuestro oyente con palabras complacientes y estéticamente bellas o para expresar algunas de nuestras emociones más profundas; buscamos crear un efecto no solo retórico sino artístico en el discurso.

Por otro lado, según Cuenca y Hilferty (1999), si bien la función de la metáfora puede ser persuasiva, cognitiva y/o estética, lo que realmente buscamos es “comprender y expresar situaciones complejas sirviéndo[nos] de conceptos más básicos y conocidos” (p.98), por ejemplo, para tratar de explicar algunos conceptos matemáticos abstractos o expresar nuestros estados de ánimo. A través de este tropo ponemos en juego nuestra capacidad de asociar elementos que son similares por alguna relación de analogía. Así pues, “[la metáfora] une la razón y la imaginación. La razón supone categorización, implicación, inferencia. La imaginación, en uno de sus muchos aspectos, supone ver un tipo de cosas en términos de otro (…). La metáfora es, así, racionalmente imaginativa” (Lakoff y Johnson, 2004, p. 236).

> La metáfora es la construcción de una analogía que produce placer interpretar, por el acierto en la percepción nueva de cualquier objeto, sentimiento o pensamiento colocados

> en otro contexto (…) La dificultad de su interpretación es directamente proporcional al nivel de conocimientos compartidos entre interlocutores y a su capacidad de coincidir en los mundos evocados. (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 347)

Estamos tan acostumbrados a su uso de manera inconsciente que la presencia de la metáfora en el discurso se ha vuelto hoy en día casi imperceptible. Como indican Lakoff y Johnson (2004), la metáfora se encuentra inmersa en la vida cotidiana, en el lenguaje, en el pensamiento y en la acción.

3.1.2.1.1.2. HIPÉRBOLE

La hipérbole se traduce en una sustitución de significados a través de una exageración que sobrepasa la verosimilitud y que consta de una valoración subjetiva del hablante (García, 1998). Según Mayoral (1994) dicha exageración tiene una finalidad enaltecedora o degradadora a nivel cualitativo o engrandecedora y empequeñecedora a nivel cuantitativo.

Según la definición planteada por Marchese y Forradellas, (2013) en el Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología Literaria, la hipérbole goza de un sentido enfático y puede ostentar un carácter cómico bien sea a través de la desproporción generada por la exageración entre la realidad y los términos empleados, o por la distanciación irónica que puede hacer el interlocutor sobre determinado hecho. Así mismo, según García (2013), la hipérbole permite acentuar la firmeza o mayor expresividad de un enunciado, halagar, divertir o hasta amenazar al receptor del mensaje. Denominada como un “arma de persuasión”, la hipérbole es empleada a menudo cuando se introducen otras figuras retóricas como la metáfora, la ironía, la comparación, la sinécdoque o la perífrasis.

3.1.2.1.1.3. LÍTOTE

Reconocida como un tipo de *atenuación*, es una figura que permite negar lo contrario de lo que se quiere afirmar en el enunciado, por ejemplo, cuando decimos que “aquello no estuvo nada mal” queremos decir, en realidad, que aquello estuvo bien. Según el Diccionario práctico

de figuras retóricas y afines de Fernández (2007), la lítote es una figura de pensamiento que consiste en “quitarles brusquedad a las expresiones –a veces, para no herir a la persona a quien van dirigidas–, pero sin que deje de entenderse la intención del hablante” (p. 17).

De acuerdo con Marchese y Forradellas, (2013) la lítote se encuentra determinada, a su vez, por la entonación del hablante y el contexto de la interacción.

3.1.2.1.1.4. IRONÍA

La ironía ha sido entendida a lo largo del tiempo como una contradicción, la transmisión de un mensaje implícito cuando se dice algo contrario a lo que se quiere comunicar. Sin embargo, para autores como Haverkate (1985), la ironía no transmite necesariamente un significado opuesto sino uno diferente, ya que dentro de la “contradicción” no es posible incluir todos los fenómenos irónicos y no todos los enunciados irónicos conllevan implícitamente una contradicción. Para Herrera (1972) citado en Mayoral (1994) la ironía es el recurso con el que “mostramos, haciendo burla y escarnio con el gesto del cuerpo y con la pronunciación, que queremos y sentimos otra cosa que lo que hablamos” (p. 241).

Una de las teorías más difundidas sobre la ironía ha sido la Teoría de la Relevancia propuesta por Sperber y Wilson (1986) citados en Torres (2009). Para estos autores la ironía es un fenómeno recurrente dentro de la cotidianidad del habla en la cual “el emisor se remite al contenido de otro enunciado para deformarlo, exagerarlo o modificarlo burlonamente, con la intención de mostrar una actitud negativa o de distanciamiento hacia el estado de cosas descrito en él, o hacia su emisor” (p. 72). La ironía, de acuerdo con Sperber y Wilson (1992) citados en Bruzos (2006), hace eco de un enunciado que puede o no haber sido expresado en una enunciación, que puede o no ser atribuido a una persona determinada o a un conjunto de personas o, que puede ser simplemente el eco de una norma cultural.

Siguiendo este planteamiento, uno de los aspectos más importantes para la identificación de la ironía es la percepción de una actitud reprobatoria, de rechazo, polémica y/o burlona por

parte del interlocutor ante la mención de eco. Adicionalmente, para Ducrot (1990) citado en Bruzos (2006), es fundamental que el locutor no desapruebe o rechace la enunciación de forma explícita, en otras palabras, la verdadera opinión del interlocutor no debe estar presente de forma manifiesta en el enunciado.

Ahora bien, uno de los grandes problemas de la definición de ironía planteada por Sperber y Wilson y complementada por Ducrot es que, como asegura Ruíz (2016), en los comentarios irónicos no sólo es posible identificar actitudes negativas como el rechazo, la burla o la desaprobación, sino que también es posible vislumbrar matices de cortesía y humor.

Al hablar de la cortesía, es importante remitirnos a Brown y Levinson (1987) citados en Ruiz (2016), para quienes la ironía es una estrategia encubierta cuyo objetivo es amenazar la imagen pública del oyente. Es decir, es una estrategia que nos permite ser insinceros sin tener que responsabilizarnos por ello; quien decide cómo interpretar nuestro mensaje irónico es el receptor del mensaje. De acuerdo con Alvarado (2009), es posible identificar acá dos tipos de efectos en la ironía que dependen de la presencia o ausencia de daño a la imagen pública bien sea del receptor, de una persona ausente, o de un acontecimiento o situación determinada. Ante la ausencia de daño nos encontraremos ante una ironía con efecto positivo, en caso contrario, tendremos una ironía con efecto negativo.

Cuando hacemos uso de la ironía con efecto positivo, señala Alvarado (2009), buscamos integrarnos a una conversación o estrechar lazos de complicidad con los interlocutores. Es en este tipo de ironía donde se presenta la *auto ironía*, “el hablante pretende conservar su imagen social con el objetivo de que el resto de miembros de la conversación reconozcan su forma de ser y actuar” (p. 337). Como indica Ruiz (2016) parafraseando a Leech (1989), la función positiva de la ironía permite manifestar agresiones de manera menos directa y peligrosa en comparación con el uso de amenazas o insultos. Asimismo, cabe resaltar, que en el uso de la ironía con efecto negativo no se presenta ningún tipo de cortesía.

Ahora bien, en cuanto a la ironía humorística, Ruiz (2016) indica que,

> El componente humorístico [de la ironía] representa los sentimientos o emociones del hablante hacia su mención ecoizada y no hacia el referente por el que se ha producido dicha ironía. Esto explica por qué en algunas ironías, a pesar de poseer originariamente una actitud negativa, puede haber un sentimiento, compartido por emisor y receptor, que indique que el enunciado debe ser comprendido como humorístico y no como crítico o negativo. (p. 30)

De acuerdo con Hidalgo e Iglesias (2009) citando a Kotthoff (2003), la ironía es captada de una mejor manera cuando el receptor reconoce la presencia de un marco humorístico. Este se establece en gran medida teniendo en cuenta el tipo de evento comunicativo, la relación de confianza y familiaridad de los participantes, el tono de la interacción y la presencia de indicios sobre la intención humorística del emisor. El humor nos permite no solo pasar un rato agradable, también nos ayuda a reforzar un sentimiento de unión e interacción entre los participantes y a suavizar posibles situaciones de conflicto.

Considerando que las visiones con las que se ha abordado esta figura retórica son bastante diversas, quisiera adoptar para este trabajo la definición que ofrece Ruiz (2016), la cual, a mi modo de ver, reúne de manera holística gran parte de los planteamientos definidos anteriormente. La ironía sería entendida para esta investigación como una

> estrategia comunicativa que conlleva una muestra de insinceridad, en tanto [~~en cuanto~~] que el hablante irónico siempre dice algo diferente a lo que realmente piensa. Este hablante decide hacer uso de la ironía en una situación determinada para expresar lo contrario de lo que se dice, para criticar o expresar una actitud negativa de manera indirecta, para ser descortés sin faltar al principio de cortesía, para resultar humorístico, etc. El hablante irónico hace un uso interpretativo de la lengua, es decir, no refleja una realidad, sino que hace eco de un pensamiento o enunciado de otra persona, y su intención es siempre que su receptor interprete y entienda el significado del mismo. (p. 32)

Finalmente quisiera adicionar algunos puntos importantes para la identificación de la ironía: el primero de ellos es recordar, siguiendo a Cabedo (2009) y García (2013), que para que la ironía exista es necesario que sea interpretada por un receptor. Sin embargo, de acuerdo con Kalbermatten (2009), se debe tener en cuenta que la víctima de la crítica puede decidir cómo interpretar el enunciado. Segundo, no olvidar que "la ironía pierde su fuerza, e incluso su carácter, en la medida en la que los elementos que la constituyen se hacen más explícitos" (Curcó, 2004, p. 27). Según Torres (2009), a mayor cantidad de marcas explícitas, menor criticidad en el enunciado irónico y viceversa. "Para el oyente que recupera la ironía y comparte la opinión expresada implícitamente en el contenido comunicado, la ironía resulta más crítica, al parecer enmascarada, y provoca un (son)risa cómplice" (p. 83). Mientras que para el receptor que no logra extraer la interpretación relevante de la ironía, causará desconcierto.

Tercero y último, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2001), la ironía puede provocar efectos de burla, comicidad y complicidad inteligente, sin embargo, se requiere que exista un distanciamiento de sentido entre el enunciado literal y el enunciado implícito al que el oyente debe acceder en su mente para interpretar el sentido adecuado de la expresión. "Esta actuación verbal se presta lógicamente con más facilidad para el malentendido y por ello el emisor debe procurar insertar señales contextuales que faciliten el reconocimiento de la intención irónica" (Spang, 2009, p. 262), por ejemplo, el tono de voz, la gestualidad, la entonación, el uso de antítesis, palabras de alerta, y otras figuras retóricas como la hipérbole o la lítote.

2.1.2.1.1.5. SARCASMO

Considerado como una extensión de la ironía cuya intención hacia el hablante es maliciosa y hostil. Según el Diccionario Práctico de Figuras Retóricas y afines de Fernández (2007), esta figura es considerada como una burla feroz, una ironía mordaz. El sarcasmo suele ser despreciativo, agresivo, es "un tipo de ironía usado por el hablante para atacar directamente a alguien con el propósito de herirlo o lastimarlo" (Kalbermatten, 2009, p. 80). De acuerdo con

Cabedo (2009), el sarcasmo es intencional, “atenta contra la imagen del receptor. Es manifiesta la actitud de enfrentarse frontalmente contra la estabilidad emocional del receptor” (p. 23).

No obstante, a diferencia de la ironía, en el sarcasmo no es necesario que exista una información contextual o experiencia compartida para su interpretación, aunque sí es imprescindible que los interlocutores involucrados identifiquen el sarcasmo dentro del enunciado. Según Kalbermatten (2009), el oyente que es objeto de ridiculización tiene la capacidad de decidir ignorar la burla o contraatacar al emisor.

3.1.2.2. ELEMENTOS NO VERBALES

Dentro del proceso comunicativo, bien sea dentro o fuera del aula, no solo es posible identificar los elementos verbales. Factores no lingüísticos como la mirada, la sonrisa, la postura corporal, el tono de voz o la distancia entre los interlocutores juegan un papel vital para la transmisión y comprensión del mensaje dentro de cualquier interacción, “un hablante, al igual que un buen orador, no puede prescindir de [estos elementos], pues se habla no sólo con el lenguaje verbal sino con todo el cuerpo” (Aznárez, 2000, p. 213).

Poyatos (1994) citado en Calsamiglia y Tusón (2001) afirma que para entender la complejidad de todo el discurso es necesario ser conscientes de “lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos” (p. 48). Los elementos no verbales tienen la capacidad de comunicar de manera activa o pasiva y se generan con el fin de complementar o matizar la información dentro del acto comunicativo. Para Cestero (2017), la relación que existe entre el sistema verbal y no verbal es totalmente dependiente, ya que “resulta imposible comunicar verbalmente sin emitir, a la vez, signos no verbales consciente o inconscientemente” (p. 1055). A continuación, exploraremos de manera somera los tres elementos más importantes dentro de esta clasificación.

3.1.2.2.1. CINÉSICOS

Hacen referencia a los movimientos corporales que empleamos durante la interacción comunicativa, bien sea la postura, la mímica gestual, la sonrisa, los ademanes, entre otros. De acuerdo con Poyatos (2003), la kinésica abarca "todo movimiento o posición externo observable (gestos, maneras, posturas, la mirada, respingos, tics, etc.). La percibimos visualmente (ej., una postura), audiblemente (ej. un chasquido de dedos) y cinestésicamente (ej., un abrazo)" (p. 77).

En las interacciones comunicativas, especialmente entre docente-estudiante, los elementos cinésicos cobran gran importancia, ya que la mayor parte del tiempo son actos inconscientes que el docente ejecuta durante su discurso y, sin darse cuenta, puede transmitir mensajes diferentes a los planeados o estimular reacciones diferentes a las esperadas entre los interlocutores. Como bien indican Ibañez y Díaz (2011), a través de estos elementos no verbales los estudiantes son capaces de reconocer el estado emocional o el estado físico de sus docentes.

En la Tabla 1, Calsamiglia y Tusón (2001) presentan algunos de los efectos comunicativos que pueden ser calificados como "conductas cálidas o frías". De acuerdo con Aznárez (2000), el movimiento de las manos y la mirada han llegado a ser algunos de los elementos más relevantes dentro de esta categoría.

Conductas cálidas	Conductas frías
Lo miro a los ojos.	Tiene mirada gélida.
Le toca la mano.	Se burla.
Se mueve hacia él.	Finge bostezar.
Sonríe a menudo.	Frunce el entrecejo.
Lo mira de la cabeza a los pies.	Se aleja de él.
Tiene cara de felicidad.	Mira al cielo raso.
Sonríe con la boca abierta.	Se escarba los dientes.
Hace muecas.	Sacude negativamente la cabeza.
Se sienta directamente frente a él.	Aparta la vista.
Mueve la cabeza afirmativamente.	Se limpia las uñas.
Pliega los labios.	Hace pucheros.
Se lame los labios.	Fuma incesantemente.
Levanta las cejas.	Hace sonar los dedos.
Tiene los ojos muy abiertos.	Pasea la mirada por la habitación.

Hace gestos expresivos con las manos mientras habla.	Se limpia las manos.
Lanza miradas rápidas.	Juega con los extremos de los cabellos.
Se estira	Se huele el cabello

TABLA 1. CONDUCTAS EVALUADAS COMO CÁLIDAS O FRÍAS[5]

3.1.2.2.2. PROXÉMICOS

Los elementos proxémicos hacen referencia a la ubicación espacial de los interlocutores dentro de la interacción, es decir, la distancia espacial que se presenta entre ellos en determinado espacio físico. Según Calsamiglia y Tusón (2001), la proxemia hace referencia a la "manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a cómo los participantes se apropian del lugar en que se desarrolla un intercambio comunicativo y a cómo se lo distribuyen" (p. 50).

Cubides *et al.* (2014) mencionan la obra de Hall (1959) titulada "The silent language" en la cual se establecen cuatro diferentes tipos de distancia en una interacción comunicativa teniendo en cuenta que cada una de estas distribuciones espaciales depende en gran medida de la cultura en la que se encuentra inmersa:

- La distancia íntima (0 a 45 cm) se desarrolla entre personas que poseen un alto nivel de confianza. Aquí se pueden expresar sentimientos intensos, hacer confesiones y emplear los susurros.
- La distancia personal (45 a 120 cm) es propicia para las interacciones entre familiares, amigos o conocidos y normalmente es la que se maneja en el aula de clase.
- La distancia social (120 a 350 cm) se genera en interacciones con personas desconocidas y en situaciones formales como entrevistas de trabajo.

[5] En Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 52. De acuerdo a un cuadro extraído de G.L. Clore, N. H. Wiggins y S. Itkin. <<Judging Attraction from Nonverbal Behavior: the Gain Phenomenon>>, *Journal of consulting and clinical psychology*, 1975, 43, pp.491-497. Copyrigth 1975 por American Psychological Association. Reproducido con permiso. (En Knapp,1980:95)

- La distancia pública (300 cm en adelante) se emplea en interacciones en las que el interlocutor deba dirigirse a gran cantidad de personas como conferencias o charlas.

Dentro del aula, los docentes tienen diferentes maneras de manejar el espacio, mientras algunos gustan de caminar entre y/o alrededor de los estudiantes, otros prefieren quedarse al frente del salón o simplemente caminar de lado a lado frente al tablero. Sin embargo, cada una de las posiciones que se adoptan transmite un mensaje que puede ser diferente al deseado, y que, al final, puede llegar a beneficiar o afectar la relación entre el docente y el estudiante.

3.1.2.2.3. PARALINGÜÍSTICOS

De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2011), los elementos paralingüísticos hacen referencia a aquellos elementos vocales no lingüísticos producidos por el aparato fonador del ser humano como son la voz y las vocalizaciones. Dentro de esta categoría encontramos, según las autoras, algunos atributos de la voz como el volumen, el timbre, el tono y el ritmo, así como inhalaciones, exhalaciones, risas, llanto, alargamiento de sonidos, silbidos, toses, onomatopeyas, entre otros.

Cada uno de estos sonidos expresados en la interacción comunicativa alcanza un nivel expresivo inimaginable que complementa nuestro discurso oral. Ibáñez y Díaz (2011) señalan el uso de un adecuado tono de voz en el aula como uno de los elementos primordiales que permite captar la atención de los estudiantes. Así mismo, las vocalizaciones cobran gran relevancia para Calsamiglia y Tusón (2001), ya que nos permiten mostrar aprobación o desacuerdo ante una idea, mantener los turnos de habla dentro de la interacción y evitar vacíos conversacionales. Empero, “desatender lo que nos indican esos “ruidos” o interpretarlos de manera equivocada puede ser fuente de malentendidos o de incomprensiones más globales” (p. 56).

3.2. CLIMA SOCIAL DEL AULA

En primera instancia, cuando se habla de *clima social de aula* es preciso aclarar que muchos autores usan indistintamente términos como “clima escolar”, “clima de aula”, “clima institucional”, “clima de convivencia”, entre muchos otros para referirse al mismo tópico, por ende, ha sido difícil encontrar una sola concepción al respecto. Sin embargo, presentaré a continuación las definiciones más acertadas y las que más se aproximan hacia mis propósitos investigativos.

Diversos estudios han demostrado que el clima social del aula es uno de los principales factores que interviene no solo en el desempeño académico sino en la sensación de bienestar de los estudiantes (Rutter, 2000 citado en Allodi, 2010). De acuerdo con Cornejo y Redondo (2001), el clima social escolar hace referencia a “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p. 16). Bien sea en el aula de clase o dentro del ámbito laboral de los docentes y administrativos, es posible estudiar el clima social escolar desde cada una de las perspectivas de los actores del proceso educativo.

Para Dörnyei y Murphey (2003) citados en Joe, *et al.* (2017), dentro del concepto de clima social del aula deben considerarse aspectos como las relaciones interpersonales, las diferentes formas de comunicación entre los individuos y los demás procesos grupales que se desarrollen en clase. Esta idea es soportada por Allodi (2010), quien afirma que las relaciones interpersonales, las creencias y comportamientos de los docentes, el manejo de clase y el estilo comunicativo, son elementos esenciales que hacen parte de la construcción del clima social.

Cassasus (2008), por su parte, sostiene que el clima del aula va más allá de los aspectos físicos y contables y se enfoca hacia las emociones dentro del aula, específicamente hacia los vínculos profundos que se llegan a desarrollar entre el profesor y el estudiante y entre los mismos estudiantes. Este vínculo tiene lugar en la medida en que existe una conexión entre los participantes del proceso educativo, es decir, “una competencia (del docente) por la cual el otro

(el alumno) *siente* que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad" (p. 90). Sin embargo, este tipo de relación que se genera entre docente y estudiante debe ser una interacción consciente y reflexionada por parte del docente, como indica el autor, no se trata de una relación permisiva sino coherente con el momento y las necesidades del alumno.

3.2.2. LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Siguiendo el planteamiento de Castellà, *et al.* (2006), la generación de una buena relación social entre el docente y el estudiante tiene gran relevancia en cualquier nivel educativo. Cualidades como la simpatía, el respeto, el humor o la aproximación hacen parte de esta cualificación interpersonal que se logra a través del discurso y la interacción en el aula. Los investigadores resaltan la idea de que es imprescindible que los docentes sean buenos comunicadores,

> se trata de una competencia fundamental por su transversalidad: el habla del docente es el vehículo que le sirve para relacionarse con sus estudiantes, para crear un clima emocional positivo en el aula, para explicar conceptos complejos, anécdotas y narraciones que despierten el interés y la curiosidad del alumnado; a través del habla, el docente ofrece una imagen determinada de sí mismo y de los estudiantes, ejerce como mediador ante posibles conflictos, demuestra su autoridad y su capacidad de control, se aproxima al alumnado y se interesa por él. (Castellà *et al.,* 2007, citados en Keil, 2011, p. 26)

Dentro de esta interacción docente-estudiante es importante mencionar las *estrategias de cortesía* establecidas por Brown y Levinson en 1978 y conocidas como *la cortesía verbal en el aula*. Estos investigadores relacionaron el término 'imagen' dentro del acto comunicativo con el término 'cortesía' que bien puede ser positiva o negativa. "La primera refuerza la imagen del interlocutor y patentiza la conexión entre los participantes (…). La segunda atenúa los efectos no

deseados de un acto de habla que pueda ser interpretado como coercitivo, una falta de empatía, etcétera" (Castellà *et al.,* 2006, p. 34).

A este respecto, Cros (2002) hace hincapié en la imperiosa necesidad de generar empatía entre los participantes del acto comunicativo en el aula, una empatía en la cual prevalezca la cooperación y el acuerdo. Para lograr esto y disminuir los desequilibrios que desde el comienzo están marcados por los roles asignados a cada uno, los profesores suelen hacer uso de estrategias de distanciación y aproximación hacia los alumnos. Las primeras tienen como base la autoridad de la que goza el docente, mientras que las segundas se basan "en los recursos que se utilizan para reforzar la sensación de que los interlocutores pertenecen a un mismo grupo social" (p. 85).

Teniendo en cuenta que las intervenciones del docente influyen de manera directa o indirecta en el comportamiento y aprendizaje del estudiante, Camacaro (2008) resalta el hecho de que el docente debe promover la interacción y la participación en un ambiente libre de amenazas. El estudiante debe tener la posibilidad de expresar abiertamente sus sentimientos y pensamientos mientras que el docente escucha atentamente, apoya las expresiones comunicativas de sus estudiantes y las hace parte del discurso del aula.

3.2.3. TIPOS DE CLIMA DEL AULA

3.2.3.1. CLIMA NUTRITIVO

Los climas nutritivos generan en el aula una convivencia positiva, armónica y participativa. Para Herrera y Rico (2014), este tipo de clima ofrece a los participantes motivación, disposición, entusiasmo por el aprendizaje y por las actividades que generan interacción. Existe un respeto recíproco entre los actores del proceso comunicativo, así como confianza y preocupación por las necesidades del otro. En este tipo de clima "las personas sienten que es agradable participar,

(…) hay una buena disposición a aprender y a cooperar, (…) en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas" (Arón y Milicic, 2000, p. 118).

3.2.3.2. CLIMA TÓXICO

De acuerdo con Arón y Milicic (2000), un clima tóxico es aquel que contamina el ambiente y lo contagia con características negativas haciendo que las personas también exterioricen su lado más negativo. Las interacciones que se presentan en este tipo de clima no favorecen los procesos de aprendizaje ni de interacción entre los actores del proceso educativo, ya que acarrean consecuencias como estrés, falta de interés, desmotivación, agotamiento y desesperanza, mientras que en los profesores genera un sentimiento decreciente de motivación y compromiso hacia su labor (Herrera y Rico, 2014). En palabras de Molina y Pérez (2006), el clima tóxico es un clima autoritario en donde se encuentran claras relaciones de poder y dominación, "no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje" (p. 4).

A continuación, se presenta un cuadro elaborado por Arón y Milicic (2000) en el que se especifican algunas de las características de estos dos tipos de clima:

Características nutritivas	Características tóxicas
Se percibe un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobrefocalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal

Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CLIMAS SOCIALES TÓXICOS Y NUTRITIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR (ARÓN Y MILICIC, 2000, P. 120)

En este marco teórico se han expuesto de manera concreta las tres categorías pertinentes para la elaboración de esta investigación, a saber, el discurso docente, el lenguaje figurado y el clima social del aula. Los tópicos aquí abordados se consideraron como insumos relevantes en el establecimiento de las categorías de análisis que se aplicaron a la información recolectada en el transcurso del trabajo de campo investigativo. La base teórica permitió tener diferentes puntos de vista acerca del problema de investigación y abrió una infinidad de posibilidades hacia el desarrollo metodológico y los hallazgos del estudio.

4. RESULTADOS: LAS FIGURAS DE SUSTITUCIÓN METAFÓRICA EN EL DISCURSO DOCENTE

A continuación, el lector encontrará los resultados cuantitativos obtenidos a través de la matriz de observación y que serán discutidos posteriormente en el siguiente capítulo.

Como base inicial, se calculó la frecuencia de uso de las figuras semánticas por sustitución que se identificaron en las 194 interacciones relacionadas al discurso docente de la serie *Merlí*. En la *Figura 1* se aprecia claramente una predominancia del uso de la metáfora y la ironía como recursos retóricos principales en la práctica docente. Asimismo, se encuentra un nivel bajo del uso de la hipérbole, mientras que el sarcasmo y la lítote no llegan a tener una representación relevante en la muestra analizada. Adicionalmente se encontró uso de lenguaje soez en el discurso del docente en un total de 22 interacciones.

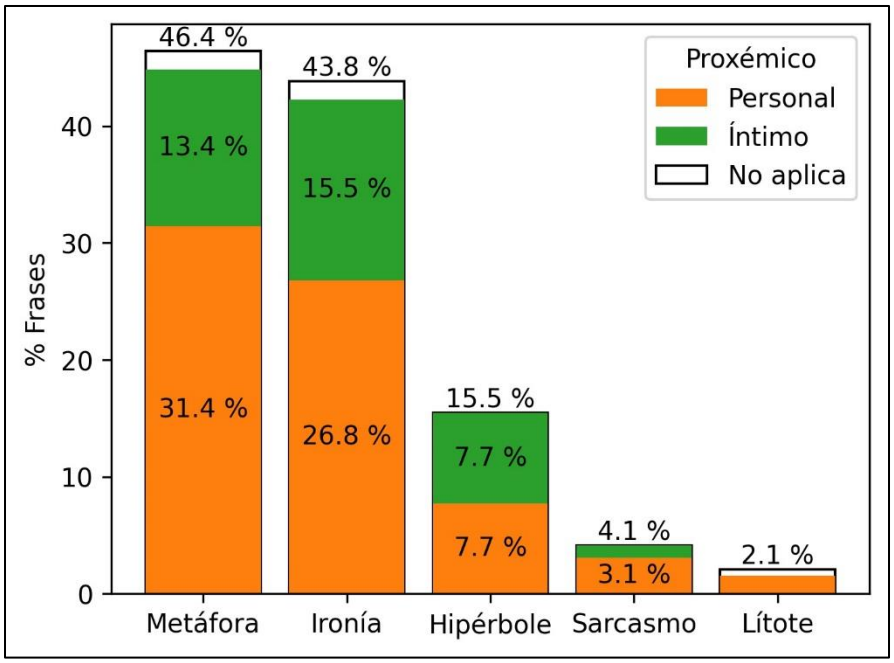


FIGURA 1. HISTOGRAMA DE LA FRECUENCIA DE USO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN EL DISCURSO DOCENTE

Por medio de esta gráfica también es posible observar cómo se desarrolla el elemento proxémico[6] en cada una de estas figuras retóricas. El porcentaje preponderante en cada una de

[6] Los casos presentados como "No aplica" hacen referencia a eventos comunicativos vía telefónica.

ellas tiene lugar en una proximidad de tipo personal, como el presentado en el *Fotograma 1* . Sin embargo, la ironía, la metáfora y la hipérbole pueden presentarse con facilidad en una proximidad íntima.

FOTOGRAMA 1. EJEMPLO DE PROXIMIDAD PERSONAL.
"Si quieres tener éxito en la vida, pues pisa a los demás. Conseguirás el éxito de manera poco honrosa, pero no pasa nada mientras llegues a donde quieres." (Merlí, episodio 3, 8'10)

A continuación *(Figura 2),* se presenta la relación existente entre cada una de las figuras semánticas, es decir, cuando se usan en combinación para lograr un mayor efecto comunicativo.

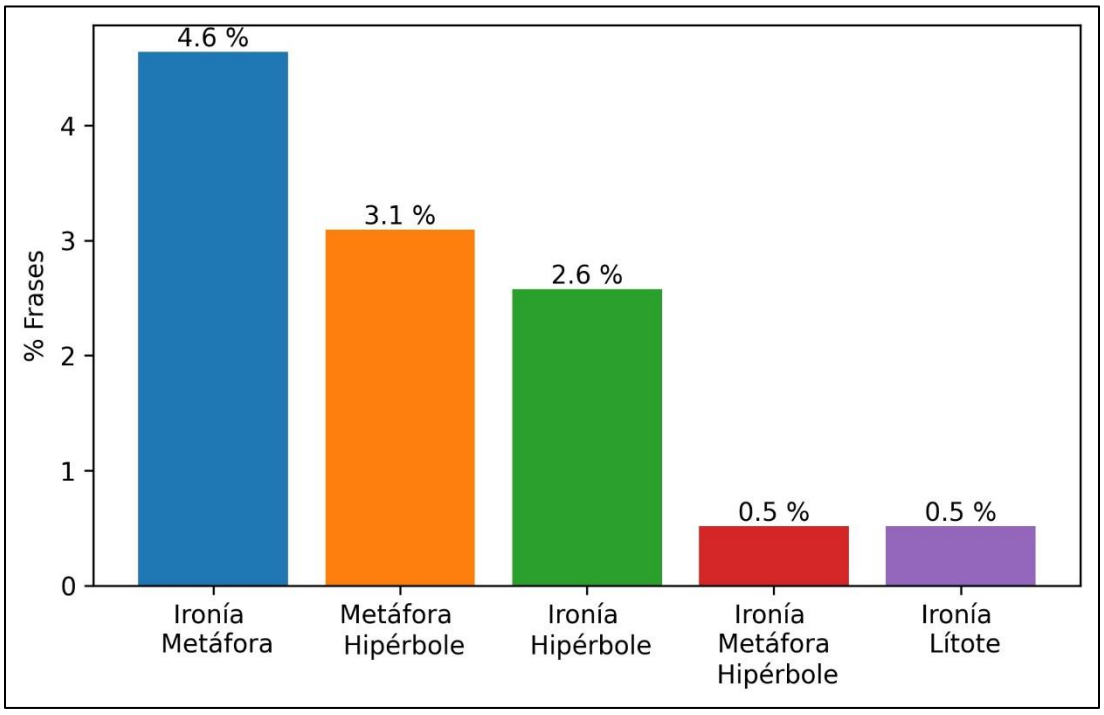


FIGURA 2. HISTOGRAMA DE LA OCURRENCIA DE MÁS DE UNA FIGURA RETÓRICA EN EL DISCURSO DOCENTE

En total se encontraron 20 interacciones que cumplían con esta característica. Se identificó solo un caso en el que la lítote acompaña a la ironía y, en el que la ironía se presenta con metáfora e hipérbole al mismo tiempo. Sin embargo, en el análisis realizado no se encontraron casos en los que la hipérbole o la metáfora acompañe el sarcasmo.

Ahora bien, para identificar la razón por la que el docente hace uso de determinadas figuras retóricas, se tuvo en cuenta la intención comunicativa expresada en cada uno de los tropos identificados. En la *Figura 3*, se pueden apreciar las intenciones comunicativas más comunes dentro de las interacciones analizadas, considerando un porcentaje de aparición mayor al 5% y, teniendo en cuenta que las intervenciones puede tener más de una intención dentro del discurso.

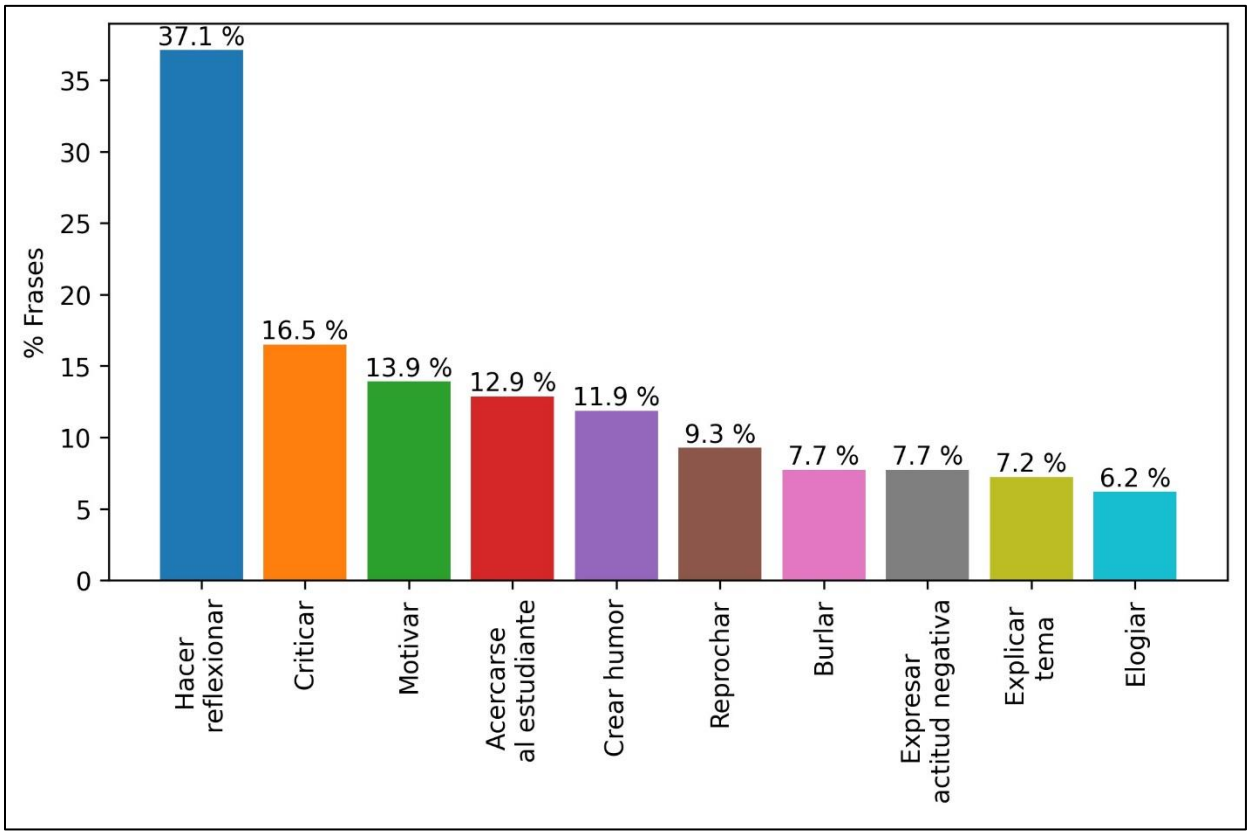


FIGURA 3. HISTOGRAMA DE LAS PRINCIPALES INTENCIONES DE USO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN EL DISCURSO DOCENTE

Si bien sobresalen como metas del docente el deseo de hacer reflexionar a los estudiantes, el establecer una crítica ante diversas situaciones o comportamientos, así como motivar y acercarse a los alumnos por medio del discurso, también se encuentran algunas intenciones desfavorables como reprochar al estudiante, burlarse o expresar una actitud negativa. Asimismo, se debe tener en cuenta que debido al bajo porcentaje de aparición intenciones como concientizar y persuadir también están presentes en el discurso, aunque no aparecen representadas gráficamente.

En la *Figura 4* se presenta el desglose de cada una de estas intenciones de uso en relación con los tropos en estudio.

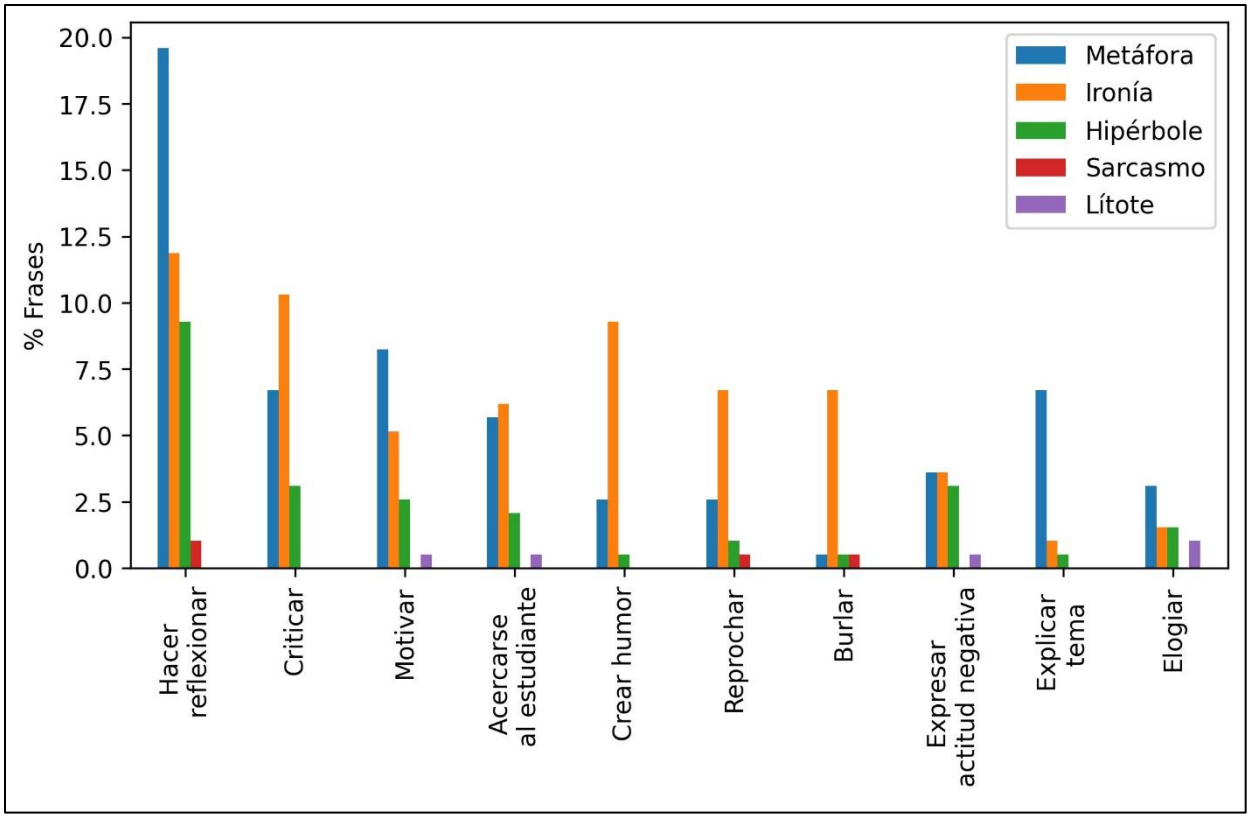


FIGURA 4. HISTOGRAMA DE LAS PRINCIPALES INTENCIONES DE USO POR CADA FIGURA RETÓRICA

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede deducir que la intención principal del uso de la metáfora, la ironía y la hipérbole es hacer reflexionar al estudiante *(Fotograma 2)*. En segundo lugar, la ironía permite entrever una intención de uso crítica en el discurso que la

metáfora y la hipérbole logran en un menor porcentaje. En cuanto a la motivación se refleja una intención de uso clara de la metáfora, mientras que esta sigue muy de cerca a la ironía con el fin de fomentar el acercamiento entre el profesor y el estudiante en el aula.

FOTOGRAMA 2. MERLÍ Y EL DISCURSO ORIENTADO HACIA LA REFLEXIÓN.
"La filosofía sirve para reflexionar, reflexionar sobre la vida, sobre el ser humano y para cuestionarse las cosas, a lo mejor por eso se la quieren cargar, ¿no? La encuentran peligrosa." (Merlí, episodio 1, 17'07)

En lo que refiere a la explicación de los temas de clase el recurso retórico sobresaliente es la metáfora y, de igual modo, la ironía se lleva indudablemente el primer puesto en lograr un fin humorístico dentro del aula. Sin embargo, a esta también se le atribuye un nivel considerable de burla y reproche hacia los estudiantes. Ahora bien, en lo que toca a la expresión de alguna actitud negativa como inconformidad, enojo, fastidio, decepción o incredulidad, se evidencia que puede hacerse a través de la metáfora, la ironía y la hipérbole. Y finalmente, aunque no se encontró una muestra significativa de interacciones que hagan uso de la lítote, vale resaltar que los ejemplos obtenidos tuvieron como objetivo principal elogiar al receptor.

Dado que en la gráfica anterior no se ve reflejada la intención de uso del sarcasmo, el lector encontrará en la *Figura 5* su caracterización con mayor detalle[7].

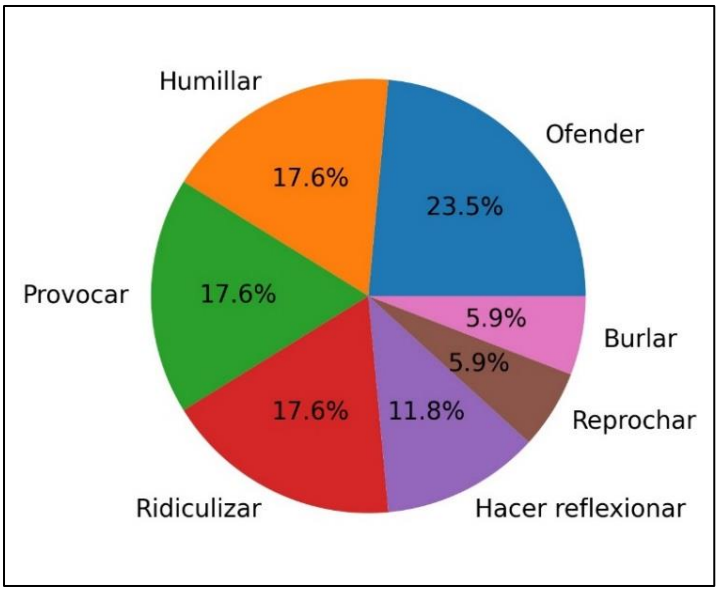


FIGURA 5. EL SARCASMO Y SU INTENCIÓN DE USO EN EL DISCURSO DOCENTE

Contrario a los resultados mostrados en la *Figura 4* en los que la intención de hacer reflexionar al estudiante era primordial en la mayoría de los tropos, en el sarcasmo ésta no cumple un papel relevante. Por el contrario, las interacciones sarcásticas son empleadas, en la mayoría de las ocasiones, de manera totalmente negativa y despectiva hacia el estudiante, con el fin de ofender, humillar, provocar o ridiculizar.

Con respecto a los elementos no verbales se realizó el respectivo análisis de los elementos proxémicos[8], cinésicos y paralingüísticos para cada una de las figuras retóricas seleccionadas.

En relación con los elementos cinésicos *(Figura 6)* se encontró una cantidad bastante amplia, por ende, se seleccionaron aquellos más representativos y los que contaban con mayor porcentaje de aparición. Empero, no se debe desconocer la existencia de otros de movimientos,

[7] Los porcentajes obtenidos en esta gráfica se calcularon teniendo en cuenta únicamente el número de interacciones identificadas como sarcasmo.
[8] Los resultados de los elementos proxémicos fueron abordados previamente en la *Figura 1*.

posturas y gestos, como dar palmadas amistosas a los estudiantes, torcer los ojos o lamerse los labios.

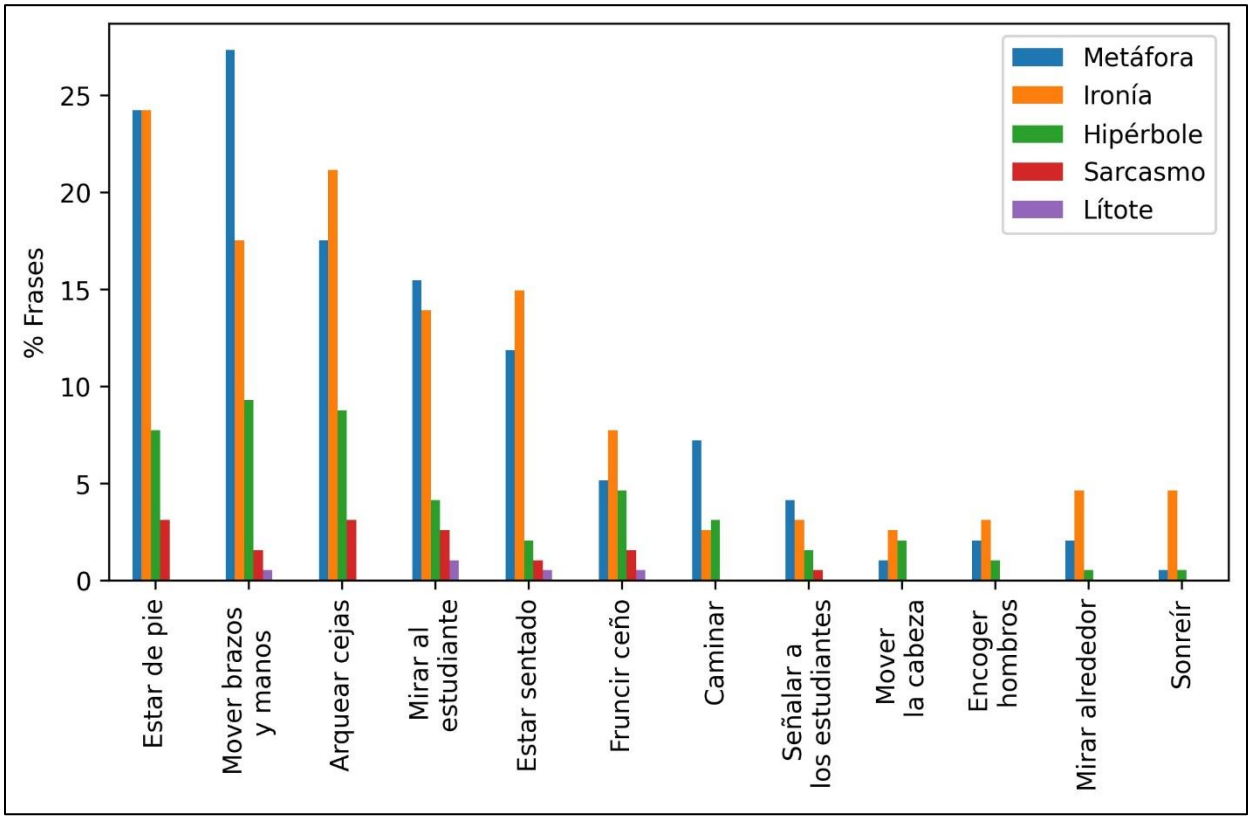


FIGURA 6. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS CINÉSICOS IDENTIFICADOS EN CADA FIGURA RETÓRICA

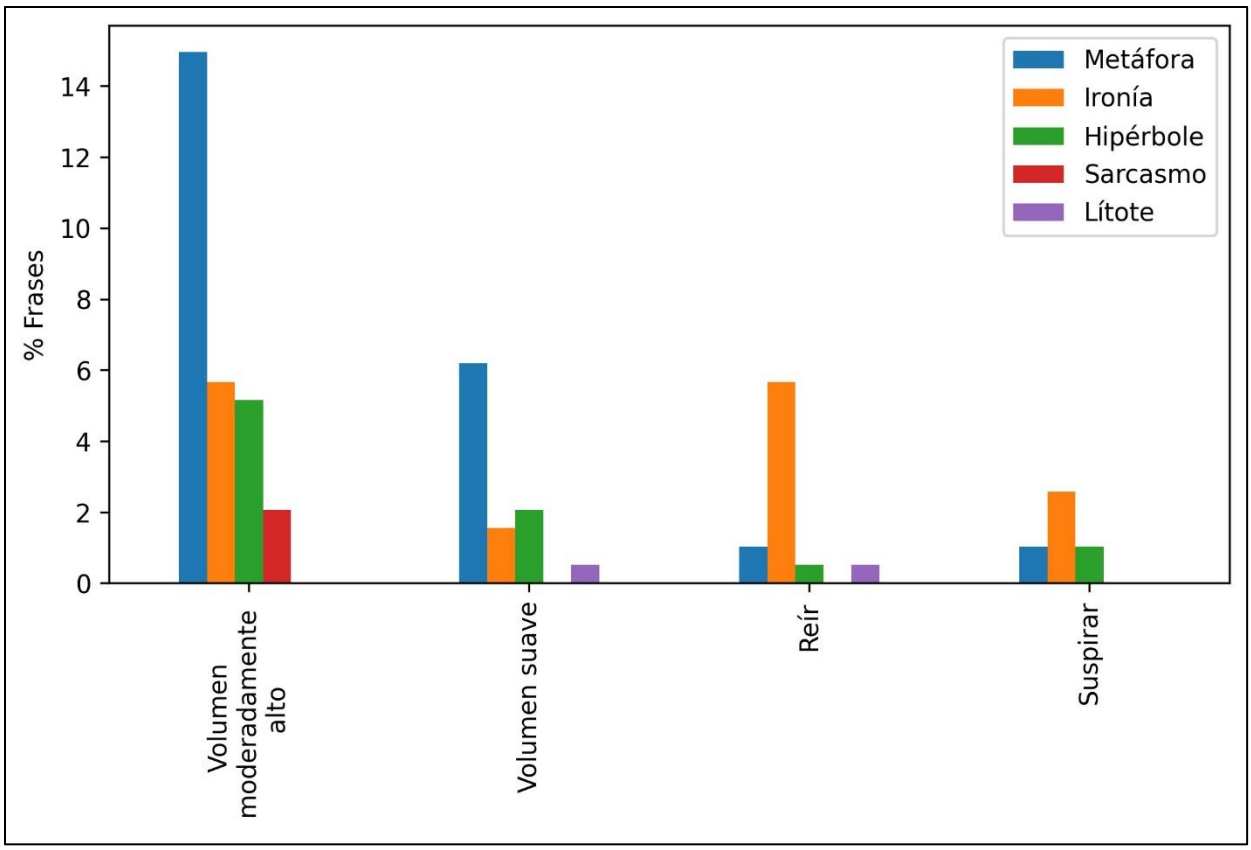
A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que en la mayoría de las interacciones calificadas como metafóricas, irónicas, hiperbólicas y sarcásticas el docente mantiene una postura erguida frente a los alumnos. En contadas ocasiones el docente suele caminar entre los estudiantes, especialmente en el caso de la metáfora o tomar asiento como en el caso de las intervenciones irónicas y metafóricas.

Al momento de expresar metáforas, ironías e hipérboles, el movimiento de las extremidades superiores cobra gran relevancia *(Fotograma 3)*. Aunque el arqueo de cejas también está presente en estas figuras y se resalta su uso dentro de la ironía y el sarcasmo. De igual forma, el establecer contacto visual con los estudiantes se encuentra representado en cada una de las figuras retóricas, siendo predominante en el uso de la metáfora y la ironía. Gestos como fruncir el ceño, mirar alrededor y sonreír son elementos característicos de la ironía.

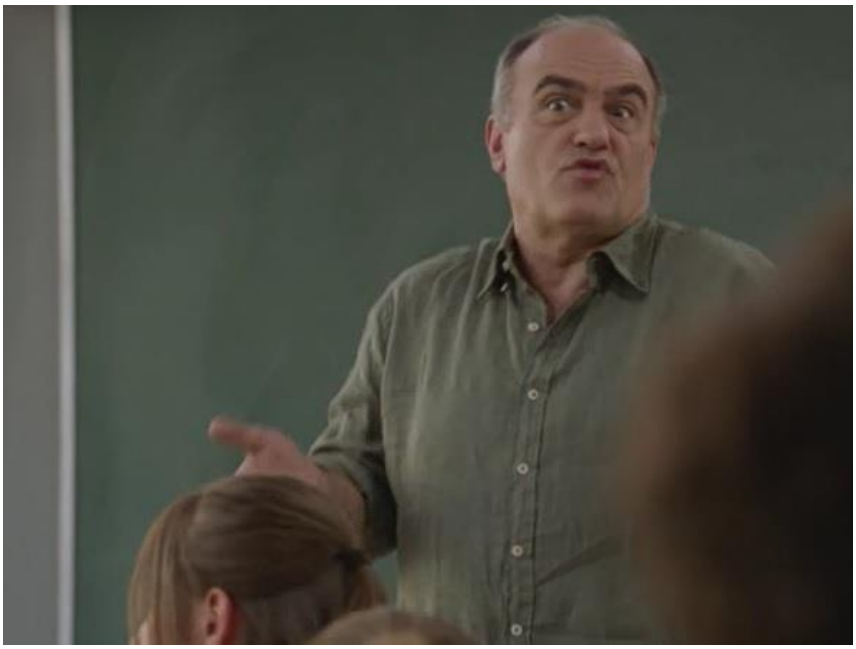
FOTOGRAMA 3. POSTURA, MOVIMIENTOS CORPORALES Y EXPRESIONES FACIALES DEL DOCENTE EN INTERACCIÓN IRÓNICA.

"Muy bien, perfecto, ningún problema, desconfiad de mí, pero sé que os costará." (Merlí, Episodio 5, 27'14)

FIGURA 7. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARALINGÜÍSTICOS IDENTIFICADOS EN CADA FIGURA RETÓRICA



Dentro de los elementos paralingüísticos *(Figura 7)* encontrados en las interacciones analizadas se puede observar una tendencia hacia el uso de un volumen moderadamente alto, aunque en contadas ocasiones se puede presentar una variación hacia un volumen suave dentro del evento comunicativo. No obstante, este cambio no se presenta en el uso del sarcasmo. Si bien no aparece representado en la gráfica, la velocidad de habla del docente es normal[9] en la mayoría de las intervenciones y a veces rápida en algunas expresiones irónicas, metafóricas e hiperbólicas.



FOTOGRAMA 4. COMENTARIO IRÓNICO IMITANDO LA VOZ DEL ESTUDIANTE.
"Porque el otro día Bruno me dijo "normal es normal, papá, normal"." (Merlí, Episodio 7, 2'44)

Con relación al tono fue posible identificar dos tipos diferentes: un tono irónico[10] y, con menor porcentaje, el uso de un tono reconocido como sarcástico. Finalmente, en cuanto a las vocalizaciones, se identificaron risas en cada una de las figuras retóricas (exceptuando el sarcasmo) con predominancia en los comentarios irónicos, al igual que los suspiros, aunque estos no tienen presencia en la lítote. Los alargamientos de vocales tienen lugar en pocas

[9] Esto se puede asociar con el hecho de que los diálogos del docente hacen parte de una serie televisiva. Por consiguiente, los protagonistas deben hacer uso de una velocidad y dicción adecuada y una modulación comprensible para todos los televidentes.
[10] Este elemento no aparece representado en la *Figura 7* debido a su baja ocurrencia porcentual.

metáforas e ironías, mientras que la imitación de voces y gestos, aunque no presenta un porcentaje relevante, se presenta dentro de los comentarios irónicos *(*Fotograma 4*)*.

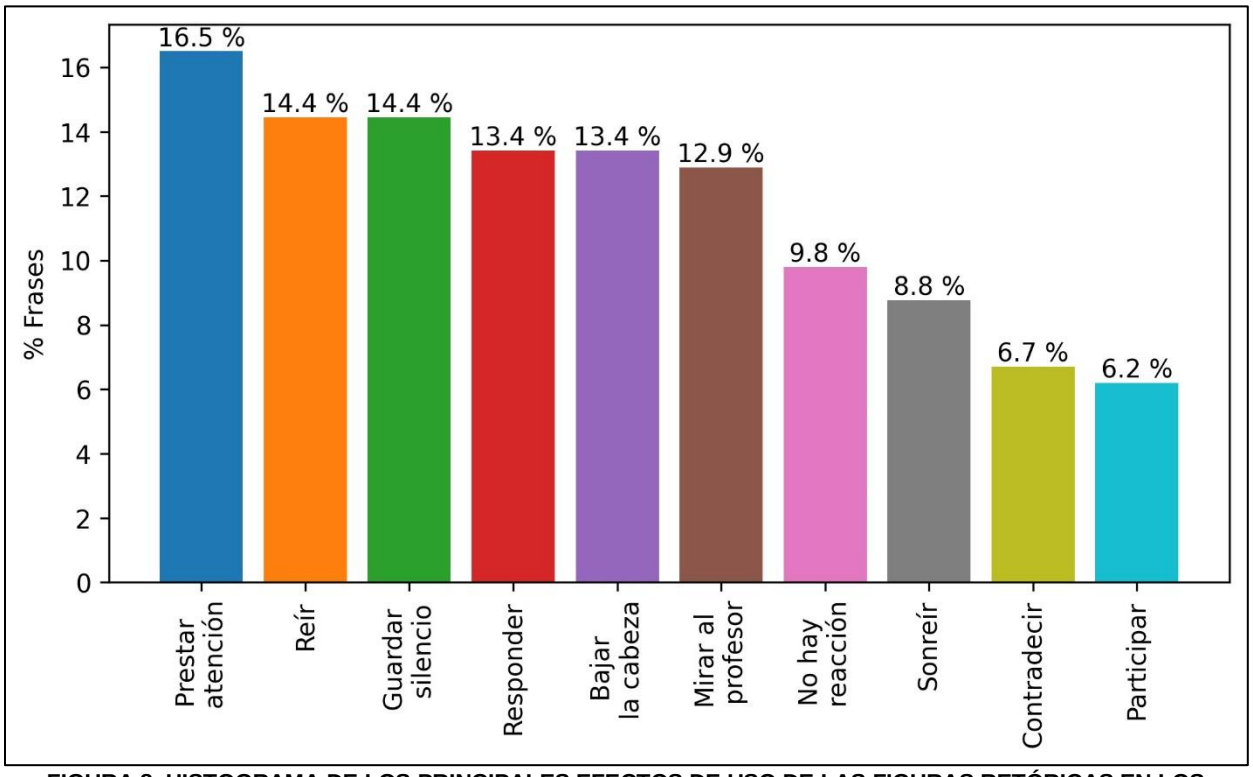


FIGURA 8. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES EFECTOS DE USO DE LAS FIGURAS RETÓRICAS EN LOS ESTUDIANTES

Como parte final del análisis de resultados se identificaron los efectos comunicativos *(Figura 8)* que alcanzaron las diferentes figuras retóricas analizadas en este estudio, esto con el fin de determinar, posteriormente, cuál es el efecto que tiene el uso del lenguaje figurado sobre el clima social del aula. Se aclara que para este ítem solo se incluyeron los resultados con una frecuencia mayor al 5% y que las intervenciones puede tener más de un efecto en el evento comunicativo.

A través de este histograma se puede apreciar que la mayoría de las intervenciones del docente ocasionaron efectos pasivos en los estudiantes, tales como prestar atención, guardar silencio, bajar la cabeza, establecer contacto visual con el profesor o, sencillamente, no generaron ninguna reacción. Empero, cabe resaltar que el segundo lugar lo ocupa la risa como efecto humorístico en el aula, aunque en igual porcentaje que guardar silencio.

El responder directamente a las preguntas o comentarios del docente se manifestó en cuarto lugar al mismo nivel que bajar la cabeza en señal de timidez o vergüenza. Sin embargo, acciones como participar en clase o contradecir las intervenciones del docente no fueron elementos tan constantes. Efectos como avergonzar, enojarse, desconcertar y generar un ambiente de tensión también fueron encontrados, pero por su bajo porcentaje de aparición no se ven representados en la gráfica anterior.

A continuación, se presenta el desglose de cada uno de los efectos identificados en función de las figuras retóricas en aras de obtener una información más precisa y detallada del efecto que puede ocasionar cada una de ellas *(Figura 9)*. En el *Fotograma 5* el lector puede visibilizar un ejemplo de algunas de las reacciones más comunes de los alumnos en el aula de clase.

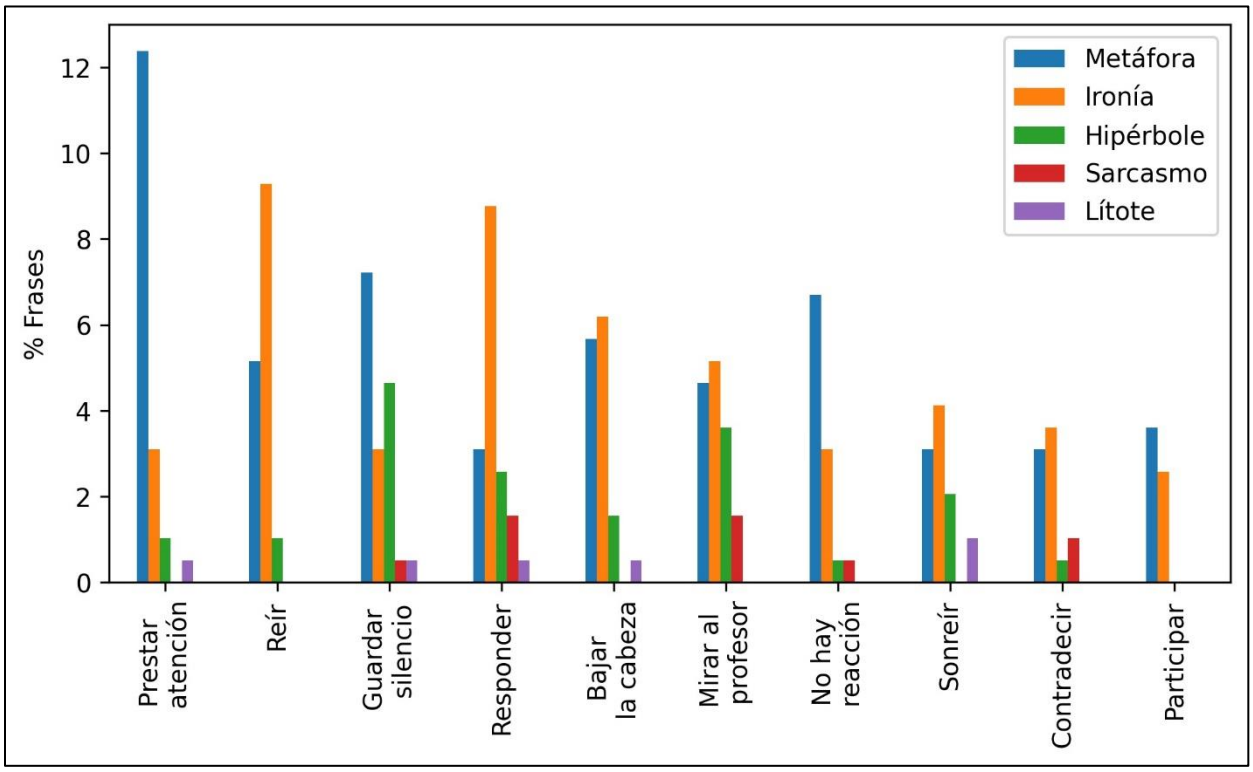


FIGURA 9. HISTOGRAMA DE LOS PRINCIPALES EFECTOS DE USO POR CADA FIGURA RETÓRICA

Mientras el efecto predominante de la metáfora es prestar atención a la intervención del docente, la ironía produce risas y humor en el aula de clase. En presencia de comentarios

irónicos con frecuencia se produce una respuesta directa por parte del estudiante seguida de una muestra de vergüenza o intimidación como lo es bajar la cabeza. Así mismo, ante el uso de la metáfora es posible que los estudiantes callen, que no exista reacción alguna, que bajen la cabeza o miren al docente, aunque en ocasiones también es posible que se genere un ambiente humorístico a través de ella.

FOTOGRAMA 5. EFECTOS DEL DISCURSO DOCENTE EN LOS ESTUDIANTES.

Si bien la metáfora genera un poco más de participación en comparación con la ironía, esta última fomenta una respuesta directa ante las intervenciones del docente. Por otra parte, el uso de la hipérbole no tiene efectos realmente significativos en los estudiantes, más allá de guardar silencio y mirar al profesor. En el sarcasmo es común que exista un contacto visual y que los estudiantes respondan al comentario del profesor, bien sea cambiando de tema ignorando sus palabras, contradiciéndolo o contestando de manera agresiva.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se ha dejado claro a lo largo de este documento, la educación es un proceso ante todo comunicativo, en el cual el discurso del docente juega un papel muy importante: no solo cuenta el "qué" se dice sino "cómo" se dice. A través de esta investigación se asumió el reto de identificar y caracterizar varias figuras semánticas por sustitución metafórica, al considerarlas una valiosa herramienta que permite generar nuevas formas de comunicación e interacción en el aula.

Si bien esta investigación se desarrolla en un ambiente educativo ficticio como es la serie *Merlí*, se considera que las situaciones, representaciones y actuaciones que se evidencian allí son buenos insumos que permiten ver la educación desde otra perspectiva y que no son, para nada, alejados de la realidad que se vive en las aulas. Como indican Leduc y Acosta (2017) esta serie permite "hacer *zoom* en los diversos escenarios educativos y (…) que por más que nos parezcan lejanos – la serie se desarrolla en un contexto europeo- se encuentran fácilmente similitudes con las realidades de los alumnos, docentes y directores que transitan en nuestras instituciones" (p. 211).

Ahora bien, está claro que la realidad misma es irreproducible, sin embargo, es plausible reconocerla de manera verosímil a través de representaciones que incluyan de la manera más fiel posible los elementos que en ella cohabitan. De esta manera, a través de *Merlí* podemos observar una réplica del entorno físico del aula de clase, podemos visibilizar una serie de personajes que se relacionan entre sí tomando diferentes posturas como estudiantes y maestros, podemos advertir con mayor detalle ciertos detalles de comportamiento y analizar interacciones entre docentes y estudiantes que tienen lugar fuera del aula pero que se reconocen como propias dentro del evento "enseñanza-aprendizaje".

Es así como esta cercanía entre la ficción y la realidad del aula se relaciona con lo que Chaume (2001) denomina una "oralidad pretendida o prefabricada", un discurso que ha sido escrito previamente y que contiene elementos propios del lenguaje oral espontáneo con el fin de

hacerlo veraz y auténtico para el espectador. Para Mapelli (2017) los diálogos de este tipo de series reflejan aquello que los guionistas[11] escuchan y experimentan en el mundo "real", teniendo en cuenta su nivel de educación, su conocimiento del mundo y el que esperan que tenga su público.

> Esta simulación del habla cotidiana, recalcada por la destreza del actor, quien actúa en directo y con público, junto con los temas tratados (…), sirve para que el público tenga la ilusión de asistir a una escena de la vida real: los diálogos resultan verosímiles, creíbles y eficaces y consiguen así activar mecanismos de identificación por parte de los espectadores y disminuir la distancia entre público y personaje. (p. 141)

Siguiendo esta descripción se puede resaltar entonces cómo a través de *Merlí* es posible establecer una similitud entre la representación teatral y el aula de clase: existe siempre un escenario, un actor principal, un público, un mensaje a transmitir y una forma de hacerlo. El docente, en este caso, no solo debe tener conocimientos sobre el tema de enseñanza, debe tener dominio del escenario, del discurso y debe saber conectar con su público. Al igual que en las escenas televisivas, dentro del contexto escolar "el discurso de la planificación escrita es actualizado y reformulado presentándose, siempre, algún grado de improvisación por parte del profesor" (Rail, 2010, p. 285). El guion teatral no viene a ser más que la planificación escrita que el profesor debe preparar previamente para cada sesión y que debe interpretar en su actuación en el aula. Allí no solo se deben organizar los contenidos, tiempos y actividades sino la forma en la que los diversos recursos del lenguaje le ayudarán a lograr las metas esperadas.

De acuerdo con Chaume (2001), dentro de estos guiones provenientes de la "oralidad prefabricada" convergen diferentes elementos del discurso espontáneo como el uso de un léxico

[11] Es importante recordar al lector que el protagonista de *Merlí* está inspirado en las experiencias de un profesor de literatura catalán y que, sumado a esto, al momento de escribir los diálogos de la serie, Héctor Lozano, guionista, se encontraba estudiando su primer curso de filosofía en la Universidad de Barcelona.

corriente[12], el uso de clichés, refranes, términos genéricos, el uso de argot y figuras estilísticas como las comparaciones, las metáforas, las personificaciones, entre muchas otras. Dicha caracterización concuerda con uno de los primeros hallazgos de este estudio, en el cual se identifica a la ironía y a la metáfora como tropos predominantes dentro del discurso docente, figuras que han sido ampliamente estudiadas en el ámbito educativo al ser consideradas como recursos metafóricos por excelencia dentro del aula de clase.

En el capítulo 2 se mencionaron algunos de los trabajos previos desarrollados respecto a este tópico. Sin embargo, se encontró que pocas investigaciones habían abarcado el estudio de más de una figura retórica, debido a la complejidad lingüística y al gran volumen de información que se puede extraer de cada una de ellas. Siguiendo la línea de Roberts y Kreuz (1994), quise ampliar el espectro de investigación sobre el lenguaje figurado desde el punto de vista educativo y aportar resultados más recientes a este respecto que puedan combinarse con el mejoramiento del desempeño docente y el establecimiento de un clima nutritivo en el aula.

Adicional a ello, la cuantificación de la frecuencia de aparición de cada figura semántica identificada en este trabajo ha permitido establecer una extensa comparación entre sus elementos distintivos, sus intenciones de uso, y sus efectos en el proceso comunicativo entre docente y estudiante que podría enriquecer la labor docente y dar pie a un mayor trabajo investigativo sobre el tema.

A continuación, se discutirán los hallazgos obtenidos en términos de las dimensiones del discurso docente establecidas por Martínez-Otero (2010, 2018) y explicadas en el apartado *3.1.1.* Dimensiones del discurso docente de este trabajo. En la primera parte se relacionarán únicamente las interacciones comunicativas exitosas, es decir, las que se llevaron a cabo de manera efectiva fomentando un clima de aula nutritivo. En la segunda parte de la discusión me

[12] No obstante, *Merlí* logra sobrepasar los límites del uso de la "oralidad preelaborada" al hacer uso también de palabras malsonantes.

enfocaré en la caracterización de las figuras retóricas empleadas con un lenguaje soez o 'malsonante' y en aquellas interacciones que inconscientemente desembocaron en *desencuentros comunicativos.* Finalmente, en la tercera parte serán objeto de discusión las expresiones retóricas empleadas con fines negativos que promovieron el establecimiento de un clima tóxico entre los estudiantes.

5.1. EL MUNDO IDEAL: LA UTOPÍA DE LAS 5 DIMENSIONES

Cuando hablamos de utopía pensamos siempre en un ideal, un mundo que podría ser posible, pero que por alguna razón es muy difícil de recrear o se encuentra muy lejos de la realidad. El aula de clase, en ocasiones, puede ser visto como una utopía; como docentes debemos tener en cuenta una infinidad de aspectos que permitan la promoción de un entorno adecuado para nuestros estudiantes que facilite no solo su crecimiento personal y social, sino el aprendizaje y el pensamiento crítico.

Uno de los elementos quizá más relevantes para convertir en realidad esta utopía es el lenguaje, el discurso que sale de los labios del docente y que se enriquece de diversas figuras semánticas, como las halladas en el *Capítulo 4.* Resultados: Las figuras de sustitución metafórica en el discurso docente de este trabajo. Cada una de estas figuras de sustitución metafórica se manifiestan en el discurso con diversas intenciones, se presentan de manera consciente o inconsciente, hacen uso de diferentes elementos no verbales y ocasionan determinados efectos en los estudiantes que pueden ser o no los esperados por el docente. Ellas son, entonces, una de las variables más volubles dentro de nuestro discurso, cuyo rol es absolutamente preponderante en el quehacer docente.

Con palabras literales podemos lograr cosas maravillosas, pero su efecto es mucho mayor si empleamos expresiones en sentido figurado que inviten al otro a pensar, a reflexionar, a crear su propio mundo para interpretar el mensaje inicial. Imaginemos los alcances positivos que estas palabras pueden producir en el estudiante. A través de las figuras semánticas el

docente puede instruir, elogiar, atraer la atención de los estudiantes, hacer reflexionar, fomentar un pensamiento crítico y, hasta promover la igualdad y el respeto a la diversidad.

5.1.1. EL DISCURSO DOCENTE QUE INSTRUYE

Cuando el docente explica algún tema suele hacer uso de un lenguaje técnico, de un lenguaje riguroso que emplea gran cantidad de terminología científica, de conceptos y que se expresa a través de oraciones complejas, esto, según Martínez-Otero (2010, 2018), hace parte de lo que denominamos *Dimensión Instructiva* del discurso docente.

Aunque en las interacciones analizadas dentro de esta investigación se encontró un porcentaje muy bajo en función de la explicación de temas de clase, fue posible identificar que, en ocasiones, el docente suele introducir las temáticas filosóficas de forma compleja generando desconcierto en el estudiante. Sin embargo, complementando un poco el modelo de Martínez-Otero (2010), el docente también tiende a acompañar la teoría con una aclaración metafórica o, en algunos casos, irónica, con el fin de que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre el tema de la sesión de clase.

En su primer día de clase Merlí intenta explicar el concepto de filosofía. Sin embargo, al ser este un concepto abstracto, de acuerdo con Cuenca y Hilferty (1999), se hace más sencillo expresarlo en términos de algo conocido para que podamos lograr su comprensión o, por lo menos, acercarnos un poco más a ella. En la interacción *(1)* se pone en juego la versatilidad de la metáfora para intentar explicar este concepto:

> (1) “La filosofía no es solo un conjunto de preguntas profundas y verdades absolutas, la filosofía es **poner patas arriba** todo lo que damos por sabido” (Merlí, Episodio 1, 17’33).

El docente se sienta a un lado del salón y usa un volumen de voz moderadamente alto al hacer uso de la metáfora ‘poner patas arriba’. En términos coloquiales esta expresión quiere decir “desarreglar, desordenar”, sin embargo, el término ‘arriba’, según Lakoff y Johnson (2004),

también puede ser asociado metafóricamente como algo bueno o algo racional[13]. La filosofía vendría a ser, por ende, desordenar racionalmente todo lo que creemos que sabemos, pero ¿cómo ponemos patas arriba lo que sabemos? ¿es posible desordenar algo racionalmente? Esta metáfora exige pues una lectura e interpretación bastante profunda, por lo que no es de extrañar que el primer efecto en los estudiantes haya sido el desconcierto.

Tal como lo considera Oliveira (2004) "cuando se utiliza una comparación implícita para ilustrar un punto difícil de comprender entre una información nueva y un elemento conocido de forma muy simple, se ayuda a establecer vínculos y lo desconocido se vuelve así atractivo y familiar" (La metáfora: un instrumento al servicio de la enseñanza. Párrafo 2), es así como a través del uso de esta metáfora el docente logra que los pupilos se acerquen de una manera sistemática y diferente a la verdadera concepción de la filosofía y a la construcción del mundo.

Si bien en la siguiente intervención no fue posible apreciar los elementos cinésicos del docente, fue posible evaluar un uso acertado de la metáfora bélica con el fin de explicar las ideas del filósofo Schopenhauer:

> (2) "Para Schopenhauer la única manera de **combatir el deseo** era optar por la nada, la nada es el vacío, la ausencia de deseo. Para él era la única vía para **luchar contra el sufrimiento**. ¿Lo entendéis?" (Merlí, Episodio 6, 43'43).

Recordemos que Lakoff y Johnson (2004) consideran que el pensamiento del ser humano es metafórico, es decir, que la forma en que pensamos y experimentamos las cosas es a través de metáforas, por consiguiente, no es raro describir un concepto o situación en términos de guerra, dado que hemos estado inmersos en ella de forma activa o pasiva a lo largo de nuestras vidas. Según López (2019), las metáforas que abarcan el dominio conceptual de la guerra son

[13] Esta explicación proviene de lo que los autores llaman las metáforas orientacionales, encargadas de "organiza[r] un sistema global de conceptos con relación a otro" (Lakoff y Johnson, 2004, p. 50). Dichas metáforas se organizan teniendo en cuenta la percepción de la orientación espacial que tenemos y depende en gran medida de la experiencia y la cultura en la que nos encontramos inmersos.

bastante comunes y se aplican a diversos campos, como el amor, los deportes, las enfermedades, entre muchos otros.

> El dominio de la guerra y de la lucha, (…), ha ofrecido un paradigma de pensamiento, un modo de razonamiento, basado en el concepto de enemigo/conflicto del que hay que defenderse o del botín al que hay que aspirar, que se aplica a múltiples áreas de nuestra vida y que es fácilmente comprensible. (p. 74)

Ante el uso de esta metáfora la reacción de los estudiantes fue prestar atención, escuchar atentamente y sostener contacto visual con el docente.

Otro ejemplo representativo de la metáfora como parte del discurso instructivo se puede visibilizar a través de la explicación de Merlí a sus estudiantes sobre los planteamientos del filósofo Guy Debord.

> (3) “Para este pensador, que no conocía las redes sociales, **vivimos en una especie de pantalla global** donde todo mundo quiere ser visible a cualquier precio. Dicho de otra manera, si no te muestras, no existes” (Merlí, Episodio 8, 11’28).

El docente hace uso de su lenguaje corporal: mueve sus extremidades superiores al caminar por el aula mientras los estudiantes prestan atención a su explicación. A través de la metáfora se compara la vida con un espectáculo, con una pantalla, la concepción de la vida se reduce a una superficie en la que se proyectan imágenes, lo que conlleva a que el ser humano sienta una necesidad imperante de exhibirse ante el otro para ser tenido en cuenta. A pesar de su carácter instructivo, esta metáfora en compañía de la hipérbole conlleva de por sí una intención reflexiva, dando paso a una crítica respecto al uso de las redes sociales y mostrando un lado negativo del que los adolescentes, la mayoría de las veces, no son conscientes.

Podría decirse entonces que la metáfora puede llegar a ser un gran aliado del docente en esta dimensión instructiva. Olivares (2017) afirma que esta figura es una herramienta educativa que fomenta la imaginación y la creatividad de los estudiantes, “el uso de metáforas para ilustrar temas de estudio, proporciona mayor claridad en ciertas ideas, ya que al estudiante se le facilita una mayor comprensión del mismo, cuando es expresado mediante el uso de lenguaje simbólico”

(p. 19).

Habría que resaltar también el uso de la ironía humorística, como la presentada en *(4):*

(4) *Contexto: Merlí explica las ideas de Schopenhauer.*
Merlí: ¿a qué consecuencias nos lleva... que nuestros deseos no lleguen a satisfacerse nunca? ¿Alguien lo sabe?
Pol: Frustración
Merlí: Ve un poco más allá
Pol: pfff… sufrimiento
Merlí: ¡exacto! sufrimiento. Schopenhauer consideraba que la vida es esencialmente sufrimiento, **que buen rollo ¿no?**, ja, ja, ja.
Marc: Como para irse de fiesta con ese pavo. Pum, pum, Schopenhauer. *Risas.* (Episodio 6, 3'03)

El humor que se manifiesta aquí es generado a través de la contradicción, ya que, si se piensa la vida como sufrimiento, es claro que, para nadie sería 'un buen rollo', es decir, una situación agradable. El docente hace uso de un tono irónico y risas en su comentario, pistas que dejan entrever la intención humorística. Uno de los estudiantes se anima a hacer una broma sobre el tema que genera aún más risas y complicidad entre sus compañeros. Esto demuestra, en concordancia con lo expuesto por Fernández (2012), que el humor no solo permite mejorar los procesos de aprendizaje, sino motivar la participación en el aula y afianzar la relación entre el profesor y el estudiante. Estos hallazgos demuestran que no es necesario atafagar todo el tiempo a los estudiantes con tecnicismos y un lenguaje pesado y tedioso para explicar o introducir un nuevo tópico. Las metáforas y las ironías humorísticas pueden llegar a ser mucho más llamativas para explicar un tema, a la vez que desarrollan la creatividad no solo del estudiante sino del docente y fomentan un clima socialmente positivo en el aula.

5.1.2. EL DISCURSO DOCENTE QUE ATRAE

El uso de un lenguaje versátil, dinámico, embellecido con tropos, animado, sugerente, así lo define Martínez-Otero (2010, 2018) en la *Dimensión Motivacional.* Es un discurso que logra atraer a los estudiantes a través de ejemplos, de la introducción de nuevos temas, que mantiene la atención haciendo uso de la retórica y que mantiene la armonía con los elementos no verbales

del discurso. De acuerdo con este autor, en esta dimensión se presencian gran cantidad de metáforas, analogías, símiles y otros recursos retóricos que permiten enriquecer el desarrollo de la clase.

Así pues, el primer ejemplo que traigo a colación gira en torno a la ampliación del concepto de filosofía relacionado con la intervención *(1)* presentada en el apartado anterior:

> (5) "La filosofía sirve para reflexionar, reflexionar sobre la vida, sobre el ser humano y para cuestionarse las cosas, a lo mejor por eso **se la quieren cargar**, ¿no? la encuentran peligrosa. La filosofía y el poder **tienen una tensión sexuaaa**l… no resuelta" (Merlí, Episodio 1, 17'20).

Vale la pena resaltar que, en primera medida, nuevamente se hace uso de la metáfora bélica, representando a la filosofía como enemigo del poder. Merlí hace uso de la metáfora para introducir el concepto de filosofía, a la vez que hace uso de un lenguaje atrayente para su público. Como se puede observar la segunda metáfora se relaciona con el tema de la sexualidad, un tópico que, aunque tabú para muchos, causa gran curiosidad en los adolescentes quienes apenas están comenzando a explorarla. Como menciona Alcalá et. al. (2018), "la serie [Merlí] propone -sin pretenderlo- un discurso novedoso y liberador sobre la sexualidad" (p. 92).

Adicional a esto surge la pregunta: ¿cómo pueden la filosofía y el poder tener una tensión de cualquier tipo si ni siquiera son objetos tangibles? Merlí hace uso de un tipo de metáfora ontológica muy común en el habla cotidiana: la personificación. De acuerdo con Lakoff y Johnson (2004) y Kövecses (2010), este tipo de metáfora nos permite usar el conocimiento que tenemos de nosotros mismos para comprender otros aspectos del mundo, en otras palabras, atribuimos comportamientos o características humanas a objetos inanimados como en este caso la filosofía y el poder. A esto sumamos la idea de que, según Kövecses (2010), las emociones y deseos son representados de forma metafórica usualmente en términos de fuerzas físicas o psicológicas, es decir, la 'tensión sexual'.

Claramente, la intención de uso del docente con este tipo de comentario es captar la atención de los estudiantes empleando un lenguaje seductor para ellos y que, a la vez, por lo

inesperado, cause un ambiente de humor y risas en el aula. No contento con esto, Merlí complementa el uso de esta metáfora con un lenguaje no verbal que también llama la atención: arquea las cejas, abre los ojos y mueve sus brazos para enfatizar 'la tensión sexual' mientras hace uso del alargamiento vocálico. Los estudiantes responden de manera positiva ante este comentario: se generan risas y un ambiente de camaradería entre ellos.

De la misma manera en *(6)* Merlí sigue relacionando el concepto de filosofía por medio de una metáfora lúdica que, de acuerdo con Oliveira (2004), permite generar un ambiente agradable y ligero en el cual los estudiantes logran adquirir conocimientos de manera más fácil. "Una presentación estimulante, incitativa, puede favorecer la adquisición y facilitar la memorización de nuevos conocimientos, realzar la creatividad y proporcionar a los estudiantes un medio para hablar de nociones que pueden perturbarlos al principio" (La metáfora: un instrumento al servicio de la enseñanza. Párrafo 3).

> (6) *Contexto: Merlí explica el pensamiento de los sofistas y responde a la intervención de una estudiante.*
> Berta: Si a mí no me gusta la filosofía ¿qué hago aquí?
> M: **Te la comes con patatas y kétchup**.
> *Risas de los estudiantes.*
> A que cuando erais pequeños os ponían verduras para cenar y si no os gustaban os las comíais y punto. Pues **para algunos la filosofía será una miserable col con patatas y para otros será… un plato de caviar.** (Episodio 11, 24'07)

A través de esta metáfora Merlí se permite comparar la filosofía con diferentes platos de comida a la vez que hace uso de un lenguaje no verbal expresivo con sus brazos, su sonrisa y con un tono de voz jocoso, logrando generar un ambiente de complicidad a través de la implementación del punto de vista humorístico en la metáfora y concordando con lo expuesto por Oliveira (2004).

Martínez-Otero (2010) menciona que en esta dimensión se debe hacer uso de un discurso versátil y adaptado al contexto, en el que se otorgue igual relevancia a los elementos verbales y no verbales del discurso. En el ejemplo que prosigue *(7)* se presenta una representación en la que el docente no solo busca atraer la atención de los estudiantes con su discurso y el uso de la

metáfora, sino con su lenguaje no verbal. Para ello se sienta en un pupitre a un lado del salón, emplea un volumen moderadamente alto, chasquea los dedos y señala su sien al momento de enfatizar la metáfora.

> (7) *Contexto: Merlí critica la actitud pasiva de los adolescentes ante los acontecimientos que pasan a su alrededor. Complementa el concepto dado de filosofía.*
> "Os quiero ver despiertos, **con las antenas puestas"** (Merlí, Episodio 1, 18'03).

A través de este ejemplo de coherencia entre los elementos verbales y no verbales del discurso el docente logra captar la atención de los estudiantes, algunos tienen la boca abierta escuchando su discurso, otros sonríen animados mientras que todos mantienen contacto visual con el profesor.

Por otra parte, Martínez-Otero (2010), también resalta en esta dimensión el uso de un lenguaje fático que se dedique a mantener viva la comunicación con el estudiante. Con el fin de ilustrar esto en la interacción *(8)* Merlí hace uso de la ironía para atraer la atención, mientras se asegura de que sus estudiantes sigan "conectados" con la clase. Lo interesante de este ejemplo, es la complicidad generada en los alumnos quienes responden al unísono con una intención también irónica.

> (8) Merlí: El filósofo Michael Foucault, **seguro que habréis leído un montón de libros suyos, ¿no?**
> Estudiantes: (al unísono) ¡siiiiiiii, claro! (Episodio 7, 2'49)

Hay que mencionar, además, uno de los ejemplos más representativos que hace parte de esta dimensión en la serie *Merlí:* la representación del Mito de la Caverna de Platón. De por sí este mito ya hace parte de una metáfora bastante compleja que muestra el camino del ser humano hacia el conocimiento. Sin embargo, el docente decide mostrar esta historia a través de una narración dramatizada haciendo uso de los recursos físicos que tiene a su alrededor.

> (9) Como hoy es el primer día de clase, empezaremos por la asignatura más importante, filosofía. Hoy, Platón. Te contaré una historia, el mito de la caverna. (…) Mira, esta es una cueva. Dentro de la cueva hay unos hombres atados por los pies y por el cuello. Desde hace mucho tiempo solo pueden mirar hacia delante. Detrás de ellos hay un muro, y más allá del muro un fuego encendido. Los hombres que mantienen el fuego mueven unas figuras por encima del muro que se proyectan en la pared de la cueva. ¿Lo ves? Los prisioneros piensan que las sombras que ven reflejadas son la realidad, porque es lo

> único que pueden ver. ¿Me sigues? Uno de los hombres consigue liberarse de las cadenas y sale al exterior de la cueva. El sol le ciega los ojos, pero poco a poco se acostumbra y descubre que la realidad es la del exterior, y no las sombras de la cueva. (Merlí, Episodio 2, 36'54)

Esta representación tiene lugar en un ambiente de proximidad íntima, en el que el docente está sentado al lado del estudiante y dirige toda su atención a él. Con una caja de madera Merlí simboliza la cueva, unas figuras de metal son los hombres y una vela encendida simboliza el sol. El docente habla con una velocidad lenta y un volumen suave, con el fin de que el estudiante siga la narración con atención. Continuamente hace preguntas fáticas para confirmar si el receptor del mensaje lo está siguiendo. El docente mira al estudiante constantemente, mientras éste tiene su atención concentrada en la representación visual.

En este tipo de discurso el docente tiene la posibilidad de explotar sus dotes "sofistas", como seguramente los llamaría Merlí. Aquí el docente debe saber "vender" en la clase los conocimientos que ha adquirido, y para ello debe hacer uso de la mejor retórica en aras de atraer a sus pupilos. Como indican Castellà *et al.* (2007) parafraseando a Reboul (1994), el docente puede actuar como un orador en la medida que "tiene que mostrar una imagen atractiva para el destinatario, debe captar y mantener la atención del público, tiene que ilustrar los conceptos para facilitar su comprensión y debe motivar el esfuerzo" (p. 38).

5.1.3. EL DISCURSO DOCENTE QUE INCENTIVA Y ELOGIA

A través de su discurso, el docente puede no solo explicar o atraer la atención sobre un tema, sino también motivar, estimular a los estudiantes, elogiarlos y valorar de forma positiva sus intervenciones e ideas. Aquí es donde generamos la mayor parte de la empatía entre los actores del proceso educativo, en la *Dimensión Afectiva* del discurso docente (Martínez-Otero, 2010, 2018). De acuerdo con este autor este tipo de interacciones tienen mayor presencia en los primeros niveles educativos, mientras que a medida que se avanza en el camino escolar se van perdiendo las demostraciones valorativas y de apoyo. No obstante, en esta investigación se

hallaron intervenciones afectivas a través del uso de metáforas, ironías, hipérboles y lítotes a pesar de ser un aula de educación secundaria.

Para comenzar encontramos la expresión 'ponerse las pilas', asociada coloquialmente con la idea de que hay poner más energía y empeño en la realización de alguna actividad. Esta expresión metafórica, hace referencia, en su sentido más amplio, a que *la mente es una máquina* que debe ser recargada para realizar un acción de manera más eficiente.

> (10) *Contexto: Marc acaba de recitar un poema de Shakespeare ante la clase. Los estudiantes y el docente aplauden y ovacionan.*
> Merlí: Pol, ehh, Pol, ¡**ponte las pilas** o cambiaré de preferido!
> Pol: ¡Y una mieeeerda! Merlí ahora te demostraré que soy tu preferido ¿Qué te parece si hacemos un poema erótico? (Episodio 2, 7'00)

La interacción *(10)* se presenta acompañada de una ironía en una proximidad personal, delante de los compañeros del estudiante, el docente se encuentra de pie, usa un volumen moderadamente alto y se refiere al alumno señalándole con el dedo. Aquí el mensaje del docente no hace referencia de forma literal a que vaya a cambiar de alumno preferido, más allá de eso su intención es crear empatía con el estudiante a la vez que busca impulsarlo para que continúe reflexionando y participando en clase mientras crea un ambiente humorístico en el aula en la que sus compañeros también se sientan motivados a participar. Esta situación desemboca en una respuesta inmediata del implicado, acompañada de una sonrisa cómplice y un tono de humor. El alumno provee una propuesta de una actividad para hacer en clase que sustenta por qué él debería seguir siendo el "preferido" del docente y no alguien más.

Curioso resulta el caso del uso de la lítote para elogiar al estudiante, si se tiene en cuenta que es una figura considerada como atenuante.

> (11) *Contexto: El docente lee las respuestas anónimas de los estudiantes a la pregunta "¿qué pensáis de la felicidad?"*
> "Yo era feliz cuando era pequeña", este **no está mal**. (Merlí, Episodio 4, 31'28)

Al leer la respuesta anónima de esta estudiante el docente esboza una sonrisa de complicidad, que refleja el compartir el sentimiento que evoca el texto de la alumna. Aun así, no es claro el motivo por el cual el docente elige hacer uso de este tropo en lugar de elogiar

directamente el comentario de la estudiante. Puede ser que, como indica Vega-Sampayo (2020) citando a Bice (1991), a través de la lítote se quiera conservar íntegra la fuerza del comentario, "se dice menos de lo que se piensa, pero se sabe… que se entenderá más de lo que se dice" (p. 94). A pesar de ser un comentario anónimo, es posible ver en la escena que una de las estudiantes, Tanya, sonríe ante el elogio del docente, aunque luego baja la cabeza en señal de timidez.

Los comentarios puramente irónicos también pueden ser usados para elogiar y motivar, no solo para establecer críticas o manifestar algún tipo de insinceridad en la interacción. De acuerdo con Ruiz (2016), citando a Torres (1999), "a veces el hablante irónico dice la verdad o a veces un enunciado irónico está simplemente destinado a provocar un impacto cognitivo en el oyente" (p. 22). Este es el caso de la interacción *(12)*,

> (12) *Contexto: Merlí va a la casa de Iván, un estudiante con problemas de agorafobia. Iván acaba de cortarse el pelo.*
> Merlí: ¿Hola? ¿Hay aquí algún ser vivo? ¿Hola? *(frente a frente con Iván)* **Perdón, ¿está Iván?** *(risa)* **¿qué ha sido del niño salvaje?**
> Iván: Te ríes…
> Merlí: Me gusta tu mirada de ojos oscuros. (Episodio 9, 23'32)

El docente usa un tono de voz grave, arquea las cejas y a la vez se ríe, en este caso no con una risa de burla, sino de asombro ante el cambio que ha tenido el estudiante. El uso de preguntas irónicas que hace el docente no es sino una muestra de empatía y de motivación hacia el alumno. Iván comprende que la ironía no es del tipo negativo, presta atención al docente, sonríe y luego baja la cabeza en señal de timidez.

Hay que mencionar, además, uno de los ejemplos más valiosos y significativos que se encontró en la serie donde se hace una valoración positiva, sin duda, una de las interacciones más completas de la serie:

> (13) "**Eres un héroe griego**, Joan, por ti sacrificaría 10 bueyes y organizaría unos juegos olímpicos por toda la polis" *(Merlí hace una onomatopeya de trompeta, golpea la mesa como un tambor imitando música de festejo, el estudiante lo acompaña en su acto)* (Merlí, Episodio 5, 32'00).

La capacidad de elogio que reúne una metáfora de tal magnitud acompañada de la hipérbole es inconmensurable. Si contamos que además viene acompañada de una proxemia íntima, en donde el docente se sienta frente al estudiante, establece contacto visual directo, y colma su discurso de gestos faciales cálidos como abrir los ojos, arquear las cejas, sonreír, mover los brazos, es inevitable que el estudiante se sienta halagado. El hecho de comparar a un estudiante con un héroe griego, puede ser uno de los comentarios más positivos y motivantes que un estudiante podría recibir. Este elogio se refuerza con la mención del sacrificio y los juegos olímpicos, hechos que recuerdan, además, un poco a la Ilíada y a los juegos funerarios que organizó Aquiles cuando murió Patroclo. Un símbolo invaluable del homenaje que se rendía a los héroes en la cultura griega.

A través de las palabras expresadas aquí se le hace saber al estudiante que es honesto, inteligente, que tiene coraje y es sumamente valioso. El estudiante reacciona sonriendo, acompañando al docente en su interpretación teatral, se siente valorado, feliz.

Ahora bien, en esta dimensión también se puede destacar el uso de la auto ironía del docente para generar empatía con los estudiantes. Por ejemplo, cuando Merlí hace uso de la interacción *(14)* tiene como meta que los estudiantes reconozcan su situación y se sientan identificados con él. Esto concuerda con el planteamiento de Alvarado (2009) en el que afirma que la auto ironía busca que los receptores del mensaje reconozcan la forma de ser y de actuar del interlocutor conservando su imagen pública intacta.

> (14) Merlí: Ayer, por ejemplo, me echaron del piso que tenía alquilado. *(Risas de Merlí y de los estudiantes)*. Si, si me echaron de casa porque no pagaba *(Risas de Merlí y de los estudiantes)*. **Qué morro tengo, ¿no?** Vosotros y yo tenemos dos cosas en común, ahora que lo pienso, **vivimos en casa de mamá y no tenemos ni un euro**.
> Pol: Pol: ¿Y lo dices así tan tranquilo, como si no te afectara? (Episodio 1, 18’28)

Al finalizar esta interacción uno de los estudiantes se siente un poco desconcertado por la manera en la que el profesor cuenta la situación en la que se encuentra, así que lo cuestiona al respecto. A partir de esta auto ironía se establece una conexión empática entre este estudiante y Merlí. Ahora bien, lo mismo sucede en el caso del humor positivo, expresado por el docente a

través de la ironía. Este se produce como una herramienta para generar empatía y complicidad entre los participantes de la interacción comunicativa:

> (15) *Contexto: el primer día de clase.*
> Pol: ¿Cómo sabes mi nombre?
> Merlí: Ahhh me han dicho que **te gusta tanto estudiar que sueles hacer los cursos dos veces**. *(Risas de Pol y los compañeros).* (Episodio 1, 20'38)

> (16) Merlí: Os hablaré de un filósofo que no se enseñará nunca ni en la carrera de filosofía que **seguramente es la que todos escogeréis, ¿no?**
> *(Estudiantes se ríen)* (Episodio 8, 10'57)

Ambas intervenciones se presentan en una proximidad personal. En *(16)* el docente usa un tono irónico y tuerce los ojos, dando pistas consecuentes para entender el comentario como una ironía humorística ante la que los estudiantes reaccionan con risas y un buen ambiente.

Sin embargo, *(15)* va dirigida a un estudiante en particular. Merlí emite la ironía recostado en su pupitre, cruzado de brazos, encogiendo los hombros con gestos bastante expresivos. Aquí se puede apreciar la relevancia que tiene el contexto para la interpretación de la ironía, ya que para ninguno de los estudiantes es un secreto que Pol ha repetido varios cursos. No obstante, este comentario podría haber resultado hiriente expresado de otra manera o en otra situación.

Como afirma Kalbermatten (2009), en la ironía el enunciador puede dejar completa libertad al oyente para que decida cómo interpretar el mensaje, en este caso, tanto el estudiante ironizado como sus compañeros deciden recibirlo como un comentario humorístico. De acuerdo con lo señalado por Hidalgo e Iglesias (2009), a mayor grado de familiaridad entre los participantes de un evento comunicativo hay una mayor facilidad para encontrar la intención humorística en el comentario y apreciarla de manera positiva. "Compartir información, actitudes y valores es fundamental para el humor y la ironía, hasta el punto de que ambos pueden convertirse en la piedra de toque precisamente de la empatía y la comunión interpersonal" (p. 438).

En consecuencia, como expresan León y Tutalchá (2015), el desarrollo de interacciones en una dimensión afectiva, permite la creación de vínculos asertivos, no solo entre el estudiante y el docente, sino entre los compañeros y con el entorno mismo.

> El docente debe tener un acercamiento continuo con el estudiante, que permita que el educando se sienta bien no solo en el aula de clase, sino fuera de ella, posibilitando el desarrollo de su aprendizaje, a partir de espacios para la creación, la confianza y la participación continúa. (p. 105)

Por medio de esta dimensión el docente pasa de ser un simple facilitador y transmisor de conocimiento para convertirse en una figura más humana, un acompañante en el camino del aprendizaje.

5.1.4. EL DISCURSO DOCENTE QUE HACE REFLEXIONAR

Este tipo de retórica busca guiar a los estudiantes hacia una reflexión crítica de la realidad que los rodea. Definida como la *Dimensión Social* por Martínez-Otero (2010, 2018), de ella hacen parte todos aquellos discursos que cuentan con una gran carga ideológica, representaciones sociales, con una cantidad predominante de términos abstractos y en los cuales se visibilizan opiniones culturales compartidas entre docente y estudiante. Este tipo de discurso es, sin duda, el punto fuerte de la serie *Merlí*, no solo porque el personaje principal sea profesor de filosofía, sino por la cantidad de reflexiones que transmite en diversas situaciones en el aula.

Merlí, un profesor que podríamos llamar “atípico” o, más bien, “utópico” en lo que respecta a este trabajo, hace uso de las figuras retóricas, especialmente de la metáfora con el propósito de generar reflexión y de la ironía, para hacer una crítica permanente a los sistemas educativos, sociales y de gobierno. Al mostrar su punto de vista y su percepción de la realidad social logra generar empatía con los estudiantes e invitarlos a la reflexión crítica.

> (17) Merlí: El sistema os quiere **aquí encerrados** para que el día de mañana **seáis productivos**. Algunos, los que tengáis suerte, trabajareis en lo que os gusta, pero la mayoría, mientras trabajáis, contareis los días que faltan para que empiecen las

vacaciones. Y lo peor es que muchos os encontraréis comiendo delante o al lado del mediocre que os paga.
Marc: sí, sí, yo cuando veo a mi madre que llega de trabajar a las 7 y se acuesta cuando la gente se despierta, ¡se me caen los huevos al suelo!
Tanya: mi padre igual. Está quemadísimo por el trabajo. (Episodio 11, 24'50)

(18) "Muy bien. Hablábamos de Sócrates. Recordad que fue acusado de **meterles ideas en la cabeza** a los jóvenes, cuando él, en realidad, lo único que hacía era pedirles que dudasen. Yo os pido lo mismo, sed desconfiados"
Pol: ¿Y si desconfiamos de ti? (Episodio 5, 26'56)

(19) En la clase de filosofía podréis demostrar que sois **animales racionales**, en las demás... **podéis seguir siendo animales y basta**. (Episodio 1, 35'29)
Algunos estudiantes sonríen.

A través de las metáforas *(17)* y *(18)* el docente critica fuertemente el sistema educativo y su relación con el sistema productivo. Esta idea va de la mano con lo planteado por Recio (1999), quien afirma que las desigualdades sociales se manifiestan a través de los niveles de productividad individual, que a su vez están permeados por el nivel educativo alcanzado. Dado que las reformas a la educación se han encaminado hacia el sistema económico del momento, se ha desconocido el ámbito social y se han legitimado con más rapidez las desigualdades sociales. Todo esto ha desembocado en "un debilitamiento de la calidad de la educación universal (…) y un aumento de los circuitos escolares diferenciados" (p. 226).

Así mismo, en el ejemplo *(17)* se deja entrever la crítica que hace Merlí a la percepción de educación que se tenía ya en la antigüedad, en donde el docente es un transmisor de conocimiento cuya función principal es adoctrinar. En este contexto la representación de la metáfora 'meter ideas en la cabeza[14]' se traduce en la visión del estudiante como un ser que no es reflexivo ni crítico y que no puede pensar por sí mismo. En la intervención *(19)* Merlí emplea la metáfora de los seres humanos como animales para invitar a los estudiantes a reflexionar

[14] Esta metáfora se soporta con el empleo de una aún más compleja: "Las ideas son objetos que entran en la mente" (Lakoff y Johnson, 2004).

sobre su comportamiento mientras hace una crítica hacia su actitud frente a la realidad y a su modo de pensar la educación.

Las interacciones anteriores tienen en común que se desarrollan en una proximidad personal. Cabe resaltar como rasgos paralingüísticos principales que en *(17)* el docente sale del aula y les habla a los estudiantes con tono enfático a través de una ventana abierta, mientras que en *(18)* el docente ubica las manos en su cintura para reforzar un tono de seriedad. En *(19)* la clase tiene lugar en la cocina de la escuela, por lo que este evento comunicativo se genera en un ambiente particular y poco característico y del cual el docente espera que sea "inspirador" para los estudiantes. En relación con los efectos de este tipo de interacciones en los estudiantes se puede apreciar que mientras en la intervención *(17)* varios de los estudiantes se animan a participar en la discusión, en la intervención *(18)* los estudiantes prestan atención, pero uno de ellos interpela al docente sobre el tema en discusión, mostrando de paso su capacidad de discernimiento y reflexión ante los planteamientos que propone el profesor. En *(19)* los estudiantes guardan silencio, pero algunos sonríen debido a la agudeza de la metáfora empleada.

En cuanto al ámbito social y económico es cierto que hay muchas cosas que no funcionan de la manera adecuada, mientras que los ricos se hacen cada vez más ricos la brecha social en cuanto a calidad de vida y oportunidades se hace cada vez más grande. Este tipo de tópicos Merlí no los deja pasar desapercibidos. En las interacciones *(20)*, *(21)* y *(22)* Merlí hace una crítica reflexiva ante un evento organizado por el instituto que busca recoger alimentos para dárselos a las personas de bajos recursos, según él, es un acto con el que no se busca realmente ayudar a los demás sino sentirse bien consigo mismo:

> (20) Merlí: Esta campaña solo sirve para **limpiar conciencias**. Das un kilo de arroz y hasta dentro de un año no hace falta preocuparte por tu mala conciencia.
> Joan: ¡Exacto!
> (…)
> Tanya: Pero un momento, ¿no está bien ayudar a los necesitados? (Episodio 12, 3'19)

> (21) Para **combatir el hambre** en el mundo… bahhh, hay tiempo de sobra, pero para **salvar el sistema financiero** todo son prisas. (Episodio 12, 4’03)
>
> (22) Vengo a sustituir a Laya, que está **arreglando el mundo** con la recogida de alimentos. (Episodio 12, 16’12)

El uso de la metáfora se hace evidente tanto en *(20)* como en *(21)*, mientras que en *(22)* se visualiza un caso de ironía acompañada de hipérbole. En todas las intervenciones el docente deja clara su posición ante esta iniciativa en una proximidad personal, a la vez que usa un volumen de la voz moderadamente alto, un tono enfático y, en *(22)*, un tono irónico. En *(20)* hace uso de un mayor lenguaje corporal, camina desde la parte de atrás del aula hacia el frente, señala su cabeza para referirse al término “conciencia” y mueve sus brazos. Un estudiante apoya la reflexión del docente, mientras que otra lo interpela ya que su visión del mundo difiere de este comentario.

Dado que la conciencia es un concepto abstracto la única manera que tenemos para aproximarnos a ella es a través de la metáfora, en consecuencia, la conciencia es vista acá *(20)* como un objeto que se puede limpiar o ensuciar. Como aseveran Lakoff y Johnson (2004), la mente es un recipiente, un contenedor, en este caso, de suciedad. Por otra parte, en *(21)* se vuelve a encontrar el uso de la metáfora bélica normalizada, recordemos nuevamente a López (2019) “nos parece natural decir que *luchamos contra* el mal, *contra* la adversidad, *contra* la injusticia, *contra* el hambre, la pobreza etc.; *combatimos* el dolor, la enfermedad, el cansancio, los elementos, la violencia de género, la corrupción etc.” (p. 74). También surge la metáfora de “la economía como ser vivo” bajo la representación de ‘salvar el sistema financiero’ de acuerdo con el estudio de Loma-Osorio (2011). El término ‘salvar’ puede implicar que la economía tiene un problema de salud y es necesario ayudarla para que mejore.

En *(22)* el docente desaprueba de manera indirecta el hecho de que otra docente participe y apoye esta iniciativa y para ello brinda un mayor nivel de expresividad a través de la exageración ‘arreglar el mundo’. Respecto a esto Becerra e Igoa (2013) parafraseando a Kreuz y Roberts (1995), mencionan que las hipérboles son figuras retóricas que juegan un papel muy

importante en la expresión y reconocimiento de la ironía al encargarse de manifestar una exageración de la realidad.

> La presencia de hipérboles en un discurso aumenta la probabilidad de que el receptor realice una interpretación irónica de los actos comunicativos, ya que, aunque este tipo de comentarios no contradicen la verdad del enunciado, la exageración por sí misma suele sugerir dicha intención por parte del hablante. (p. 101)

Ahora bien, otro tipo de críticas también se hacen presentes en el discurso de Merlí en el aula a través de la ironía:

> (23) "¿Os parece bien lo que vuestros padres os han inculcado pensando que es lo mejor para vosotros?" (Merlí, Episodio 5, 5'47)

Merlí hace una crítica a través de una pregunta retórica, con ella busca que los estudiantes se desprendan de las enseñanzas y creencias que la sociedad les ha inculcado toda su vida e intenten desarrollar un pensamiento crítico al cuestionar las cosas que suceden a su alrededor. Según Becerra e Igoa (2013), en las preguntas retóricas "se espera que el hablante razone y acepte la obviedad de la respuesta", por lo que son empleadas con frecuencia para comunicar intenciones irónicas de burla o crítica.

El recurso de la ironía le permite a Merlí desligarse del mensaje que predica, pero siempre dando a entender que reprueba determinada situación o comportamiento dentro de la sociedad. Como afirma Torres (2009), la ironía es una actitud verbal. Dependiendo del tipo de situaciones, pensamientos o personas que se critican a través de este tropo se pueden alcanzar efectos diversos. "La crítica hacia supuestos aceptados con un alto grado de conciencia social de una comunidad, y que pueden llegar a ser temas tabús socialmente, configura un tipo de ironías muy críticas, e incluso sarcásticas" (p. 83). Este es el tipo de ironía que busca Merlí en sus intervenciones.

> (24) Los sofistas os convencerían de que Eugeni es **"el mejor profesor del instituto".** *Estudiantes se ríen y hacen comentarios de incredulidad.* (Episodio 11, 4'57)

Por otra parte, en la interacción *(24)* Merlí hace uso de la ironía para criticar a otro docente de la institución, al que él considera un mal ejemplo debido a sus métodos de enseñanza autoritarios, por mantener a flote las relaciones jerárquicas entre profesores y estudiantes y por hacer ver siempre a estos últimos como los enemigos en el proceso educativo. En este caso, el tono irónico del docente es evidente, mientras que la respuesta de los estudiantes es homogénea en cuanto que comparten el mismo pensamiento de Merlí. De acuerdo con Torres (2009), en este caso la ironía se presenta más humorística que crítica, dado que el personaje ironizado se encuentra ausente y los receptores del enunciado comparten totalmente la opinión del emisor.

No obstante, también fue posible encontrar comentarios reflexivos sin una carga ideológica relevante a través de la metáfora y la hipérbole. Estos se encuentran encaminados hacia un solo estudiante, Iván, quien recibe clases en su casa ya que sufre de agorafobia. El docente está convencido de que es posible que el estudiante pueda volver al instituto a tomar sus clases, así que trata de hacerlo reflexionar a través de sus palabras y persuadirlo para que lo logre.

> (25) "Ahí **afuera está el mundo de los vivos**, no olvides que tú también formas parte. (…) ¿Cuántas vidas crees que tienes? Esto no es como **los juegos de la play que si te matan tienes más vidas, aquí solo tienes una vida"** (Merlí, Episodio 3, 20'55)

> (26) *Contexto: Iván le cuenta a Merlí la opinión que tiene sobre la política y sucesos que pasan en la realidad.*
> Iván: Estoy bien informado, no necesito salir de casa para saber lo que pasa.
> Merlí: (aplaude) Muy bien, pero es necesario, salgamos
> Iván: ¿qué? no
> Merlí: Todo esto está muy bien, Iván, pero eres un cobarde. Tienes que **salir** a la calle y **enfrentarte a esta realidad**. Desde aquí no harás nada para cambiar el mundo. (Episodio 5, 13'46)

> (27) *Contexto: Iván ha sido invitado a una fiesta que harán sus compañeros de curso. Sin embargo, su madre no lo deja ir.*
> Iván: Pues hoy es el día de volver al mundo de los vivos.
> Merlí: No, el mundo de los vivos puede esperar. Hasta hoy hemos ido poco a poco. Lo que no haremos es correr y querer **dar pasos de gigante**. (Episodio 9, 24'28)

En todas las interacciones se aprecia la repetición de la idea del 'mundo de los vivos'. En *(25)* y *(26)* se introduce este concepto con una metáfora orientacional que indica que estar

‘adentro’, ‘encerrado’ es malo, mientras que ‘salir’, ‘estar afuera’ es bueno. Esto también podría relacionarse con la representación del Mito de la caverna de Platón y concebir el ‘salir’ como la búsqueda del conocimiento que solo puede tener lugar en la realidad. Así mismo en *(25)* se introduce la metáfora de ‘la vida como videojuego’, con la idea de recordarle al estudiante que la vida es efímera. El docente se permite emplear esta comparación ya que conoce el contexto del estudiante, quien gasta la mayor parte del tiempo frente al ordenador.

Nuevamente, en la interacción número *(26)* se encuentra presencia de la metáfora bélica haciendo alusión a que ‘la vida es una lucha’, por ende, el salir a vivirla es un enfrentamiento. Finalmente, se hace uso de la hipérbole en la expresión resaltada en *(25)* para hacer concientizar al estudiante de que aún no está recuperado de su fobia y debe esperar un poco más para realizar cierto tipo de actividades. Estos diálogos tienen lugar en una proximidad personal. En *(27)* el docente maneja un tono de voz suave, mientras que en *(25)* y *(27)* se permite levantar el tono de voz a un volumen moderadamente alto.

Aunque en todas las interacciones el estudiante reaccionó de forma agresiva y reticente, se puede ver en la interacción *(27)* que el estudiante ha reflexionado sobre el comentario *(25)* y lo tiene muy presente. Al final de la serie se evidencia la influencia positiva que tuvieron este tipo de comentarios para la recuperación del estudiante.

En definitiva, la metáfora y la ironía son herramientas bastante eficaces para transmitir y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, es necesario resaltar la importancia del contexto para su reconocimiento, ya que al desconocer la realidad del estudiante es posible que el efecto de estas expresiones no alcance su verdadero potencial en el aula. Si bien el nivel de uso de estos tropos para representar críticas sociales es vital, no hay que olvidar que se requiere cierto grado de sagacidad y perspicacia para hacer un uso adecuado de las metáforas que desarrollen el pensamiento cognitivo del estudiante y, de las ironías, en cuanto permiten desligarse de los sucesos que se reprueban y transmitir esa actitud ante el receptor del mensaje.

5.1.5. EL DISCURSO DOCENTE QUE CONCIENTIZA

El último tipo de discurso expresado por el docente en el aula se define a través de la *Dimensión Ética* propuesta por Martínez-Otero (2010, 2018). En ella se propende por un desarrollo del razonamiento moral y la adquisición de hábitos positivos en el aula. Algunos ejemplos relacionados con este ámbito fueron encontrados en la serie Merlí cuando la intención del discurso del docente era concientizar al estudiante sobre alguna situación. Sin embargo, la representación porcentual de estas interacciones fue bastante baja.

Las interacciones que siguen a continuación se desarrollan en una proximidad íntima, son diálogos que se presentan frente a frente con los estudiantes en un ámbito privado.

> (28) *Contexto: Pol fue sacado de clase por llegar tarde. Su amigo Bruno trató de defenderlo, pero Pol no reaccionó de la mejor manera.*
> "Me parece bien, pero ¿a Bruno qué le has dicho? ¿Gracias igualmente por ofrecerme tu ayuda? o ¿**le has montado un pollo**?" (Merlí, Episodio 7, 19'58)

> (29) Merlí: El concepto "normal" **nos podría llevar** a un **debate interminable**, ¿para ti que es normal?
> Bruno: Normal es normal, papá, normal. (Episodio 1, 38'35)

El uso de la hipérbole 'montar un pollo', que traduce 'armar un escándalo' se emplea en *(28)* con el fin de concientizar al estudiante sobre la actitud que toma cuando otros le ofrecen ayuda. Se aborda de manera indirecta el término de tolerancia y se guía hacia la resolución de conflictos. En la interacción *(29)*, el diálogo se enfoca, evidentemente, hacia el tema de la discriminación y hacia la conciencia del uso de las palabras que la promueven. El no ser consciente del alcance del término 'normal' posibilita y estimula el sentirse por fuera de determinado grupo social. Como asevera Mayoral (1994), el uso de la hipérbole va asociado a una actitud valorativa del enunciado, en estos casos negativa, que invita a la concientización.

Las interacciones encontradas en esta dimensión en la serie *Merlí* parecen concordar con los hallazgos de Martínez-Otero y Gaeta (2018), en cuanto que los docentes "busca[n] fomentar interacciones justas, colaborativas y equitativas en el alumnado (…) [e] invitan a menudo a sus alumnos a reflexionar sobre las consecuencias de su conducta" (p. 181). Si bien existen grandes

debates respecto a la enseñanza de valores éticos y morales en el aula, no se hace obligatorio en este sentido, guiar a los alumnos a través de cátedras. Basta con un diálogo reflexivo entre estudiantes y docentes para aproximarse a temáticas como desigualdad, discriminación o injusticia para orientarlos sobre las consecuencias de la reproducción de este tipo de patrones.

5.2. OTROS MUNDOS: EL LENGUAJE SOEZ Y LA MALINTERPRETACIÓN DISCURSIVA

5.2.1. EL LENGUAJE SOEZ Y LAS EXPRESIONES MALSONANTES

Al hablar de lenguaje soez o vulgar y de expresiones malsonantes uno piensa fácilmente en cualquier contexto cotidiano, excepto en el aula de clase. Desde pequeños nos han inculcado la idea de que no debemos decir malas palabras y esto nos lo corrigen desde la educación en el jardín pasando por la primaria, e incluso, en la secundaria. Una de las “tareas” de los maestros es guiar a los estudiantes para que se expresen siempre con un lenguaje adecuado y acorde a su formación, pero ¿qué pasa cuando es el docente el que emplea ‘palabrotas’ en clase?

Merlí es una serie juvenil que como tal reproduce en sus diálogos el lenguaje de este grupo etario, del cual el docente no es ajeno. Merlí es un profesor particular, expresivo, que quiere fomentar un pensamiento crítico en sus alumnos, pero al que también le gusta transgredir las normas: es un rebelde. Quizá por esta razón suele hacer uso de un lenguaje soez en las clases con sus alumnos, sin importar que esto sea mal visto por algunos estudiantes y otros colegas docentes. A continuación, se presentan algunos de los ejemplos más significativos en las figuras semánticas por sustitución y el lenguaje soez se reúnen para dar creación a expresiones con mayor fuerza expresiva y mayor impacto en el estudiante.

Desde la primera clase Merlí se presentó ante sus estudiantes como un profesor que se expresaba sin tapujos:

(30) Merlí: Bien, me llamo Merlí y quiero que os **empalméis con la filosofía**.
Risas entre los estudiantes.
Pol: ¡Marc viene empalmado todos los días!
Marc: ¡Calla, capullo!
Merlí: Quiero decir que me propongo **contagiaros mi interés**[15] por la filosofía. (Episodio 1, 16'11)

Se hace uso de la metáfora 'empalmar', término vulgar que, según la RAE (2020), significa "excitar sexualmente a un animal macho, produciéndole la erección del pene". ¿Acaso el docente pretende que los estudiantes se exciten, sexualmente hablando, con la filosofía? No es de extrañar que la primera reacción de los estudiantes haya sido reír y hacer comentarios graciosos respecto a la masturbación. Sin embargo, parece ser que ningún alumno comprendió realmente la idea que Merlí quería transmitir con esta expresión, por lo que el docente tuvo que aclarar su idea haciendo uso de otra metáfora: 'contagiar el interés'. Si bien podemos considerar esta metáfora como una expresión malsonante que no se esperaría encontrar en el aula, Merlí logró convertirla en un término coloquial de uso recurrente en sus clases que causa risas y un ambiente humorístico:

(31) "El filósofo que os presento ahora es uno de los grandes, Sócrates. **¡Con este sí que os vais a empalmar!"** (Merlí, Episodio 5, 4'02)

(32) Yo, al igual que Nietzsche, y por eso quiero que este filósofo **os haga empalmar** especialmente, reivindico el hecho de no tener miedo a la diferencia. (Episodio 13, 24'10)

En la interacción *(31)* el docente usa esta metáfora como parte de la *Dimensión Instructiva*, para introducir un nuevo tema, mientras que en la intervención *(32)* la usa para reflexionar, hacer concientizar a los estudiantes a la vez que reproduce las ideas de Nietzsche.

Este tipo de expresiones 'malsonantes' pueden tener diferentes funciones dentro del discurso. Como indica Ljung (2006) citada en Benito (2018), su intención de uso puede variar

[15] De acuerdo con Brenden (2013), esta metáfora parte de la idea de ver las emociones como 'enfermedades que se contagian'. No obstante, como lo indica la autora, "la metáfora, al comparar una cosa con otra, nunca es neutral, pues conlleva una evaluación por parte del emisor" (p. 67). Esto posibilita que, teniendo en cuenta el contexto, el verbo 'contagiar' pueda ser reemplazado en esta oración por 'compartir' o 'difundir' y sea visto como algo positivo.

dependiendo de factores como el sexo, la edad, el nivel de formación del interlocutor o el nivel socioeconómico, y puede enfocarse en expresar una emoción, afirmar, negar, reforzar o rechazar un enunciado y, en el caso más extremo y común, insultar al emisor.

> (33) *Contexto: Merlí cuenta la historia de Sócrates.*
> "Y qué hizo Sócrates, pues dedujo que él, como mínimo sabía que no sabía nada, "solo sé que no se nada", pero al menos se algo. ¿Lo entendéis? Atenas se cargó a Sócrates porque era un **tocacojones** que no paraba de hacer preguntas irritantes" (Episodio 5, 27'34)

En *(33)* podemos identificar la manifestación de la ironía a través del uso de la palabra 'tocacojones', considerada como vulgar. No obstante, es evidente que el docente emplea esta expresión con el fin de reforzar su crítica mientras pretende atraer la atención de los estudiantes hacia el tema que está explicando.

> (34) **"¡Estoy hasta los cojones**[16] de la gente que dice que la filosofía no sirve para nada!" (Merlí, Episodio 1, 16'47)

> (35) Habéis hecho **una mierda** de examen, ¡**un desastre**! No, no, no, no, no discípulos míos, ¡no os merecéis el nombre de peripatéticos! (Episodio 5, 3'03)

> (36) *Contexto: Merlí felicita a Berta por haber enviado una mierda de perro en una caja a otro profesor.*
> Merlí: **¡Que se jodan!** ¡A veces el grupo se debe **sacrificar** por un **acto individual honroso**!
> *Berta se ríe.*
> (Episodio 11, 42'50)

En contraste con las expresiones anteriores, encontramos la interacción *(34)*, una metáfora creada a partir de la palabra 'cojones' en la que se hace uso de lenguaje soez para ampliar su carga crítica a la vez que se expresa abiertamente el estado anímico del interlocutor y su emoción negativa ante el tema. Así mismo, en la interacción *(35)* el docente usa este tipo de lenguaje como parte de la hipérbole para expresar su emoción negativa, pero al mismo tiempo lo usa para reforzar su enunciado y hacer que los estudiantes reflexionen ante los resultados

[16] Esta expresión hace referencia a la metáfora 'La ira es la fuente de calor de un fluido' y en este caso, como indican Núñez (2014), cuando la ira sube, el fluido sube. Dado que el cuerpo es aquí un contenedor, la ira como fluido llena una parte de él.

obtenidos en el examen. La expresión ‘que se jodan’ empleada en *(36)* acompaña a la metáfora bélica y hace alusión a la emoción del docente que, en este caso, representa alegría y orgullo hacia el acto que ha cometido la estudiante.

Para Santos (2011), el uso de palabras como ‘joder’ o ‘cojones’ se han convertido en términos de uso coloquial hoy en día en España y se usan con tal frecuencia que se han posicionado como muletillas y chistes en el discurso cotidiano. Este autor considera este tipo de locuciones como expresiones exclamativas que no afectan la cortesía del evento comunicativo, suceso que se demuestra con la respuesta del estudiante en la interacción *(36)*, en la que se hace evidente el lazo empático y de humor que se desata entre los participantes del evento comunicativo.

De acuerdo con esto, se confirma lo dicho por Santos (2011), en cuanto que las palabras malsonantes o insultos “poseen una función identificadora con ciertos grupos sociales, permitiendo la creación de lazos de camaradería entre los interlocutores” (p. 10). Sin embargo, también es interesante el efecto discordante identificado en la interacción *(34)*: mientras uno de los estudiantes sonríe por el comentario, otra estudiante abre los ojos y se asombra ante el lenguaje utilizado. Esto indica que para ella es un acto de habla inesperado y que, claramente, no es un comportamiento prototípico de un docente. Esta misma actitud de desaprobación se presenta en comentarios irónicos como el siguiente:

> (37) *Contexto: Joan está inquieto porque se han saltado temas del temario escolar y Merlí está enseñando filósofos que no se encuentran en el programa.*
> “Daremos todo el temario, no os preocupéis, pero a mi manera ¿ehh? Me gusta citar a otros pensadores, aunque no aparezcan [en el temario], por tanto, podéis coger **el temario** y, como en los lavabos de aquí falta **papel**, lo podéis usar para **limpiaros el culo**” (Episodio 3, 7’10)

Si bien la ironía se presenta como crítica al sistema de educación, el uso de la metáfora del ‘temario como papel higiénico’ y la rudeza del comentario final hace que tenga una gran carga expresiva. Esta intervención desemboca en las risas de la mayoría de los estudiantes a tal punto que uno de ellos decide hacer una representación gestual de ‘limpiarse el culo’ con el temario.

No obstante, una de las estudiantes se muestra fastidiada y molesta por el comentario del docente.

Para concluir este apartado se resalta un último caso en la expresión *(38)*:

> (38) *Contexto: Merlí hace reflexión en contra de los comentarios y actitudes discriminatorias entre los estudiantes.*
> "No pienso a tolerar ninguna discriminación a los compañeros por ninguna razón, ni por ser gays, ni por ser gordos, ni por ser frikis. ¿entendido? Si detecto cualquier conflicto en este sentido, seré implacable. Me convertiré en vuestra pesadilla, seré un auténtico **hijo de puta**. (Episodio 12, 18'29)

Esta expresión hiperbólica podría considerarse como amenazante para los estudiantes a través del uso del lenguaje soez. Si bien el docente quiere evitar la discriminación en su grupo, hace evidente su implacabilidad y deseo de tomar represalias serias en caso de que se presente este evento. Dicha amenaza va acompañada en el discurso por un lenguaje no verbal bastante expresivo en donde se establece una mirada fija desafiante a todos los estudiantes. Empero, como consecuencia de esta intervención que podría tomarse como negativa, los estudiantes víctimas de la discriminación sonríen aliviados.

Podemos decir que, por una parte, este tipo de lenguaje puede emplearse con fines 'positivos' en la medida en que le permite al docente expresarse emocionalmente y, a su vez, reafirmar sus críticas y comentarios. Este tipo de maniobras pueden conllevar a una sensación de empatía y acercamiento entre los estudiantes y el docente, pero también puede ocurrir que los estudiantes se sientan ofendidos, maltratados o intimidados por el uso de este tipo indiscriminado de expresiones vulgares. Vale la pena, entonces, repensar en la necesidad de emplear este tipo de expresiones malsonantes o, reevaluar si es pertinente, reemplazarlas por locuciones más acertadas en el desarrollo de las clases que cumplan la misma función comunicativa.

5.2.2. La malinterpretación y los desencuentros

No es un secreto que la comunicación no siempre sale como esperamos. En ocasiones queremos transmitir una idea, pero el receptor del mensaje no nos ha entendido correctamente, bien sea porque no comparte el mismo contexto en el que enunciamos nuestra idea, porque no conoce las palabras que empleamos o, sencillamente, porque malinterpretó algunos de nuestros movimientos corporales o gestuales. Aquí daré especial relevancia a aquellos discursos que fueron expresados con una intención determinada, pero que, por una u otra razón el estudiante malinterpretó o no comprendió de la forma esperada.

> (39) *Contexto: Merlí invita a los estudiantes a participar en el certamen literario.*
> Merlí: Lo importante es que os esforcéis por hacer algo juntos, que abandonéis esta **vida paradisíaco-pastoral.**
> Berta: ¿Qué dice? Este pavo está pirado (Episodio 2, 5'40)

En esta metáfora se unen los conceptos 'paradisíaco' y 'pastoral' para establecer, lo que Merlí considera, la característica principal de la vida de los adolescentes de esta época. De acuerdo con la RAE (2020), el concepto 'pastoral' se define como "dicho de una composición literaria, musical o pictórica: Que evoca el mundo de los pastores y del campo". Sumada esta definición con el término 'paradisíaco' podemos inferir que el docente reduce la vida de los jóvenes a una etapa extremadamente tranquila en la que no les importa nada de lo que pasa a su alrededor, en otras palabras, viven encerrados en una burbuja y no se esfuerzan por salir de ella.

Aunque parece que la mayoría de los estudiantes interpretó adecuadamente el comentario, lo que desembocó en risas durante la clase, uno de los estudiantes no logró acceder al significado de la expresión, lo que le ocasionó frustración. Al finalizar la clase el estudiante se dedica a buscar en internet el significado de la expresión 'paradisíaco-pastoral' sin resultado. Uno de los compañeros le explica lo que quiso decir el docente:

> Gerard: "Vida paradisíaco pastoral, ¡no sale nada tío!"
> Paul: "Quiere decir que estamos apalancados y que no nos esforzamos" (Episodio 2, 7'25)

El comentario que hace Berta también hace ver su desconcierto al no comprender el por qué el docente usa palabras tan complejas y ajenas a su contexto. Como explica Oliveira (2004), en ocasiones cuando el docente hace uso de la metáfora "se contenta con subrayar la analogía sin siquiera preocuparse por explicarla, considerando que su comprensión es evidente, pero no es siempre el caso para el estudiante que descubre nuevos conceptos", este hecho ocasiona que el estudiante no interprete de manera correcta la metáfora y no pueda acceder al significado que el docente realmente quiere transmitir.

En el caso que se visualiza a continuación *(40)* se emplea la hipérbole como ejemplificación para hacer reflexionar al estudiante. Sin embargo, la enunciación de esta figura se encuentra totalmente fuera de lugar y, valga la redundancia ante la hipérbole, es ampliamente exagerada. El docente se ubica frente al estudiante, lo agarra del brazo, arquea sus cejas y lo mira fijamente:

> (40) *Contexto: Merlí sale con Iván para ayudarlo con su problema de agorafobia*
> Iván: ¡Vámonos!, ¡joder!
> Merlí: **Imagínate, imagínate que volvemos a casa y te atropella un camión**... Si hubieras seguido caminando no te habría atropellado.
> *Silencio*
> Merlí: Ehhh… ¡olvídalo! *(Da una palmada a la cabeza de Iván)* (Episodio 9, 5'52)

Considerando que el estudiante sufre de agorafobia y tiene miedo a salir al exterior, el comentario de Merlí sobrepasa completamente los límites del evento comunicativo. En vez de hacer que el estudiante pierda su miedo y se sienta seguro, logra una mirada de desconcierto y que el estudiante baje la cabeza en señal de temor. Al darse cuenta del desencuentro comunicativo producido, el docente trata de enmendar su error diciéndole que olvide el comentario que acaba de hacer.

Otro de los malentendidos que podemos encontrar en la serie *Merlí* se produce en el contexto de los comentarios irónicos que los estudiantes interpretan como humorísticos, cuando el docente espera que se interpreten de forma crítica.

> (41) *Contexto: Merlí critica el uso de las redes sociales*
> Johan: Todos colgamos fotos en Facebook.

Estudiantes: ¡Es verdad!
Merlí: Yo no, yo no. Antes de tener un perfil en Facebook **prefiero que me cague un perro encima.**
Estudiantes se ríen.
Merlí: No, no, no, no, no. No os riais, no bromeo, no. (Episodio 8, 11'52)

En esta interacción el docente hace una crítica a distintos comportamientos y sistemas sociales. Parece que en *(41)* la manifestación del lenguaje soez acompañado de los gestos del docente (apertura de ojos y arqueo de cejas) son señales que obligan a los estudiantes a reírse sin hacer caso de la opinión del maestro. Aun así, el docente reprende a los estudiantes por su reacción, ya que no era la esperada por él. Esto concuerda con lo expuesto por Becerra e Igoa (2013), en cuanto a que es más fácil para el oyente identificar una burla dentro de la ironía que hace uso de la hipérbole que identificar una crítica, teniendo en cuenta, además, como en este caso, que el contexto y la prosodia apoyan el primer caso.

Dicho brevemente, es inevitable que en una interacción comunicativa ocurran este tipo de malentendidos. El problema real se presenta, como lo afirma Merino (2012), cuando el emisor cree que el receptor interpretó de manera adecuada su mensaje y no se percata del error. No obstante, en la mayoría de los casos, el interlocutor tratará de resarcir el desencuentro comunicativo a través de la reformulación de su idea y de estrategias de cortesía para minimizar el daño que se le ha efectuado a la imagen pública del estudiante.

5.3. EL DESVANECIMIENTO DE LA UTOPÍA

No es un secreto que la comunicación en el aula no siempre comprende las 5 dimensiones del discurso docente y que, por consiguiente, no siempre tiene los efectos esperados en los estudiantes ni fomenta un clima positivo en el aula. Por ejemplo, cuando hacemos uso de ciertas figuras retóricas con una intención negativa, es muy probable que se genere un ambiente tóxico lleno de contradicciones, ofensas y humillación hacia los estudiantes. Podemos pasar desde el discurso docente que busca adoctrinar a los estudiantes, al que busca

perpetuar las relaciones de poder en el aula, hasta el discurso docente que se convierte en una retórica ofensiva hacia los estudiantes al hacer uso de elementos como la burla, el sarcasmo o el 'bullying' en el salón de clase.

Si bien la mayoría de las ocasiones el docente intenta promover un proceso de aprendizaje eficaz y un clima de aula nutritivo mediante su discurso, hay algunos momentos en los que el uso de una palabra disonante o una expresión dicha en un tono inadecuado, puede ocasionar molestia entre los actores del proceso educativo a tal punto de interferir con la motivación, el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales, sociales y la formación integral de los estudiantes.

5.3.1. EL DISCURSO DOCENTE QUE PERSUADE NEGATIVAMENTE

Si bien en la *Dimensión Social* se enfatiza en la carga ideológica del discurso del docente con el fin de hacer reflexionar y fomentar un pensamiento crítico en el discurso, se debe tener en cuenta que se puede terminar cayendo en el adoctrinamiento o en la persuasión negativa. Como se mencionó en el marco teórico de esta investigación, de acuerdo con Keil (2011), el discurso docente puede ser dicotómico: por un lado, puede fomentar el desarrollo integral, pero por otro puede manipular y condicionar la visión del mundo que generan los estudiantes. Aunque esta no es una constante en los resultados encontrados en la serie *Merlí*, fue posible visibilizar algunos ejemplos en los que el docente, un rebelde al que le gusta transgredir las normas, logró persuadir a los estudiantes para saltarse las reglas de la institución, sin importar las consecuencias.

En el episodio número 12 la institución educativa recolecta alimentos para repartirlos a las personas de bajos recursos. Merlí, al estar totalmente en desacuerdo con esta propuesta, lo hace manifiesto en sus intervenciones en clase a tal punto de ocasionar un boicot al evento:

> (42) Merlí: A ver, nosotros sufrimos las consecuencias del enriquecimiento de unos cuantos hijos de puta y en vez de pedirles explicaciones ¿qué? **¿nos convertimos en hermanitas de la caridad?**
> Tanya: Pero un momento, ¿no está bien ayudar a los necesitados?

> Merlí: Tanya, a ver, si alguien rompe la ventana de tu casa, por ejemplo, ¿te parecería justo pagar tú la reparación?
> Tanya: No
> (…)
> Merlí: Nosotros pagamos impuestos para que, entre otras cosas, estén garantizados los alimentos básicos para todos. **Si hay gente que no puede comer, que pasa hambre, es que alguien ha estado gestionando mal mis impuestos, por tanto, no pienso poner ni un euro, para arreglar lo que ellos han destrozado.**
> Pol: ¡Claro que no! a la mierda!
> *Estudiantes apoyan.*
> Merlí: Pues si lo tenéis tan claro ¿por qué colaboráis en la campaña?
> Joan: Es verdad, o sea, los de primero participábamos haciendo los lotes.
> Marc: Siii
> Joan: ¡Pues que nadie lo haga!
> Mónica: ¡Claro que sí! ¡Boicot a la campaña! (Episodio 12, 3'28)

Con una postura recta, el movimiento de sus manos, el fruncimiento del ceño, un volumen moderadamente alto y un tono de voz enfático, Merlí atrae la atención de los estudiantes para lograr el efecto deseado: sabotear la campaña de recolección. Teniendo en cuenta que en la persuasión "los interlocutores son libres de creer o actuar como les plazca, según si aceptan o no los argumentos de quien persuade" (Van Dijk, 2006, Análisis conceptual. Párrafo 3.), Merlí hace uso de la ironía y la metáfora para provocar que los estudiantes dejen de participar en una iniciativa que él encuentra absurda[17]. Empero, este caso de persuasión negativa parece indicar que, si bien los estudiantes apoyan al docente no parecen ser conscientes de los alcances que ha tenido su discurso en sus acciones.

Ahora bien, a través de enunciados como los que siguen *(43)* y *(44)* Merlí se vale del recurso de la metáfora y la hipérbole para promover su forma de pensar entre los estudiantes e impulsarlos, de cierta forma, a la "rebeldía".

> (43) **"¡No somos un rebaño de ovejas** que debemos obedecer siempre las reglas! ¡A la mierda cualquier forma de servilismo!" (Merlí, Episodio 13, 23'37)

> (44) "Hace más de 2000 años que **el poder nos dice lo que tenemos que hacer y pensar**. Nos quieren sumisos y silenciosos. ¡Pues **que se vayan a la mierda**!" (Episodio 5, 6'32)

[17] En el transcurso de la historia Merlí se ve obligado por el director del instituto a retractarse y a generar otro diálogo con sus estudiantes en donde les muestre la importancia de la realización del evento. El docente lo hace aludiendo al altruismo.

La manipulación para Van Dijk (2006), “implica el ejercicio de una forma de influencia ilegítima por medio del discurso: los manipuladores hacen que los otros crean y hagan cosas que son favorables para el manipulador y perjudiciales para el manipulado” (Análisis conceptual. Párrafo 2). Este pensamiento constante que el docente muestra en sus clases podría ser calificado entonces como un intento de manipulación, en la medida que, al final de la temporada de la serie los estudiantes terminan desobedeciendo las reglas del instituto con el propósito de ejercer presión ante los directivos y evitar que Merlí fuera despedido por su comportamiento y sus acciones inusuales.

Tanto la ironía como la metáfora pueden considerarse, por consiguiente, estrategias de persuasión, aunque en este caso sean vistas desde un punto negativo. Según Curcó (2004), “ver a la ironía como una síntesis de atribución a terceros de ideas, pensamientos y acciones sobre las cuales se expresa una actitud reprobatoria establece una conexión natural entre el uso de elementos irónicos y la persuasión” (p. 28). Mientras que la metáfora puede contribuir a una persuasión encubierta: “provoca emociones porque comunica el mundo subjetivo del hablante, cargado de evaluaciones que forman parte de un sistema de valores e ideología subyacentes” (Brenden, 2013, p. 78) o, como indica Salcedo (2008), puede ser una herramienta de persuasión indirecta en la medida que obliga al receptor a replantearse su experiencia propia desde otras visiones y perspectivas insospechadas.

5.3.2. El discurso docente que expresa actitudes negativas y reproches

Teniendo en cuenta el ideal de la interacción en el aula entre el docente y el estudiante es importante que, como afirma Camacaro (2008), se propenda por una participación libre de amenazas en las que los alumnos se sientan libres de expresar sus ideas, emociones y sentimientos sin temor a ser juzgados o burlados por el profesor o sus compañeros. No obstante, en la realidad, esto no siempre sucede así, por el contrario, hay ocasiones en las que el docente

a través de su discurso se enfoca en avergonzar al estudiante, reprocharle o expresar una actitud de fastidio o molestia ante las interacciones que tiene con ellos.

Al igual que los estudiantes, los docentes somos seres humanos que manifestamos nuestros estados anímicos a través de la comunicación verbal o no verbal. Sin embargo, la incongruencia de este hecho radica en el momento en el que descargamos todas nuestros sentimientos negativos contra los estudiantes sin percatarnos del ambiente tóxico que generamos en el aula. A través del discurso de los docentes en la serie *Merlí* es posible visibilizar algunos de estos casos.

> (45) *Contexto: A Gerard le gusta una de las estudiantes de su clase a la que le gustan las corridas de toros. Va a la oficina de Merlí a desahogarse. Marc interrumpe.*
> "No, pasa nada Marc. Gerard ya se iba, después de **provocarme una sobredosis de edad del pavo**" (Merlí, Episodio 6, 38'50)

> (46) *Contexto: Merlí intenta persuadir a Pol para que tome clases particulares gratis con Iván, pero éste se rehúsa.*
> Pol: Dar clases con Iván sería un fracaso.
> Merlí: El fracaso es no intentarlo. No me hagas **perder el tiempo, Pol**, ¿eh? (Episodio 11, 22'23)

La expresión de sentimientos negativos como molestia, fastidio, enojo o incomodidad se hacen manifiestas en este discurso de Merlí a través de la ironía y, suelen dirigirse, generalmente, hacia un estudiante en particular.

En *(45)* la hipérbole acompaña a la ironía para dar mayor expresividad y mostrar la incomodidad del docente ante la conversación con Gerard. En esta ocasión el docente usa un tono enfático y baja la cabeza, quizá en señal de pena ajena por el estudiante, ya que el comentario es mencionado delante de otro estudiante. A pesar de atentar contra la imagen pública del estudiante este se marcha desconcertado, pero no hace comentarios al respecto. En la interacción *(46)* Merlí hace alusión a la metáfora del 'Tiempo como un objeto valioso' propuesta por Lakoff y Johnson (2004), para expresar su enojo e inconformidad ante la cantidad de oposiciones que pone el estudiante a su propuesta.

Algunos efectos negativos también se pueden ver reflejados en aquellos casos en los que se emplean los recursos retóricos para reprochar los comportamientos de los estudiantes. Estas expresiones, en su mayoría irónicas, logran afectar la imagen pública del estudiante, empero, como se ha mencionado ya varias veces, el receptor del mensaje irónico tiene la potestad de decidir cómo interpretar el mensaje (Kalbermatten, 2009). Es por ello que las interacciones aquí expuestas sobresalen de forma particular: en las cuatro intervenciones los estudiantes reaccionaron de alguna forma a la ironía[18].

(47) *Contexto: Merlí habla con Mónica sobre el video que se ha difundido sobre ella desnuda.*
Merlí: **¿Te dejaste grabar en pelotas y esperabas que nadie usara esas imágenes?**
Mon: No es por nada, pero parece que me estáis culpando a mí. (Episodio 8, 31'28)

(48) *Contexto: Pol llega tarde a clase.*
Santi: El bachillerato no es obligatorio, ¿**por qué vienes si pasas de todo**?
Pol: No paso de todo, Santi. (Episodio 7, 17'39)

Cabe aclarar que estas interacciones parece que quieren, en primera medida, hacer que los estudiantes reflexionen sobre sus actos, o como en el caso *(49)*, persuadir para que los estudiantes confiesen que han hecho algo indebido. Sin embargo, esto lo hacen a través del reproche valiéndose de la ironía como en el caso *(47)*, de la hipérbole como en *(48)*, de la metáfora como en *(50)* o por medio de la ironía acompañada de metáfora en *(49)*. En el evento *(47)* la estudiante se siente ofendida ante el comentario del docente, ya que ella esperaba una reacción de apoyo y soporte y, en cambio, el docente le reclamó por la situación. En *(48)*, a pesar de que el docente maneja un volumen suave de la voz y un tono enfático, el estudiante responde defendiéndose de la misma manera.

(49) *Contexto: Tony, el director del instituto, sospecha que Pol y Bruno han robado el examen de catalán y por eso sacaron una sobresaliente.*
Tony: **¿Y cómo has tardado tanto en decidirte, Pol?**
Pol: Lo hago ahora, y ¿qué pasa?
Tony: No, no, que has repetido dos cursos, **podrías haber dado el salto mucho antes**, ¿no?

[18] Este tipo de interacciones se presentaron en un contexto personal, frente a frente con el estudiante y participan en ellas otros docentes del instituto a parte de Merlí.

Pol: Pues no, lo hago ahora. (Episodio 4, 20’02)

(50) *Contexto: Iván está molesto porque el hijo de Merlí ha ido a su casa.*
Merlí: Estás enfermo, pero no quieres ir al psicólogo. Mira Iván, **yo estoy cuidando de ti,** hago lo posible para que tengas amigos.
Iván: ¿Por qué debo tener amigos si tú no tienes? ¿Ehhhh? no sabes relacionarte con la gente, vas de experimentado por la vida y de que los demás somos una mierda y de que no necesitas a nadie. Puede que sean los demás los que no te necesitan. Los profes del insti no te soportan, incluso tu hijo te critica. Eres un chulo, Merlí, y los chulos me dais pena. (Episodio 6, 33’09)

Por otra parte, la interacción *(49)*, mediada por el director del instituto, maneja un tono de voz normal y se centra en mirar fijamente al estudiante durante la conversación. El alumno responde a su reproche de manera desafiante y no se deja persuadir ni atemorizar ante la situación. Finalmente, en el comentario *(50)* se ve implícita la metáfora del ‘profesor como psicólogo o cuidador’ que tiene al cuidado a los estudiantes. Esto quizá le da la potestad de reprocharles ciertos comportamientos. Sin embargo, el estudiante se ofende y responde de la misma manera, a modo de reproche, con intención de humillar al docente. En este caso es el profesor el que calla, suspira y baja la cabeza en señal de derrota.

5.3.3. EL DISCURSO DOCENTE QUE GENERA BURLAS Y OFENDE

Puede haber ocasiones en las que el docente hace uso del discurso para exponer los errores de los estudiantes ante los compañeros, avergonzarlos o atentar directamente contra su dignidad. En el discurso, no solo de Merlí, sino de varios profesores de la serie, es recurrente este tipo de interacción, que, evidentemente, cobra un mayor efecto cuando se expresa en un entorno público como el aula de clase.

En todos los casos que se presentan a continuación existe una clara intención irónica que deja entrever la crítica del docente hacia los comportamientos y actitudes de sus estudiantes. No obstante, es cierto que, aunque en algunas ocasiones la intención primera del docente no es efectuar una burla como tal sino crear humor en el aula, las víctimas del comentario se sienten avergonzadas y ofendidas.

(51) *Contexto: Los estudiantes se dan cuenta que Merlí es el padre de Bruno, uno de sus compañeros, cuando el docente escribe su apellido en el tablero.*
Berta: *(Hacia Tanya)* ¡Era verdad, es el padre de Bruno! ¡Qué fuerte!
Merlí: Bruno, **si molestas te quedarás en casa el sábado sin salir.**
Risas de los compañeros. (Episodio 1, 32'07)

(52) *Contexto: Merlí lee en voz alta las opiniones de los estudiantes sobre la felicidad.*
Merlí: A ver qué pensáis vosotros de la felicidad, peripatéticos. "Yo sería más feliz si mi padre dejara de tocarme los cojones."
Risas de los compañeros.
Merlí: **Bruno, me has emocionado**.
Risas de los compañeros. (Episodio 4, 30'55)

(53) *Contexto: Merlí explica el concepto de felicidad para Aristóteles.*
Merlí: A ver, ¿quién de vosotros es feliz?
Gerard levanta la mano.
Merlí: Gerard.
Gerard: Bueno sí, a mí en general todo me va bien.
Risas de los compañeros.
Merlí: **Me alegra**
Gerard: … pero tampoco siempre.
Merlí: **Ya… ¿en general?**
Risas de los compañeros.
Gerard: En general, sí… *Continúan las risas.* (Episodio 4, 10'52)

Es únicamente en las interacciones *(51 y 54)* donde se evidencia una sonrisa del docente, suceso que aumenta el efecto de burla y risas entre los estudiantes. En *(52)*, Merlí dirige la burla directamente hacia el alumno arqueando las cejas, simulando una mirada y rostro triste e imitando una voz sollozante para hacer parecer que le afecta el comentario. En *(51 y 52)* el estudiante opta por bajar la cabeza demostrando que se siente avergonzado e intimidado, mientras que en *(53)* el comentario irónico es ignorado por el estudiante, pero sus compañeros al comprender el tono de decepción del docente ante la "pobre" respuesta del estudiante se ríen de él.

(54) Merlí: Oooo otro ejemplo, ¿eh? ¿es "normal" que Bruno utilice el móvil en clase? ... **¡Te lo requisaré y no te lo devolveré hasta que tu padre venga a buscarlo!**
Risas de los compañeros.
Bruno: Qué gracioso eres, ¿no?
Merlí: No me río de ti
Bruno: ¡y una puta mierda!
Merlí: Shhh, eh, compórtate. No se le habla así a un profesor.
Bruno: hablo como me dé la gana. No haces más que provocar. (Episodio 7, 4'00)

Por otra parte, en la interacción *(54)* Merlí usa al estudiante como ejemplo ante sus compañeros para reflexionar sobre una situación que no debería ocurrir en el aula. Sin embargo, el tono irónico y la presencia de suspiros en su comentario hacen que los estudiantes se rían mientras que Bruno, la víctima, reacciona de manera agresiva al sentirse ofendido por la "broma" que ha hecho el docente.

De igual modo, existen interacciones que generan burla a través del discurso docente pero cuya intención principal va más allá. En estos casos el docente hace uso del escarnio y la mofa en público para hacer reflexionar a los estudiantes sobre temas como la discriminación:

> (55) "Un momento, un momento, qué es eso de normal, ¿qué quiere decir normal? **Porque el otro día Bruno me dijo "normal es normal, papá, normal"**" *(Imita la voz y los gestos del estudiante)*
> *Risas de los compañeros* (Episodio 7, 2'38).

En la interacción *(55)* el docente imita no solo los gestos del estudiante sino su voz con un tono agudo. De acuerdo con Becerra e Igoa (2013), "el hablante que finge ser otra persona asume la voz propia de esa persona. Para comunicar una actitud con respecto a quien imita, el ironista incluso exagera o caricaturiza la voz." (p. 103). Es aquí donde se ve reflejado con mayor claridad el tono irónico del docente. Merlí se para frente a la clase, eleva la cabeza y abre los ojos para hacer su burla más atrayente y expresiva, mientras el estudiante se toca el cuello y baja la cabeza: acaba de ser ridiculizado ante toda la clase. Si bien la intención principal del docente aquí puede no ser la de burlar propiamente, sí emplea el comentario del estudiante de manera jocosa como ejemplo para evitar la discriminación. Dicha imitación causa risas inevitables entre sus compañeros.

Como indican Jáuregui y Fernández (2009), el uso de la burla por parte del docente es una muestra de irrespeto y trato desigual que acarrea efectos negativos en el estudiante especialmente cuando se emplea, como en la mayoría de los casos expuestos, para sancionarlo o exponer sus errores al escarnio público en la clase. Este tipo de discurso puede ocasionar que

los estudiantes se vuelvan más tímidos y conformistas y que su miedo al fracaso crezca exponencialmente.

Aun así, existe un discurso mucho más ofensivo que el de la burla, y es aquel centrado en el uso del sarcasmo. Por medio de esta figura semántica el docente busca herir, ofender y/o provocar al estudiante:

(56) *Contexto: Eugeni entrega los primeros exámenes de catalán.*
Eugeni: Pol Rubio *(entrega el examen)* Bruno Bergeron… **¡Gracias por concursar!**
Bruno: Un puto 4
Pol: Un 3 coma 6, este tío cada vez me tiene más manía.
Bruno: Creía que sacaría mejor nota
Eugeni: **¿Algún problema, Bergeron pequeño?**
Bruno: La pregunta 2 está perfecta, he puesto lo que dice el libro y solo me has puntuado la mitad.
Eugeni: Tienes un 4. No hay más que decir.
Bruno: *Suspira.* ¡Puta mierda!
Eugeni**: Oye, esa impertinencia la has aprendido en tu casa, ¿tal vez?** (Episodio 3, 12'14)

(57) *Contexto: Pol presenta el segundo examen de catalán.*
"Pol Rubio **como siempre… el primero en acabar**" (Eugeni, Episodio 4, 8'53)

En las intervenciones *(56)* y *(57)* el docente manifiesta una intención de ofensa y provocación a través de sus comentarios. Con el uso de la expresión 'Bergeron pequeño' en *(56)* espera que el estudiante se enfade a la vez que exterioriza el resentimiento que tiene hacia Merlí, padre del estudiante, refiriéndose de manera humillante hacia él y hacia la educación que imparte en casa. En *(57)* el profesor se burla de manera hiriente del estudiante porque sabe que siempre reprueba sus exámenes. Ante el comentario el estudiante lo mira fijamente de manera desafiante pero no responde de manera verbal a la provocación.

En este tipo de ironía mordaz denominada sarcasmo, el hablante comporta una actitud crítica hiriente, despectiva y hostil hacia el receptor del mensaje causando que la persona se sienta ofendida y humillada. Empero, el estudiante, como en los casos anteriores, tiene la potestad de decidir si ignora el sarcasmo o lo contraataca (Kalbermatten, 2009).

(58) *Contexto: Merlí habla sobre los deseos haciendo alusión a Schopenhauer.*
Merlí: y tú, ¿Berta? ¿Qué es lo que deseas?
Berta: Que dejes de ser mi profesor

Estudiantes abuchean
Merlí: Te pasas las clases pintando la mesa.
Berta: ¿y qué?
Merlí: **Que coger apuntes así sobre una mesa es sucio, no sé, es comooooo follar con tu pareja teniendo el gato en la cama.**
Risas de los compañeros. Berta se levanta de la silla.
Merlí: No se puede salir a media clase.
Berta sale del salón. (Episodio 6, 3'38)

Aunque en muy pocas interacciones se encuentran expresiones sarcásticas en el discurso de Merlí, pareciera ser que *(58)* se presenta en respuesta a la provocación de la estudiante. El profesor usa su movimiento corporal de brazos, arquea las cejas y hace gestos y muecas de asco para dar mayor expresividad a su comentario. La estudiante abre los ojos y arquea las cejas, mira a Merlí de forma desafiante, pero guarda silencio y, ante la ofensa, decide salir de clase. De acuerdo con De los Santos (2003) el docente podría emplear este tipo de ironía negativa debido a la amenaza que representa la situación comunicativa, por temor a hacer el ridículo o perder su autoridad o prestigio ante los estudiantes.

(59) *Contexto: Merlí le ofrece a Pol la oportunidad de tener clases particulares con Pol. A este no le agrada la idea y se exalta.*
Pol: (…) Que no quiero que ese tío me de clases ¡a mí!
Merlí: **¡A ti! ¡Ohhhh! ¡El gran Paul Rubio! ¡El guapito creído de la clase! ¿eh? Tiene que rebajarse para acercarse al marginado. Me encanta ver como el chulo necesita al friki.**
Pol: ¡Oye! yo no soy un chulo, ¿eh? (Episodio 11, 22'05)

Finalmente, en el evento *(59)* Merlí utiliza el sarcasmo no propiamente con el fin de ofender al estudiante sino de aterrizarlo y hacerle reflexionar. Esta intervención posee varios elementos cinésicos rescatables: el docente es muy expresivo con sus ojos y hace gestos de alabanza con los brazos en la primera parte del comentario, denotando cierto tono de burla ofensiva. Así mismo usa un tono de voz serio y un volumen moderadamente alto a pesar de encontrarse en una proximidad íntima con el estudiante. Como resultado Pol se siente ofendido

por el uso de la palabra 'chulo'[19] para referirse a él, por lo que le hace ver al docente su inconformidad ante la utilización de este 'insulto'.

5.4. A MODO DE CIERRE: EL EQUILIBRIO DISCURSIVO Y EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

A pesar de que es posible identificar determinadas expresiones y figuras retóricas dentro de las diferentes dimensiones del discurso, es prácticamente imposible desligar una dimensión de la otra: el discurso es, claramente, una unidad. En una sola intervención podemos encontrar todos los tipos de discurso mostrados anteriormente, cada uno con sus elementos verbales y no verbales. Esto quiere decir, que el discurso docente no tiene una intención específica sino múltiples, y sus efectos no pueden verse reflejados en una sola acción. Si reunimos todas las dimensiones encontraremos al profesor ideal, aquel que, a través de sus palabras y sus posturas, gestos y tono de voz, logra instruir, atraer, empatizar, motivar, hacer reflexionar y fomentar un pensamiento crítico sin dejar de lado la enseñanza de valores sociales.

> El docente actúa como un *experto* que ofrece explicaciones claras y comprensibles, como *un guía* que ayuda a razonar y a estimular intelectualmente, como *un entusiasta* que intenta mantener el interés de los estudiantes, implicarlos en las tareas que deben realizar y motivarlos para aprender cosas a los que no tendrían acceso si estudiaran solos. (Castellà *et al.,* 2007, p. 37)

Gracias a los fragmentos expuestos en el apartado *5.1. El mundo ideal: la utopía de las 5 dimensiones*, podemos ver como a través del uso de las figuras semánticas en el discurso docente se favorece la generación de un clima de aula nutritivo: El hacer uso de una proximidad íntima o personal dependiendo del contexto, caminar en el aula manteniendo un contacto visual con todos los estudiantes, sentarse frente al estudiante, sonreír, levantar las cejas, hacer uso de

[19] La acepción negativa de este término en España hace referencia a una persona que es insolente y presuntuosa.

sus extremidades superiores para acompañar el mensaje, son, según Calsamiglia y Tusón (2001), conductas cálidas que pueden estimular un clima socialmente positivo en el aula.

Así mismo, el uso de un volumen y velocidad de dicción adecuados para el entorno y contexto de cada evento comunicativo, y el manejo de diferentes tonos de voz como el irónico, el enfático, el grave o el serio son elementos habituales que ayudan al establecimiento de una buena interacción en el aula. De la misma forma, la utilización de figuras retóricas como la ironía en aras de generar humor, la auto ironía o la metáfora con el fin de crear empatía con el estudiante, la metáfora y la lítote para elogiar respetuosamente y, la metáfora, la ironía y la hipérbole para hacer reflexionar de manera respetuosa y cortés, forman parte de la promoción de una interacción saludable y nutritiva entre docente-estudiante, punto central en la formación de un clima favorable.

Ahora bien, retomando las características propuestas por Arón y Milicic (2000) respecto al clima nutritivo del aula, podemos notar que ciertas dimensiones del discurso tienen una mayor predominancia para lograr este efecto debido a la intenciones discursivas. Por ejemplo, en primer lugar, podemos ubicar la *Dimensión Afectiva* donde la prevalencia de elementos como la metáfora, la hipérbole, la ironía y la lítote procuran que el estudiante se sienta valorado. Es aquí donde el alumno encuentra un reconocimiento de sus aciertos y logros y se siente parte de un grupo en donde es respetado. En segundo lugar, se sitúan las dimensiones *Social* y *Ética*, imposibles de separar y cuyo discurso se encarga de fomentar el crecimiento personal. Aquí los estudiantes son vistos como seres reflexivos, capaces de hacer juicios frente a las situaciones de la vida y afrontar las adversidades.

Por medio de la metáfora, la ironía y la hipérbole el docente muestra los conflictos desde otro punto de vista y brinda los elementos necesarios a los estudiantes para su resolución de la manera más adecuada. Recordemos que, de acuerdo con Rueda y Pérez (2008), las metáforas de la vida cotidiana “no sólo promueven el conocimiento de la realidad[,] sino que permiten realizar nuevas asociaciones y reconceptualizaciones de lo ya conocido a partir de los efectos

que producen el régimen de representación de la imagen y de la palabra" (p. 220-221). Mientras que,

> la ironía constructiva, de efecto positivo, orientada hacia la formación, con una cuota de riesgo y de incertidumbre, donde lo que cuentan son las diferencias y el caos, para hacer consciente al joven sobre lo paradójico que es el mundo, en el que hay que participar con creatividad, significarlo, expresarlo y verlo de otra forma, con pertenencia y apertura hacia lo alternativo. (Torres, 2012, p. 471)

Por último, se encuentran la *Dimensión Instructiva* y la *Dimensión Motivacional,* en las que el docente da acceso al estudiante a toda la información conceptual relevante que requiere para su formación haciendo uso del tropo metafórico, aquel que adorna el lenguaje por excelencia. Ya lo afirman Castellà *et al.* (2006), cuando señalan que el uso de diversas estrategias argumentativas y retóricas son ideales no solo "para atraer el interés hacia un tema en el aula, sino para para justificar el enfoque de la materia o bien para relacionarla con el contexto cultural y social del centro educativo, con la actualidad política, etcétera" (p. 35).

El manejo de todas estas dimensiones favorece, por consiguiente, la creación y mantenimiento de un clima social positivo en el aula donde los estudiantes se sienten acogidos y motivados y donde los docentes alcanzan su mejor desempeño y valoración. No vale únicamente que el docente sea un experto en los temas que imparte, como indica García (2015) parafraseando a Gros y Romaña (2004), el docente debe ser un poco teatral, empático, debe saber comunicarse con sus estudiantes y motivarlos.

Cabe aclarar que, si bien en algunos casos se encuentran reacciones pasivas ante el uso del lenguaje figurado como prestar atención, escuchar atentamente, o guardar silencio, no quiere decir, por ende, que estos sean efectos negativos en el estudiante o en el clima del aula. En la mayoría de las situaciones presentadas, estos comportamientos fueron un paso previo a la reflexión de los temas abordados por el docente, una especie de "digestión" de las palabras que no se puede hacer a la ligera.

Ahora bien, en el apartado *5.2. Otros mundos: el lenguaje soez y la malinterpretación discursiva* fue posible visibilizar otro tipo de interacciones: por un lado, encontramos aquellas que usan un lenguaje 'malsonante', pero que cuando se utilizan teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes y se encaminan hacia un ambiente humorístico pueden generar un clima social de aula nutritivo. Por otro lado, tenemos los desencuentros comunicativos o expresiones que se malinterpretan dentro del discurso, generalmente inconsciente, y que pueden llegar a generar un clima tóxico momentáneo en el aula. Sin embargo, en este tipo de interacciones el docente siempre intenta redirigir su discurso hacia un evento comunicativo exitoso minimizando el daño hacia el receptor del mensaje.

Si bien, el punto fuerte de las intervenciones halladas en la serie *Merlí* es la reflexión y la crítica social, se encontraron momentos en los que el discurso docente fue tan acalorado y lleno de emociones que se terminó haciendo uso de la metáfora y la ironía acompañadas de un lenguaje soez y vulgar ante los estudiantes en aras de brindar mayor expresividad y fuerza al discurso. Sin embargo, aunque no es el lenguaje que uno esperaría encontrar en el aula de clase, en la mayoría de las situaciones los estudiantes generaron una mayor empatía hacia el docente al sentir que hacía parte de su grupo social y, por ende, el clima de aula fue positivo para ellos. Aun así, el mal uso de esta combinación de figuras retóricas con palabras 'malsonantes' puede traer consigo algunos efectos negativos en el aula si se usa indiscriminadamente.

En cuanto a los desencuentros comunicativos vale la pena resaltar que, si bien el docente transmite su mensaje con una intención determinada, es el estudiante quien la decodifica e interpreta de una manera totalmente diferente. Esto ocurre con frecuencia en casos como la ironía, en los que se requiere una mayor cantidad de pistas no verbales por parte del docente para que su comentario no sea mal entendido y en casos como la metáfora, en los que por su nivel de abstracción y las experiencias no compartidas se puede llegar a un mensaje diferente. No obstante, al darse cuenta de la falla en la transmisión del mensaje, el docente trata, en la

mayoría de los casos, de resarcir el error e intenta comunicar su voz adecuadamente. Esto logra que la percepción inicial de un clima social negativo cambie.

En contraste con estos discursos que pueden ser vistos, en cierto modo, de manera neutral, en el apartado *5.3. El desvanecimiento de la utopía* cobraron relevancia las intervenciones conscientes y planificadas del docente que derivaron en la generación de un clima negativo y tóxico en el aula. Allí encontramos un uso completamente erróneo de las figuras semánticas enfocado hacia la promoción de un clima tóxico en el aula. En varios momentos fue posible identificar cómo el docente hizo uso de la ironía para burlarse de un estudiante en específico, avergonzarlo en público o reprochar algún comportamiento o respuesta generando así un ambiente de risa y comicidad a través de él. De la misma manera se hizo uso del sarcasmo con el fin de ofender, humillar y provocar a los estudiantes sin tener en cuenta la generación de un clima coercitivo, intimidante e incómodo en el aula.

A través de este tipo de acciones en el discurso docente es que se percibe un clima de injusticia, el estudiante es ignorado, no llega a sentirse valorado ni respetado en su entorno. De acuerdo con Arón y Milicic (2000), estos comentarios docentes no contribuyen al crecimiento personal de los estudiantes, ya que en ellos predomina la crítica y la sobrefocalización en los errores cometidos. Elementos como el insulto, la burla, el reproche, la ironía negativa y el sarcasmo no invitan a nada en el aula de clase y, por el contrario, sí “afecta[n] lo personal en actitudes y sentimientos, y por tanto la armonía de las clases desde aspectos como la utilidad de los contenidos y el nivel comunicativo” (Torres, 2012, p. 463).

6. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

6.1. CONCLUSIONES

En la presente investigación se ratificaron una vez más las razones por las que la educación debe ser concebida como un proceso comunicativo considerando las interacciones dialógicas entre docentes y estudiantes como una base fundamental para el establecimiento de un clima de aula nutritivo. A través del análisis de discurso de la serie *Merlí* fue posible identificar una gran cantidad de interacciones en las que el docente hace uso de diversas figuras semánticas por sustitución metafórica que, a comparación del lenguaje literal y el discurso técnico, requieren de un mayor nivel de abstracción e interpretación del mundo por parte del estudiante.

La primera conclusión de este estudio se relaciona con la predominancia de figuras retóricas como la ironía y la metáfora dentro del discurso docente. La primera de ellas puede ser denominada un arma de doble filo, ya que dependiendo de la intención del docente puede ser expresada de manera positiva o negativa. Como elemento positivo se caracteriza por ser una herramienta de grandes cualidades: crítica, reflexiva, versátil, atrayente y humorística.

Gracias a su carga reflexiva y al reto que significa su decodificación, la ironía fue considerada en este trabajo como una figura indispensable en la formación del pensamiento crítico, ya que permite a los estudiantes deconstruir la realidad y recrearla nuevamente desde otro punto de vista. Adicional a ello, debido a su versatilidad es capaz de convertirse en parte de una estrategia humorística que genera empatía y lazos de familiaridad y complicidad entre los estudiantes y el docente dentro y fuera del aula.

Un ejemplo de ello se puede apreciar en el uso de la auto ironía por parte del docente, herramienta que utiliza para mostrar su imagen pública sin temor a ser irrespetado por los

estudiantes. Aquí el profesor se ríe un poco de sí mismo y se muestra cómo es en realidad. A través de anécdotas, historias personales o cortos relatos sobre su vida les deja saber a los alumnos que él también es humano a la vez que espera ser aceptado por los estudiantes tal y como es. Este tipo de interacciones en las que el interlocutor se 'desnuda' ante el otro generan una sensación de hermanamiento entre los participantes. Debido a esta generación de relaciones de empatía y de familiaridad puede considerarse esta figura como una herramienta crucial que contribuye a la disminución de las relaciones jerárquicas y de poder que se generan en el aula. Podemos decir que a través de la ironía positiva se reduce de forma notable el distanciamiento que generalmente se presenta entre docente y estudiante.

Por todas estas características se concluye que la implementación de una ironía positiva en el aula colabora a la generación de un clima social de aula nutritivo. No obstante, como elemento negativo el docente puede emplear la ironía para expresar actitudes censurables hacia los estudiantes como enojo, inconformidad, decepción, fastidio o molestia o para persuadir al estudiante de cometer acciones consideradas socialmente como inapropiadas. No obstante, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio se evidenció que este tipo de persuasión negativa, que casi raya en la manipulación, no generó un clima de aula tóxico en todas las interacciones, por el contrario, fomentó un ambiente de complicidad entre los estudiantes y el docente ante la perpetración del "crimen". Aun así, debido a la baja cantidad de interacciones de este tipo no es posible atribuir mayor solidez a este resultado.

Retomando el punto de la intención de uso de la ironía negativa, esta puede dar lugar a burlas y escarnios públicos a costa de la persona ironizada. En el tipo de eventos comunicativos analizados, aunque la intención primera del docente pudo ser una diferente a la burla, no existió una intención de resarcimiento ante el avergonzamiento sufrido por el estudiante. En un nivel mucho más hostil y avanzado, la ironía negativa puede inducir a ofensas, humillaciones y provocaciones por medio del sarcasmo. Si bien la diferenciación entre la ironía y el sarcasmo fue extremadamente difícil, se puede concluir que el uso de ambos conlleva a que los estudiantes

se sientan avergonzados e intimidados y, en ocasiones, puede llegar a conducir al evento comunicativo hacia una confrontación directa y agresiva con el docente ante la ausencia notoria de cortesía.

La metáfora, por su parte, cumple una función predominantemente reflexiva al permitir reconfigurar y crear nuevos mundos a través de nuestro pensamiento y las palabras que emanan de él. Sin embargo, al ser un tropo característico de embellecimiento del lenguaje se usa también para atraer al estudiante durante el discurso, motivarlo y explicar o aclarar los temas de la clase a través de ejemplos didácticos que exijan un mayor esfuerzo cognitivo. Hay que mencionar, además, que esta figura retórica cobra gran importancia a la hora de hacer tangibles conceptos abstractos, especialmente en áreas de estudio como la filosofía; a través de ella se acerca a los estudiantes a conceptos tales como la justicia, la felicidad, el sufrimiento o el deseo.

Adicionalmente es pertinente señalar el uso de dos metáforas recurrentes en el discurso docente: la orientacional que enfatiza en que ‘salir’ o ‘estar afuera’ es bueno y ‘estar encerrado’ o ‘estar adentro’ es malo y se relaciona con la búsqueda de la verdad y el conocimiento; y la metáfora bélica, para referirse a situaciones cotidianas. Expresiones como ‘luchar para quitarle el puesto’ para promover la competencia en el aula, u oraciones como ‘luchar contra el sufrimiento’ o ‘combatir el hambre’ continúan reproduciendo un discurso que se enfoca hacia la normalización de la guerra. Asimismo, se resalta el uso de metáforas cotidianas como ‘las ideas son objetos que entran en la mente’ y ‘el ser humano es un animal’, que el docente asocia continuamente a las explicaciones de temas filosóficos en el aula y que, permiten relacionar de forma más sencilla los contenidos de la materia.

Acerca de otras figuras retóricas como la hipérbole, aunque no se encontró una representación significativa o muy relevante, sobresalió su uso como herramienta de reflexión ante diferentes situaciones de la realidad en el aula, y se resaltó su función expresiva y crítica al aparecer al lado de la ironía y la metáfora. Por otro lado, la aparición de la lítote tampoco contó con mayor reconocimiento, aunque en las interacciones analizadas se comprobó su uso como

una figura que permite dirigir elogios sutiles hacia los estudiantes. Sin embargo, al no haber obtenido una muestra contundente no es posible corroborar este hallazgo.

Como segunda conclusión relevante de esta investigación se determinó la importancia que tiene el lenguaje no verbal ante la identificación de las figuras semánticas por sustitución metafórica y ante el establecimiento del clima social en el aula. La demostración de conductas cálidas por parte del docente como el establecer contacto visual con los estudiantes, levantar las cejas, sentarse frente a frente con él en la interacción comunicativa, hacer muecas y caminar por el aula permiten que el estudiante se sienta en un ambiente positivo, confortable, en el que puede expresar sus ideas y emociones sin temor. Este hecho genera y afianza en el alumno un sentimiento de confianza en el docente. De la misma manera el uso de diferentes tonos de voz, cambios en el volumen o en la velocidad del discurso hace que las interacciones sean más atrayentes para los estudiantes y permiten, en la mayoría de los casos, diferenciar las intenciones comunicativas del docente.

Una tercera apreciación no contemplada en el inicio de esta investigación es el uso de lenguaje soez y expresiones ‘malsonantes’ en combinación con las figuras semánticas por sustitución metafórica dentro del discurso docente. Aunque este hecho se sale de la imagen prototípica que se tiene del docente, la utilización de este tipo de lenguaje logró darle mayor expresividad a las figura retóricas y, contrario a lo que se pensaría, se identificó que en la mayoría de las interacciones estas expresiones tuvieron una acogida positiva en el aula y generaron un clima de complicidad, humor y camaradería entre los estudiantes y el docente. El hecho de que el profesor usara, en cierto modo, el mismo lenguaje que los estudiantes desarrolló un sentido de pertenencia al mismo grupo en donde podían expresarse con mayor facilidad.

No obstante, no se recomienda hacer uso de esta combinación lingüística en el aula, especialmente si se desconoce el contexto de los estudiantes, ya que se puede promover el uso de lenguaje indebido y caer en relaciones de irrespeto. Adicional a esto, en relación con la caracterización del lenguaje usado en el discurso docente, se resalta el uso de expresiones

orientadas hacia la sexualidad empleadas en algunas figuras retóricas y cuyo objetivo fue romper un poco el tabú inculcado a los adolescentes respecto a este tema para convertirlo en un tema coloquial.

Como cuarta conclusión se establece que dentro del discurso docente es imposible hablar de una sola intención comunicativa. Tras analizar cada una de las figuras retóricas encontradas se estableció que en la mayoría de las interacciones la intención de uso del docente no era única, al contrario, el uso de cada expresión conllevaba múltiples propósitos. Sin embargo, fue posible enmarcar cada una de estas interacciones dentro de la clasificación de las Dimensiones del Discurso Docente propuestas por Martínez-Otero (2010, 2018). Teniendo esto en cuenta, se determinó que es posible establecer un orden de importancia en cuanto a las dimensiones que influyen en la generación de un clima de aula nutritivo.

Así, por ejemplo, la Dimensión Afectiva del discurso es la que, en este caso, cobra mayor relevancia al estar enfocada hacia la relación dialógica entre el docente y el estudiante. Por medio de la metáfora, la ironía positiva, la auto ironía y la hipérbole se puede hacer una valoración positiva de los logros y, con ello, establecer una interacción basada en la confianza, el respeto, la empatía, la amabilidad, la cordialidad y la justicia. Por ende, y considerando que el clima social viene presidido por la percepción que se tiene de las relaciones interpersonales entre el profesor y el estudiante, esta sería la dimensión que engloba este tipo de interacciones comunicativas.

Sin embargo, esto no quiere decir que las dimensiones del discurso restantes no promuevan un clima de aula positivo, ya que cada una de ellas aporta a la constitución del mismo. La Dimensión Social posibilita el crecimiento personal del estudiante a través del discurso reflexivo y crítico proporcionado por la metáfora, la ironía y la hipérbole. La Dimensión Ética se proyecta en el discurso metafórico e hiperbólico hacia el respeto a las diferencias individuales y la resolución adecuada de conflictos. Mientras que las Dimensiones Instructiva y Motivacional le brindan al estudiante toda la información relevante y pertinente para su formación académica además de favorecer la creatividad del pensamiento mediante el uso de las metáforas.

La quinta conclusión de este trabajo se relaciona con los efectos que tuvo el uso de las figuras retóricas en los estudiantes y en el clima social de aula. Aquí fue posible establecer dos grupos de respuestas: las activas, en las que el estudiante tiene una participación dinámica durante la clase y, en sentido opuesto, las pasivas. Dentro de los efectos activos se resalta como principal la risa, concediéndole al discurso del docente irónico un gran puesto dentro de la promoción de un clima positivo de aula. Acciones como responder a la interacción o participar del evento comunicativo quedaron sin embargo opacadas por las actitudes pasivas de los estudiantes como prestar atención, guardar silencio o bajar la cabeza como muestra bien sea de timidez o de vergüenza.

Sin embargo, este estudio demuestra que no todos los efectos pasivos pueden ser considerados como negativos. Por ejemplo, ante el uso de la metáfora como parte de la Dimensión Instructiva del discurso, acciones como prestar atención o guardar silencio se presentan con frecuencia. Esto se debe a que es en esta interacción donde el estudiante tiene su primer acercamiento a nuevos conceptos y, dado que no todos aprendemos con la misma agilidad o de la misma manera, esta situación puede generar una baja participación en la clase. A pesar de esto, se confirmó que en el discurso reflexivo a través de la ironía puede prevalecer, en ocasiones, una relación asimétrica entre el estudiante y el profesor en donde es este último quien controla el discurso, los turnos de habla y se permite burlar y avergonzar al estudiante, provocando un clima de aula tóxico.

Por otra parte, la última conclusión de esta investigación se relaciona con la existencia de varios desencuentros comunicativos en los que el uso de la figura retórica generó efectos contrarios a los esperados en los estudiantes. Estos desencuentros se produjeron por diversas causas, entre ellas, el desconocimiento del léxico que maneja el docente en clase, el desconocimiento del contexto, y la mala expresión y/o interpretación del lenguaje no verbal del docente al momento de emitir el discurso. Empero, a diferencia de las interacciones de ironía negativa que generaron mofa, el docente se dio a la tarea de enmendar el rompimiento del canal

de comunicación a través de aclaraciones y reformulaciones transformando el clima nuevamente en nutritivo, incluso ante aquellos desencuentros que generaron burlas entre los compañeros.

En definitiva, en el discurso docente no solo importa el *qué* se dice sino el *cómo* se dice. El uso de las figuras semánticas por sustitución metafórica como la metáfora y la ironía positiva dentro del discurso docente deja entrever grandes ventajas no solo para los estudiantes sino para los docentes. Si se piensa bien, el solo hecho de crear una ironía ya requiere de por sí un alto nivel de interpretación y sagacidad que el docente debe moldear para lograr que sus intervenciones sean las adecuadas en el aula. Por otra parte, el poder que tiene la metáfora para permitir construir y deconstruir el mundo a través de nuestro pensamiento es inconmensurable. El discurso metafórico brinda grandes facilidades a los docentes bien sea ante la explicación de un determinado tema, al hacer tangible un sentimiento o emoción o para mostrar un tópico de manera creativa e interesante. Así pues, los atributos de ambas figuras retóricas se convierten en aspectos invaluables dentro del discurso docente.

La tarea de los estudiantes se centrará entonces en la correcta decodificación, interpretación o abstracción del mundo y del significado transmitido para lograr la interacción docente-estudiante ideal. Si se reflexionara en torno a los efectos a nivel emocional, social y cognitivo que pueden traer consigo estos tropos, no se relegarían nunca a un segundo plano en el aula de clase. Cada una de estas figuras retóricas, al ser bien aprovechadas y empleadas por el docente, cuenta con grandes atributos para fomentar un clima social nutritivo en el aula.

6.2. RECOMENDACIONES

Tomando como base las conclusiones de este trabajo se establecen algunas recomendaciones pertinentes enfocadas hacia el mejoramiento de la profesión docente y los docentes en formación.

En primera medida es pertinente repensar el sentido de la educación como un acto comunicativo y, a partir de ahí, reevaluar no solo el discurso sino la labor del docente en el aula. Es conveniente y necesario preguntarnos qué tipo de discurso es el que reproducimos ante nuestros estudiantes, si realmente hacemos uso de los recursos adecuados del lenguaje para fortalecer nuestras clases y optamos por fomentar el pensamiento crítico o, si sencillamente nos apegamos a lo que está escrito en los libros o a lo mismo que hemos venido haciendo durante años de ejercicio docente y terminamos reproduciendo un discurso autoritario y de desigualdad en el aula.

En segunda instancia se recomienda hacer una "introspección" profunda a nuestras clases y perder el miedo a que un colega o persona ajena haga una observación no participante de nuestro trabajo en el aula. La tarea de investigar nuestro propio discurso nos permitirá encontrar y analizar de forma crítica las fortalezas y falencias de las que no somos conscientes durante nuestras sesiones de clase. Con ello podremos tener bases sólidas que permitan mejorar nuestro desempeño día tras día. No olvidemos que no basta con decir las cosas literalmente, los estudiantes y el mundo exterior exigen y esperan mucho más del docente, no es suficiente saber qué decir sino saber cómo emitir el mensaje de la manera más adecuada, cordial y creativa posible sin desconocer el contexto y las realidades de los estudiantes.

Adicionalmente, hay que dejar de ver como enemigas a las herramientas digitales como las series de televisión y demás plataformas que se encuentran en auge hoy en día. Este tipo de insumos pueden ser absolutamente valiosos si se preparan de manera adecuada y se dirigen hacia el campo de la reflexión crítica. El análisis de una serie como *Merlí* dentro del aula de clase podría permitir visibilizar gran cantidad de situaciones en las que se sienten identificados los estudiantes y que podrían dar paso a la generación de discusiones provechosas para todos los participantes del ámbito educativo.

Hay que mencionar, además, la necesidad de fomentar una mayor conciencia sobre el discurso desde las carreras universitarias de formación docente. Si bien en la universidad se

reciben todas la instrucciones normativas pertinentes sobre el quehacer docente y se aprenden los tópicos necesarios para cumplir a cabalidad la labor, hace falta una formación específica encaminada hacia los usos de la retórica, la manera de expresar el discurso, cómo planificarlo adecuadamente y cómo lograr una comunicación efectiva. Podría pensarse en el establecimiento de una clase de oratoria o expresión oral con el fin de fortalecer los puntos débiles de las presentaciones discursivas antes de ejercer la profesión docente.

6.3. FUTURAS INVESTIGACIONES

Aunque la serie *Merlí* se desenvuelve en un ambiente de aprendizaje ficticio, revela muchas de las realidades que se viven diariamente en el aula de clase. Aun así, debido a la delimitación del tema estudiado en esta investigación no fue posible indagar sobre el uso de las figuras retóricas en otro tipo de interacciones que hacen parte del ámbito educativo como las que se presentan entre los mismos docentes, e incluso, entre los docentes y los padres de familia. Sería interesante poder ahondar en el establecimiento de las relaciones interpersonales entre estos grupos y cómo estas afectan el clima institucional.

De la misma forma podría ser muy enriquecedor partir del corpus de expresiones retóricas que se ha obtenido en esta investigación para llevar a cabo investigaciones más profundas orientadas hacia el Análisis Crítico del Discurso (ACD) enfocadas hacia la demostración de las diversas cargas ideológicas de los discursos docentes en la serie y hacia las técnicas de persuasión o manipulación que tienen lugar entre todos los participantes, dentro y fuera del aula.

Finalmente, se invita al desarrollo de un estudio posterior en el cual se analice el discurso docente desde el punto de vista de la *parresia*, considerándose esta, en su sentido más puro, como el hecho de expresarse con franqueza o sinceridad por medio del discurso, manteniendo un compromiso con la verdad y oponiéndose a toda figura retórica que intente embellecerlo o

disimularlo. Este punto de vista podría aportar diferentes concepciones sobre el discurso docente dentro del aula de clase.

7. REFERENCIAS

Alcalá, F., Rodríguez, Z., y Solórzano, F. (2018). La sexualidad en la serie de TV3 Merlí: una propuesta liberadora. *El ojo que piensa*, (17), 79-95. http://www.elojoquepiensa.cucsh.udg.mx/index.php/elojoquepiensa/article/view/295

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, *13*, 89-104. https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9

Almirón, M., y Porro, S. (2013). El discurso en el aula: El caso de un profesor de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *No. Extra: IX Congrés d'Investigació en Didàctica de les Ciències,* 96-100. https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/305973

Alvarado, M. B. (2009). Ironía y Cortesía. En Ruiz, L., y García, X. A. (Eds.). *Dime Como ironizas Y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 333-346). Peter Lang.

Arón, A. M., y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhe*, *9*(2), 117-123. http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445

Aznárez, M. (2000). Comunicación no verbal y discurso en la fraseología metalingüística con "hablar" o "decir" en español actual. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, *16*(2), 213-224. https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/26791

Ballús, A. (2015, 18 de noviembre). *Machismo y estereotipos de género en 'Merlí'*. Zena. https://zena.cat/es/machismo-y-estereotipos-de-genero-en-merli/

Batista, D. E. (2019). Merlí: mestre do discurso e da desconstrução da escola. Uma análise do seriado espanhol a partir da psicanálise e educação. *Educação em Revista***,** *35*, 1-13. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698217405

Becerra, M. I., e Igoa, J. M. (2013). La intención irónica en las hipérboles y las preguntas retóricas en español. *Forma y Función*, *26*(2), 99-124. https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/44565

Benito, M. (2018). *El uso de expresiones malsonantes: Un estudio sociolingüístico entre los jóvenes madrileños de diferentes clases sociales* [Tesis de Pregrado, Dalarna University]. DiVa. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1219194&dswid=-3486

Bobes, C. (2004). *La metáfora*. Gredos Editorial S.A.

Brenden, A. (2013). *La relación entre metáforas, evaluación y persuasión en el discurso político* [Tesis de Maestría, Universitetet i Oslo]. Repositorio institucional - Universidad de Oslo. https://www.duo.uio.no/handle/10852/37066

Bruzos, A. (2006). Sobre el problemático concepto de mención irónica. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, *20*, 33-55. http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2006.20.02

Cabedo, A. (2009). Análisis y revisión del sarcasmo y la lítote: Propuesta desde la Teoría de la Relevancia. *Boletín de Filología*, *44*(2), 11-38. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032009000100001

Calsamiglia, B., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (Un estudio de caso). *Laurus*, *14*(26), 189-206. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009

Cárdenas, M. L., y Rivera, J. F. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, *10*(32), 43-48. https://www.redalyc.org/pdf/356/35603207.pdf

Cassasus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, *7*(6), 81-95. https://doi.org/10.25074/07195532.6.480

Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase: Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Grao.

Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., y Vilà, M. (2006). “Yo te respeto, tú me respetas”. Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y aprendizaje*, *29*(1), 31-49. https://doi.org/10.1174/021037006775380902

Cestero, A. M. (2017). La comunicación no verbal. En *Manual de profesor de ELE* (pp. 1051-1122). Universidad de Alcalá.

Chaume, F. (2001) La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En R. Agost y F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Universitat Jaume I.

Colomé, J. (2017). *És versemblant el llenguatge juvenil de la sèrie Merlí? Comparació amb el llenguatge juvenil real d'un institut* [Tesis de Pregrado, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio institucional – Universidad Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/handle/10230/34039

Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la región Metropolitana. *Última Década*, *9*(15), 11-52. https://adnz.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56514

Correales, M. C. (2016). *Caracterización de las estrategias discursivas empleadas por los docentes de los grados décimo y once del colegio La Salle Envigado, para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes* [Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional - Universidad de San Buenaventura. http://hdl.handle.net/10819/3702

Coultas, V. (2015). Case studies of teachers' understandings of the pedagogy of classroom talk: some critical moments explored. *Literacy*, *50*(1), 32-39. https://doi.org/10.1111/lit.12065

Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, *14*(1), 81-97. https://doi.org/10.1174/113564002317348138

Cubides, Y. D., Sanmiguel, M. M. y Viancha, T. (2014). *Caracterización del discurso pedagógico de los docentes de la licenciatura en lengua Castellana, inglés y francés de la*

Universidad de la Salle [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional - Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/20

Cuenca, M. J., y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel S.A.

Curcó, C. (2004). Ironía, persuasión y pragmática: el caso de la caricatura política mexicana contemporánea. *Acta poética***,** *25*(2), 333-375. http://dx.doi.org/10.19130/iifl.ap.2004.2.144

De los Santos, E. (2003). *Análisis del discurso docente en secundaria* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio institucional – Universidad Autónoma de Nuevo León. http://eprints.uanl.mx/id/eprint/1487

Diazgranados, H. y Pastrana, E. (2017). *Influencia del discurso docente en las actitudes violentas de los niños de grado tercero de la institución mercedes ábrego de la ciudad de montería* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional – Universidad Santo Tomás. http://hdl.handle.net/11634/9322

Fàbregas, M. (2016). *Els estereotips de gènere, el masclisme i la imatge dels personatges femenins a Merlí* [Tesis de Pregrado, Universidad de Girona]. https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/13452

Fajardo, L. A. (2007). La metáfora, un recurso en la formación de pensamiento. *Praxis*, *11*(11), 103-112. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/471

Fajardo, L. A. (2013). Acercamiento teórico a la comprensión-interpretación del lenguaje figurado en aprendices tardíos de L2. *Forma y Función*, *26*(1), 165-181. https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/41419

Fernández, V. (2007). *Diccionario práctico de figuras retóricas y términos afines: Tropos, figuras de pensamiento, de lenguaje, de construcción, de dicción, y otras curiosidades*. Albricias. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0924724

Fernández, A. M. (2012). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *3*(8), 51-70. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.8.72

Font, V., y Acevedo, J. I. (2003). Fenómenos relacionados con el uso de metáforas en el discurso del profesor: el caso de las gráficas de funciones. *Enseñanza de las Ciencias*, *21*(3), 405-418. https://ddd.uab.cat/record/1616

Freytes, M. (2014-2015). *La Estrategia de la Ironía en el Discurso Docente y su Manifestación en las respuestas de una Alumna* [Manuscrito no publicado]. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. https://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Freytes-Maria-Fernanda1.pdf

Gancino, J. B. (2013). *Análisis del discurso de la serie juvenil Glee, a partir de sus representaciones simbólicas de poder e imaginarios sociales* [Tesis de Pregrado, Universidad Central del Ecuador] Repositorio digital – Universidad Central de Ecuador. http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/1490

Gándara, R. (2017). El lenguaje figurativo, vehículo imprescindible de los medios alternativos de solución de controversias. *Hechos y Derechos*, *1*(39). https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11262/13228

García, B. J. (1998). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Arco.

García, R. (2013). *Figuras retóricas Y otros ingredientes del discurso político: Manual del orador*. Ediciones Uso de Razón.

García, R. C. (2015). *Procesos discursivos en el aula de Secundaria y Bachillerato* [Tesis de Maestría, Universidad Jaume I]. Repositorio institucional – Universidad Jaume I. http://hdl.handle.net/10234/152746

Giraldo, L. G., Rubio, E., y Fernández, J. A. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la

creatividad motriz. *Ágora para la educación física y el deporte*, (11), 25-41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3116435

González, M., Díez, M., López, F., y Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (35), 16-27. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/35/art_2.pdf

Guanipa, M. (2012). Elementos del proceso de comunicación que orientan el discurso de los profesores universitarios. *Vivat Academia*, (118), 33-60. https://doi.org/10.15178/va.2012.118.33-60

Haverkate, H. (1985). La ironía verbal: un análisis pragmalingüístico. *Revista Española de Lingüística*, *15*(2), 343-392. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41167

Heller, D. (2011). Figurative Speech as a Representation of Meaning. *World Literature Studies*, *3*(20), 62-71. http://www.wls.sav.sk/wp-content/uploads/WLS_3_11/Heller.pdf

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Herrera, K., y Rico, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, *12*(2), 7-18. http://dx.doi.org/10.15665/esc.v12i2.311

Hidalgo, R. y Iglesias, S. (2009). Humor e ironía: una relación compleja. En Ruiz, L., y García, X. A. (Eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 423-456). Peter Lang.

Hollo, A., y Wehby, J. H. (2017). Teacher talk in general and special education elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, *117*(4), 616-641. https://doi.org/10.1086/691605

Hunter, J.D. (2007) Matplotlib: A 2D Graphics Environment. *Computing in Science & Engineering, 9*(3), 90-95.

Ibáñez, K. R., y Díaz, M. G. (2011). *Comunicación no verbal: un eje temático para mejorar el desarrollo pedagógico de los estudiantes de práctica de licenciatura en humanidades e*

idiomas de la Universidad Libre [Tesis de Pregrado, Universidad Libre]. Repositorio institucional - Universidad Libre. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/6018

Jáuregui, E., y Fernández, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(3), 203-215. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066011

Jiménez, M. P., y Díaz, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *21*(3), 359-370. https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21944

Joe, H., Hiver, P., y Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, *53*, 133-144. [Pre publicación] https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005

Kalbermatten, M. I. (2009). Aires de familia entre la ironía, el sarcasmo y la parodia en la conversación entre argentinos. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, (4), 69-111.

Keil, G. I. (2011). *Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Análisis de la interacción docente-alumno* [Tesis de Pregrado, Universidad Abierta Interamericana]. http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. OUP USA.

Lakoff, G., y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la Vida cotidiana* (6ta ed.). Ediciones Cátedra.

Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educacionales*, *14*(1), 51-63. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004

Leduc, S. M., y Acosta, M. I. (2017). Las series para pensar los sentidos de la educación, más allá de la pantalla. *Cardinalis*, (9), 200-212. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/18945

León, D. M., y Tutalchá, R. H. (2015). *El lenguaje afectivo como una alternativa para el mejoramiento del ambiente de aprendizaje de los niños del grado tercero de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de "La Paz" sede Primero de Mayo* [Tesis de Pregrado, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional – Universidad de Nariño. http://sired.udenar.edu.co/id/eprint/1634

Lima, M. (2020). *Narrativas seriadas em prol do pensamento crítico: um estudo acerca da composição narratológica e da recepção com vistas ao criticismo em Merlí* [Tesis de Maestría, Universidade Federal do Maranhão]. Repositorio institucional – Universidad Federal de Maranhão. https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3082

López, M. D. (2019). Estudio de las metáforas bélicas para conceptualizar el embellecimiento desde la perspectiva de género: las guerras por la belleza. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, *21*, 71-91. HTTP://DX.DOI.ORG/10.6035/CLR.2019.21.5

Mantoani, J. P., y Novaes, B. (2019). A representação do conceito de liberdade em “Merli” – uma práxis pedagógica. *Páginas de Filosofia***,** *8*(1-2), 3-23. http://dx.doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v8n1-2p3-23

Marchese, A., y Forradellas, J. (2013). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel Letras.

Mapelli, G. (2017). Los procedimientos de atenuación en las series televisivas españolas entre humorismo y construcción del ethos. *Normas***,** *7*(2), 139-153. https://doi.org/10.7203/normas.v7i2.11171

Martínez, A. (2020) El model de llengua de Merlí i els peripatètics: Variació i canvi lingüístic als mitjans de comunicació. En H. Radatz (Ed.), *Canvi linguistic, estandarditzaci I identitat en Catala / Linguistic change, standardization and identity in Catalan* (pp. 25-49). John Benjamins Publishing Company.

Martínez, R. (2016). La metáfora como recurso didáctico y reflexivo en la formación docente. *EDETANIA. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (49), 193-206. http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/13

Martínez-Cantos, J. L., y Rodó-de-Zárate, M. (2020). El efecto Merlí: Televisión y elección de grados universitarios relacionados con la filosofía. *Athenea Digital***,** *20*(1), 1-24. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2453

Martínez-Otero, V. (2007). Discurso educativo y tipología discente. En *La Buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista* (pp. 30-38). Anthropos.

Martínez-Otero, V. (2010). El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, (4), 43-59. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3866

Martínez-Otero, V., y Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *76*, 169-186. https://doi.org/10.35362/rie7602855

Mayoral, J. A. (1994). *Figuras retóricas*. Síntesis.

McKinney, W. (2010). Data structures for statistical computing in python. En *Proceedings of the 9th Python in Science Conference, 445,* pp. 51–56.

Merino, M. E. (2012). *Desencuentros comunicativos y percepciones sobre la cultura, la comunidad y la lengua en inmigrantes adultos* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio institucional – Universidad Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/handle/10230/17082

Merriam, S. B. (1988). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.

Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradígma*, *27*(2), [1-19]. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010

Montánchez, A. (Productor ejecutivo). (2015). *Merlí* [Serie de televisión]. Nova Veranda.

Monzón, L. A. (2014). La retórica, otra ciencia de la educación. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (81), 29-40. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446344309005

Núñez, F. (2014). La expresión fraseológica de la ira en italiano y español: Un estudio cognitivo. *Philologia Hispalensis*, *28*(3-4), 213-233. http://dx.doi.org/10.12795/PH.2014.v28.i02.08

Olivares, M. (2017). La metáfora educativa: Herramienta para generar imágenes del curso Fundamentos de Didáctica, según Vygotsky. *InterSedes*, *18*(37), 1-21. http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v18i37.28650

Oliveira, I. (2004). *La metáfora: estrategia de aprendizaje y sistema de conocimiento*. En V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología. https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/comunicaciones/oliveira.htm

Orifa, R. A., Ajisafe, O. E., y Ajisafe, O. O. (2015). Classroom social climate: Enhancing teaching strategy in Business studies. *International Journal of Vocational and Technical Education Research*, *1*(1), 9-14. https://www.eajournals.org/journals/international-journal-vocational-technical-education-research-ijvter/vol-1-issue-1march-2015/classroom-social-climate-enhancing-teaching-strategy-business-studies/

Palmer, B., y Brooks, M. A. (2004). Reading Until the Cows Come Home: Figurative Language and Reading Comprehension. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, *47*(5), 370-379. http://www.jstor.org/stable/40017523

Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, *6*(2), 67-83. https://revistas.um.es/ril/article/view/5741

Pereira, Z. (2010). La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, *14*, 21-39. https://doi.org/10.15359/ree.14-Ext.2

Qi, P., Zhang, Y., Zhang, Y., Bolton, J., y Manning, C. D. (2020). Stanza: A python natural language processing toolkit for many human languages. https://arxiv.org/abs/2003.07082

RAE. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. https://dle.rae.es

Rail, S. (2010). Análisis de los discursos de la planificación escrita de UN grupo de profesores de educación infantil. *Revista signos*, *43*(73), 281-306. https://doi.org/10.4067/s0718-09342010000200005

Recio, A. (1999). Educación y segmentación laboral. En Blanco, J. (Coord.) *Perspectivas económicas de la educación* (pp. 203-227). Edicions Universitat Barcelona.

Roberts, R., y Kreuz, R. (1994). Why Do People Use Figurative Language? *Psychological Science*, *5*(3), 159-163. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1994.tb00653.x

Rodríguez, J. G. (2006). La construcción de sentido en el aula de clase. En *Artefacto: Publicación semestral* (pp. 134-139). Universidad Nacional de Colombia. http://uneditorial.net/uflip/artefacto-13/

Romaña, R. (2014). *Posibles implicaciones del discurso metafórico en el abordaje del concepto de divisibilidad con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de La Victoria (Valle del Cauca)* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional – Universidad Tecnológica de Pereira. http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5065

Rosales, F. F. (2010). *"La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa del Callao"* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional - Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1293

Rueda, N., y Pérez, E. (2008). La función persuasiva de la metáfora en la prensa. *Anclajes***,** *11*(12), 209-224. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/287/242

Ruiz, M. (2016). *La ironía en el aula de ELE* [Tesis de Maestría, Universidad de Alcalá]. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/miriam-ruiz.html

Salcedo, A. (2008). *Anatomía de la persuasión* (2da ed.). ESIC Editorial.

Samuelsson, M. (2013). *Figurative Language - In Swedish Schools* [Tesis de Pregrado, Halmstad University]. DiVa. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A600646ydswid=-1200

Sánchez, E., y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, *17*(2), 147-173. https://doi.org/10.1174/1135640054192865

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio*, (41), 207-224. https://doi.org/10.4067/s0717-554x2011000200006

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, (49), [1-10]. https://doi.org/10.4067/s0717-554x2014000100001

Silveira, E. (2009). El discurso docente. En el aula, se habla la misma lengua, pero... ¿se entiende la misma lengua? *Cuadernos de Investigación Educativa*, *2*(16), 75-89. https://doi.org/10.18861/cied.2009.2.16.2724

Spang, K. (2009). *Persuasión: Fundamentos de retórica*. Eunsa.

Spieker, M. H. (2017). The comparison of novice and master instrumental music educators' use of figurative language and their attitudes concerning it as a tool for effective teaching. *Research & Issues in Music Education*, *13*(1), 1-22. https://ir.stthomas.edu/rime/vol13/iss1/5

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Torrealba, M. (2004). La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía. *Educere*, *8*(26), 355-360. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602609

Torres, F. A. (2010, 13-15 de septiembre). *La ironía como forma de comunicación en el docente universitario* [ponencia]. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, República Argentina.

Torres, F. A. (2012). El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación y Educadores*, *15*(3), 461-475. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000300007

Torres, M. A. (2009). La relevancia. En Ruiz, L., y García, X. A. (Eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: Una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 65-88). Peter Lang.

Triana, A. F., y Velásquez, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, *5*(1), 23-41. https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. GEDISA.

Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista signos***,** *39*(60). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003

Van Rossum, G. y Drake, F. L. (1995). *Python reference manual.* Centrum voor Wiskunde en Informatica Amsterdam.

Vega-Sampayo, E. (2020). La lítote en Sin Ruido de José Corredor-Matheos. *Perífrasis***,** *11*(21), 92-108. https://doi.org/10.25025/perifrasis202011.21.06

Villalta, M., y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, *12*(1), 221-233. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-1.idpc

ANEXO B. TRANSCRIPCIONES[20]

Episodio 1: Los peripatéticos

Escena 15'40: Merlí en el aula de clase

M: ¡Buenos días, chicos!
B: ¡Es él!, mi padre
T: ¿En serio es tu p…?
B: Shhhh, calla, calla, calla.
M: Bien, me llamo Merlí y quiero que os empalméis con la filosofía.
Risas entre los estudiantes.
P: Marc viene empalmado todos los días.
Mc: ¡Calla, capullo!
M: Quiero decir que me propongo contagiaros mi interés por la filosofía. Tú, ¿cómo te llamas?
B: Bruno.
M: ¿Bruno qué?
B: Bergeron.
M: Berg, berg… ¿qué cojones de apellido es ese?
B: es francés.
M: Ahhh… ¿Creéis que la filosofía sirve para algo?
B: *Alza los hombros.* Si.
M: Eso es lo que quería oír. Estoy hasta los cojones de la gente que dice que la filosofía no sirve para nada. Parece que el sistema educativo ha olvidado las preguntas quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos. Ahora solo importa qué empresa montamos, cuánta pasta ganaremos. La filosofía sirve para reflexionar, reflexionar sobre la vida, sobre el ser humano y para cuestionarse las cosas, a lo mejor por eso se la quieren cargar, ¿no? la encuentran peligrosa. La filosofía y el poder tienen una tensión sexual no resuelta.
Risas de los estudiantes.
¿Qué es la filosofía?
Ni idea, ¿no? La filosofía no es solo un conjunto de preguntas profundas y verdades absolutas, la filosofía es poner patas arriba todo lo que damos por sabido.
Hummm, hostia, tenéis todos una cara de empanados?
Be: Todos no, ¿eh?
M: En contra de lo que piensa mucha gente, los adolescentes no son tontos.
Mc: Él si (señalando a Pol)
P: ¿Cómo me la devuelves, ¿eh?
Risas de los estudiantes.
M: Lo que pasa es que estáis dormidos. No levantáis el culo de la silla si no es porque os han cogido el móvil. Os quiero ver despiertos, con las antenas puestas, atentos a lo que pasa a vuestro alrededor, preparados para asumir las contradicciones y las dudas que plantea la vida. Y para afrontar las adversidades y, sobre todo, como que en esta vida no siempre se gana, para aprender de las derrotas. Yo sé un poco de este tema. Ayer, por ejemplo, me echaron del piso que tenía alquilado. Si, si me echaron de casa porque no pagaba. Qué morro tengo, ¿no? Vosotros y yo tenemos dos cosas en común, ahora que lo pienso, vivimos en casa de mamá y no tenemos ni un euro.
P: ¿Y lo dices así tan tranquilo, como si no te afectara?
M: ¿Qué quieres que haga, que me ponga a llorar? Nooo, prefiero reírme de la adversidad. Venga, contadme algún problema personal riéndoos. ¿Quién quiere empezar?
Tú. Dime, ¿cómo te llamas?
T: Tanya.
M: Muy bien, Tanya.
T: Ahmm…pues a mi padre le han pillado los de hacienda haciendo trampas.
Estudiantes: Sii hombre…
T: Sí, te lo juro tía y ahora tiene que pagar una multa. Es que mi padre no sabe mentir, es cutre, no sé.
M: Dale recuerdos de mi parte.
T: Vale.
M: No está mal, pero os pido cosas vuestras. Venga animaos, quién quiere, venga, va, quién más se anima, venga, va, va, va, va, va, va, va. Tú.
J: Me llamo Joan Capdevilla y mi problema es… bueno, no sé si es un problema, pero soy muy tímido.
M: Ya, pero dímelo riéndote.
J: *Se ríe.* Soy muy tímido. *Risas de los compañeros.*
M: Ahhh, pero te has atrevido a levantar la mano y hablar delante de todos. Puede que no lo seas tanto. *Silencio*. ¿Alguien más? Dime.
G: Siempre... bueno, me llamo Gerard, ehmmm, a mí siempre me mola alguna tía, pero ellas nunca se fijan en mí. *Risas de los compañeros. Burla "uuuuu", ¿por qué será?*
M: ¿Cómo lo sabes? ¿Lees el pensamiento? Puede que en este instituto haya alguna chica que piensa

[20] Docentes: M: Merlí; E: Eugeni; To: Tony; L: Laya; S: Santi; A: Albert; Glo: Gloria;
Estudiantes: B: Bruno; T: Tanya; P: Pol; Mc: Marc; J: Joan; Be: Berta; G: Gerard; Mon: Mónica; I: Iván; O: Oliver

en ti cada noche antes de acostarse. *Risas de los compañeros, "que se lo cree".*
P levanta la mano y se da el mismo la palabra
P: Va, ahora yo. Ahhhmmm… No tomo apuntes. Te aviso para que lo sepas, no… no se escuchar y escribir a la vez y ningún profesor lo entiende.
M: No, yo sí lo entiendo. Mira, en filosofía solo tienes que escuchar y aprender a pensar. No me importa si no tomas apuntes, Pol Rubio.
P: ¿Cómo sabes mi nombre?
M: Ahhh, me han dicho que te gusta tanto estudiar que sueles hacer los cursos dos veces. *Risas de Pol y los compañeros.*

Escena 29´50: Eugeni en el aula de clase.
E: Está muy bien, me gustó mucho tu opinión personal sobre la novela.
J: ¿Ah sí?
E: Si, ya te lo he dicho. Tienes una gran capacidad crítica, Joan.
J: Ah, gracias.
E: La tienes.
J: Bueno, voy a clase.

Escena 31'10: Merlí en el aula de clase
M: Silencio, todos a su sitio. A ver, ¿falta alguien en clase?
P: Iván, el friki.
M: Iván, Iván, Iván, ¿Iván Blasco?
Be: Está algo tarado. Hace dos meses que no viene.
M: ¿El friki? Bien. Este es mi apellido.
Be: *(Hacia Tanya)* ¡Era verdad, es el padre de Bruno! ¡Qué fuerte!
M: Bruno, si molestas te quedarás en casa el sábado sin salir. *Risas de los compañeros.* A ver, hoy no tengo ganas de quedarme en clase, seguidme. ¿Qué creéis? ¿Qué es una broma? ¡Seguidme!
P: ¿A dónde?
M: ¡Venid, va seguidme, venga!

Escena 32'47: Clase de Eugenie
E: Y así llegamos a uno de los autores de teatro de la literatura catalana más importantes del siglo XX. ¿Alguien sabe cómo se llama? ¿Nadie sabe cómo se llama? Autor de teatro… *Pasa Merlí y le muestra el pulgar arriba, Eugenie lo saluda*. ¿Nadie sabe cómo se llama?

Escena 33'25: Merlí en la cocina
M: Bueno, os he traído aquí porque éste me ha parecido un lugar inspirador. El cerebro podría ser la cocina del ser humano, mm. Y también para explicaros que hace más de dos mil años hubo unos estudiantes de filosofía que se llamaban los peripatéticos.
Be: *Ríe a carcajadas* ¡Patéticos!
Estudiante: *(Hacia Berta)* ¿Qué dices?
M: No, no, no, peripatéticos. Eran estudiantes de la escuela aristotélica. Ya hablaremos de Aristóteles. Recibieron ese nombre porque filosofaban mientras caminaban. Caminad, caminad, va caminad. Vamos, ¡caminad! ¡Seguidme, venga! Los peripatéticos deambulaban mientras reflexionaban, ¿mmm? No sé si lo captáis. ¡Venga! Reflexionad mientras camináis. Si alguien tiene alguna reflexión interesante que lo diga.
P: ¡Me estoy meando! *Risas*
M: He dicho una reflexión interesante.
G: *(Hacia Pol)* ¡Sácate la polla!
P: Fliparias con mi pollón.
G: Siii ya.
P: Merlí, tengo una pregunta. ¿Todo el mundo está capacitado para filosofar?
Merlí se detiene y guarda silencio. Se coloca la mano en la barbilla.
Be: Tu padre se está poniendo friki.
B: ¡Calla tía!
Be: ¿Qué pasa
M: He estado callado por dos razones: para pensar en la respuesta y para demostrar que cuando uno piensa la gente lo mira mal. ¿Por qué el pensar está mal visto? ¿No debería ser al revés? ¿No es más censurable la gente que no reflexiona sobre las cosas? En la clase de filosofía podréis demostrar que sois animales racionales, en las demás podéis seguir siendo animales y basta. ¡Venga, caminad, banda de bípedos! ¡Va, caminad! Si cuando erais pequeños ibais a la clase de los pingüinos o de los delfines ahora esta clase será la clase de los peripatéticos.
P: Merlí, estoy enfadado contigo.
M: ¿Ah?, ¿sí?
P: Si, no me has contestado. ¿Todo el mundo puede filosofar?
M: ¿Tú qué piensas?
P: ¿Yo? Yo creo que… si la filosofía sirve para poner en duda aquello que sabemos, todo el mundo puede hacerlo, pero se la sudan… No todos quieren hacerlo.
M: Te acabas de convertir en mi alumno preferido. Pero, pero eso no quiere decir que los demás no podáis luchar para quitarle el puesto.
Estudiante: Voy a por ti, chaval.
P: Shhh, tranquilos, tranquilos todos.
M: *(Hacia Pol)* Suerte que no hago caso de lo que opina de ti el profesor de catalán. Dijo que tuviera cuidado porque eres un impertinente. ¡Venga, caminad, reflexionad! ¡Caminad y reflexionad!
P: El puto Eugenie Bosch.

Escena 36'48: Tony y Pol en el pasillo
P: Hola
To: Eh, ¿qué pasa?
P: Me han dicho que Eugenie Bosch me critica en la sala de profes.
To: Venga, eso no es verdad.
P: ¿Y decís que no nos tenéis manía a los alumnos?
To: Eugenie no te tiene manía, Pol, ¿qué dices?
P: Dice que hay que tener cuidado conmigo y me insulta.
To: ¿Quién te lo ha dicho?
P: Merlí Bergeron.

Escena 38'30: Merlí y Bruno en el pasillo de la escuela
B: ¿Tan difícil es hacer una clase normal?
M: Ahhh jaja, el concepto normal nos podría llevar a un debate interminable, ¿para ti que es normal?
B: Normal es normal, papá, normal.
M: Joder, ¡qué hijo tan profundo tengo, eh! Pues mira aquello que hoy se considera normal no lo era hace años. Es una lección Foucaultiana.
B: ¡Ves como dices cosas raras! Foucaultiana, que significa Foucaultiana, ¿por qué te comportas así con mis amigos? Te has quedado callado 3 minutos, y luego esa gilipolles de pensar.
M: ¡Tienes celos de Paul!
B: Uy sí, me muero de celos. Paul está muy cabreado con Eugenie por lo que le has contado
M: No me extraña.
B: ¿Por qué se lo has dicho?
M: Mira Bruno, Eugenie es el tipo de profesor al que detesto porque cree que los alumnos son sus enemigos, cuando entra en clase le vienen todos los males… a mí se me pasan de golpe.
T: Bruno, te espero fuera ¿vale?
B: vale. Ahora voy
T: vale
B: Solo te pido que no des la nota
M: Tendrás que acostumbrarte a tenerme de profesor, ¿vale?
Mc: Bruuuno, ¡campeón!
M: ¿Lo ves? Harás más amigos siendo el hijo del profe de filo. *Ríe*
B: Papá, no entiendo lo de los peripatéticos, ¿me lo explicarás en casa?
M: Wikipedia, hijo, Wikipedia.

Escena 44'25: Merlí en casa de Iván
M: Iván, sé que estás escuchando al otro lado. A partir de ahora soy tu profesor particular, mientras no vuelvas al instituto, ¿me abres?

Continuación de la escena anterior en 46'34
Merlí tumbado en el piso a las afueras del apto de Iván.
M: En realidad es mañana cuando debe venir tu profesor voluntario, Eugenie Bosch, yo me he adelantado. Tú debes ser como aquellos filósofos cínicos que creían que solo podían conseguir la virtud fuera de la sociedad, ¿eh? jeje, Es que soy profesor de filosofía, ¿sabes? Hmm… Te contaré una anécdota, cuando Diógenes era esclavo, su dueño le preguntó ¿tú qué sabes hacer mejor?, ¿sabes que le contestó el?, le dijo, yo se mandar y te mando que me liberes, y entonces el dueño le concedió la libertad y lo convirtió en el tutor de sus hijos, ¿te ha gustado? Supongo que te importará una mierda, ¡pero Eugenie no te contaría estas anécdotas... bah!, muy bien, adiós, ahí te quedas.
Iván abre la puerta, Merlí regresa.
M: ¡Uffff! se nos acumula el trabajo.

Episodio 2: Platón

Escena 1'49: Merlí en clase
M: Platón quería llegar al conocimiento verdadero, a la esencia de las cosas. Se dice que una vez definió esencialmente al hombre: "animal bípedo sin plumas", pero tuvo que cambiar la definición porque Diógenes le arrancó las plumas a una gallina. *Risas.* A ver… ¿sabéis de dónde viene la expresión "amor platónico"? A ver quién lo sabe, quién lo sabe... amor platónico… tú. *Señala a Joan*.
J: De Platón, quiere decir un… amor ideal, imposible.
M: Sí, popularmente es eso, pero es una mala interpretación del concepto de amor que tenía Platón. Para él el amor es aquel impulso que lleva hasta el conocimiento de la idea de belleza. Una cosa es el mundo sensible y otra muy distinta es el mundo de las ideas.

Escena 4'07: Merlí regresa al salón
M: Gracias Santi. *Silencio* ¿Quién quiere hacer trampas en el certamen literario?

Escena 5'01: Continuación de la escena anterior
Estudiante: ¿Qué quiere decir hacer trampas?
M: Shhh shhh, un momento, un momento, antes que nada, ey chicos, antes que nada, ¿alguien se presenta al certamen literario?
Silencio

M: Bhhh, ja, muy bien, propongo escribir entre todos un poema. Lo podríamos basar en la idea de amor que tenía Platón. Evidentemente no se lo contaremos a nadie de fuera de esta clase, ¿mm? Lo firmará solo uno de vosotros, que será quien recibirá el premio, en caso de ser premiado. Gana uno, ganamos todos.
Murmullos
P: Mola, mola, ¿cuánta pasta se gana?
Be: No alucines pavo, un lote de libros.
Mc: Lo importante es participar.
M: No, no, no, no, no, no. Lo importante es que os esforcéis por hacer algo juntos, que abandonéis esta vida paradisíaco-pastoral.
Risas
Be: ¿Qué dice? Este pavo esta pirado. *Joan levanta la mano*
M: Dime Joan.
J: No, la idea está muy bien.
M: Ahh, muy bien, gracias.
J: pero… ¿eso no va contra las normas?
Comentarios de los otros estudiantes, uno le golpea el brazo: ¡Joder! ¡Joan, tío! ¿no podéis hacer una gamberrada por una vez en la vida? – Bruno: Joan tiene razón
G: *(Hacia Bruno)* No rayes, joder, es divertido.
M: ¿Desde cuando la gente de vuestra edad solo hace lo que está permitido?
P: Muy buena reflexión, Merlí. Recuérdame que te suba un punto en el examen. *Risas de estudiantes y profesor.*
T: Chicos, ahora en serio, hagámoslo. Ganaremos. Además, Vilaseca tu dominas la poesía.
Mc: Un poco, tampoco mucho
T: ¡Hombre!
M: ¿Ah sí, Mark? ¿Tu lees poesía?
Mc: Me he aprendido un soneto de Shakespeare para las clases de teatro.
M: ¡Hombre pues venga, va, vamos! *Estudiantes lo animan a recitar.*
M: Silencio los demás.
Mc: Siendo tu esclavo, que más podría ser salvo esperar las horas, que marque tu deseo, ningún tiempo es más precioso, salvo el que yo te daré, ni ningún servicio, salvo el dictado por tu capricho.
Merlí aplaude y los estudiantes hacen lo mismo, lo ovacionan. Mark hace una reverencia
M: Paul, ehh, Paul, ponte las pilas o cambiaré de preferido.
P: ¡Y una mieeeerda! Merlí ahora te demostraré que soy tu preferido ¿Qué te parece si hacemos un poema erótico?
Estudiantes: Uuuuuuuu
M: Me gusta. Espero propuestas, versos, ideas, venga, va inspiraos.
Estudiantes salen de clase
G: *(buscando en el celular)* Vida paradisíaco pastoral, ¡no sale nada tío!
P: quiere decir que estamos apalancados y que no nos esforzamos.
Mc: por eso nos quiere poner cachondos con el poema.
G: Buahh, es que ¡Merlí me encanta! La idea de hacer trampas es… ¡quiero más horas de Merlí!
P: Calma, calma

Escena 11'28: Eugenie en casa de Iván
Eugenie toca el timbre de manera desesperada
E: Iván, a ver, va. *Golpea.* No hagas ver que no estás. Tu madre se enfadará si no abres. *Golpea y timbra.* Iván, Iván, eres tonto o qué te pasa. *Mira la hora y se va.*
M: Fantástico, lo has hecho muy bien, felicidades. *Le da una palmada a Iván en la espalda*. Escucha hoy no puedo darte clase porque aún no soy oficialmente tu profesor de refuerzo, ¿entiendes? no sería ético que me pusiera a darte clase cuando tu profesor todavía es Eugenie Bosch. ¿Mmm? *Agarra a Ivan de los brazos.* Si quieres que venga yo, le tienes que hacer entender a tu madre que solo la estarás conmigo, ¿vale? ¿Cómo lo ves? *Iván levanta los hombros.*

Escena (21'10) Merlí en el aula
M: ¿Quién trae material para el poema?
Mc: *(Levanta la mano)* Yo
M: Bien, adelante. Silencio los demás.
Mc: Vale, son solo dos versos: "como un caballo salvaje, galopo buscando tu imagen"
Risas de los estudiantes
Mc: ¿Qué? ¿De qué os reís? ¡Hacedlo vosotros!
T: Está muy bien
M: No, no, no, no, no… me gusta mucho la idea del caballo. Es un animal potente, podríamos usar la historia del caballo de Troya, ¿la conocéis?
Estudiantes: si
J: La hicimos en literatura. Para atravesar la muralla los guerreros se escondieron dentro de un caballo de madera.
M: Bien, podemos usar esa historia para hacer una alegoría. El caballo es el hombre, la ciudad amurallada la mujer.
T: Claro, el caballo, o sea el hombre, quiere penetrar *(hace gesto explícito)* a la mujer.
Risas, Bruno le lanza un papel, Mark hace gestos sexuales.
Mc: penetrar, ¿eh?
T: ¿Qué pasa Vilaseca, que las tías no podemos hablar de penetración?
Estudiantes: sí, sí

M: continuemos, continuemos, continuemos. La muralla es lo que tiene que atravesar el caballo, el reto al que aspira el enamorado. Venga, va, más ideas. Gerard.
G: Podemos poner lo del caballo, pero, poner que el caballo, está… está delante de la ciudad, que… que representa la mujer... es igual, me he liado.
M: No, no, no, está bien, está bien. Tú quieres decir que debemos citar el caballo y la ciudad para presentar los personajes del poema, ¿no?
G: Si *(dudoso)*.
M: Eso es, muy bien podría quedar así *(escribe en el tablero)* "Como un caballo salvaje…"
T: en las puertas de la ciudad…
M: Muy bien Tania, "en las puertas de la ciudad, busco tu imagen"
Mc: Buahh me estoy poniendo parote
Risas
M: A ver, ¿una palabra que rime con ciudad?
P: Putead
M: S*onríe*. Ja, ja. *Señala a un estudiante*
Estudiante: A mí me mola más "soy un caballo salvaje", en vez de "como un caballo salvaje", suena mejor.
M: "Soy un caballo salvaje". Pensemos todos, una palabra que rime con cuidad.
T: ¡Lo tengo! Una preciosidad, la mujer es una preciosidad, queee, rima con ciudad
Estudiante: Joder tía estás arrasando. *Risas.*
M: Muy bien, "es una preciosidad".
Be: Tú, pero no seas burro… eyyy Joan tiene un poema y no lo quiere leer
J: ¡Calla tía!
P: Déjalo en paz si no lo quiere leer
Estudiantes: Va, léelo, vamos, no te hagas de rogar, léelo, ¡venga!
M: Venga Joan, va, ¡sin miedo!
J: Lo he hecho rápido, no os gustará.
G: Eres una máquina, sacas sobresalientes en todo. ¡Léelo!
J: pero es que... no sé… no…
M: Va, Johan, léelo porque si no te arrepentirás, va, ¡venga!
J: "Aunque tus ojos no me puedan ver"
Risas de los compañeros
M: Al próximo que se ría le echo fuera
Silencio
J: "Aunque tus ojos no me puedan ver, ya formo parte de ti, como el agua de la tierra, siento envidia del viento que te puede tocar entera".
Aplausos y ovaciones de los compañeros. "El puto amo, ¡fírmame un autógrafo, fírmame un autógrafo, pero ya! Merlí coge el poema.
M: Muy bien, me lo quedo. ¿Quién más tiene versos escritos en casa? Bruno.
B: "Cuando uno se toca la polla, significa que hace tiempo que no folla".
Risas
M: No, ese no sirve, eso no es erótico, es porno. Bruno, tu firmarás el poema, y si ganamos, subirás a recoger el premio.
Estudiantes abuchean

Escena 27'20: Paul y Merlí en la sala de estudio
P: En la ESO siempre me metía en marrones, ahora hacía tiempo que esto no me pasaba. Estoy como ... pfff no sé, no he me controlado.
M: No sé qué coño os pasa a ti y a Bruno. Tu misteriosamente callado durante toda la clase y el dinamitándome con versos pornográficos y dice que doy la nota y ahora lo de la hostia. ¿Qué ha pasado? Bruno no es de los que se pelean.
P: Se me ha ido la mano… joder.
M: Pues a ver si controlas tu impulsividad.
P: Es verdad me he pasado.
M: A mí no me lo tienes que decir.
P: Hablaré con Bruno.
M: Así que esta es la sala donde se envían cuando estáis expulsados, bien pues acabo de decidir que aquí recibiré a los alumnos que tengan dudas sobre la asignatura.
P: Ningún profesor tiene el espacio para el solo y hay más profesores de guardia.
M: Que las cosas sean de una manera no quiere decir que no cambien. MMM
P: Esta tarde iré a ver a Bruno
M: Esta tarde no estará, tiene danza.
P: ¿Qué?, ¿Bruno hace danza?
M: uuuu *(se coge la cabeza)*. Si, mierda, no lo tenía que decir. Si, si hace danza**.** Le gusta bailar, pero hazme el favor de no decírselo a nadie, no quiere que se sepan cosas de esta edad idiota que tenéis
P: Vale, vale.
M: Ve y le pides perdón
P: ¿Tú has pedido perdón alguna vez?
M: Adiós Paul.

Escena 36'55: Merlí e Iván en su casa.
M: Como hoy es el primer día de clase, empezaremos por la asignatura más importante, filosofía. Hoy, Platón. Te contaré una historia, el mito de la caverna. Apaga la luz. Siéntate, oye esto lo tienes hecho un asco el próximo día lo quiero limpio. ¿De acuerdo?, siéntate. Mira, esta es una cueva *(Hace una representación con una caja y figuras que encuentra en la casa)*. Dentro de la cueva hay unos hombres atados por los pies y por el cuello. Desde hace mucho tiempo solo pueden mirar hacia delante. Detrás de ellos hay un muro, y más allá del muro un fuego encendido. Los

hombres que mantienen el fuego mueven unas figuras por encima del muro que se proyectan en la pared de la cueva. ¿Lo ves? Los prisioneros piensan que las sombras que ven reflejadas son la realidad, porque es lo único que pueden ver. ¿Me sigues? Uno de los hombres consigue liberarse de las cadenas y salir al exterior de la cueva. El sol le ciega los ojos, pero poco a poco se acostumbra y descubre que la realidad es la del exterior, y no las sombras en la cueva.
Iván, mírame, mírame. Yo te sacaré de la caverna *(Alumbra a los ojos con una linterna).*

Escena 41'00: Merlí llega al salón para llevar a los alumnos a la sala de actos.
M: ¡Chicos! Todos al salón de actos empieza la entrega de premios del certamen *(Voz de espanto, irrisorio).*
En la sala…
P: *(Hacia Bruno)* ¿Has pensado algún discurso por si ganamos?
B: No, qué quieres que diga.
P: Podrías largarte un baile.
T: Muy bien, y ahora pasamos a la categoría de poesía, a ver, el tercer premio ha sido declarado desierto, *(Estudiantes: ahhh, ¡qué pena!)* si, pero el segundo premio tiene un ganador. El jurado ha decidido otorgar el segundo premio al poema "erótica troya".
Estudiantes aplauden y ovacionan.
T: Este poema se presentó con un seudónimo ¿eh? "peripatético" y recoge el premio su autor, Bruno Bergeron.
Estudiantes ovacionan. "Eso es, sí, bravo, ¡vamos!"
B: Ehhhh… ehhh, hola. Me gustaría dedicar este premio aaaa… a mi clase.
Estudiantes ovacionan. ¡Sí señor! ¡Uuuu!)
Bruno: Y…. quiero decir que sin ellos no habría podido ser posible, yyyy ya está.
M: Un momento, un momento, Bruno, espera, quisiera decir algo ¿eh?, quiero decir algo con el permiso de la mesa.
Estudiantes: Murmurando. *No se atreverá a decir que es de todos… shhh… shhh.*
M: Ehhh... ehhh… a ver, ehhh, solo quiero decir que este poema no lo ha escrito sólo Bruno, ahhh… resulta que lo escribimos entre todos los alumnos de la clase de los peripatéticos que aceptaron mi propuesta.
P: ¡la madre que lo parió!
M: Y aprendimos dos cosas: a trabajar en grupo y el gusto por la escritura. Y les quiero felicitar porque han sabido guardar un secreto. (Aplausos)
Los docentes en la mesa se miran y discuten entre sí.

Episodio 3: Maquiavelo

Escena 6'10: Merlí en el salón de clase
M: ¿Cómo han llegado los ricos y los poderosos a estar dónde están? ¿Son más inteligentes? ¿más guapos? Nooo, nada de eso. Maquiavelo diría simplemente "son más malvados". Si quieres tener éxito en la vida, pues pisa a los demás. Conseguirás el éxito de manera poco honrosa, pero no pasa nada mientras llegues a donde quieres.
P: O sea que no importa quién gobierna sino cómo gobierna.
M: ¡Exacto! Muy bien. *(Señala a Pol)*. ¿Cómo la ves tu Gerard? ¿el fin justifica los medios?
G: *(Asustado)* Bueno, supongo que, supongo que, que depende del fin, ¿no?
M: Aghhh *(Hace gestos de confusión y burla).* Berta, ¿el fin justifica los medios?
B: ¿Yo que sé? ¿Crees que me planteo esas cosas?
M: No, tienes razón. Soy yo quien las plantea.
Joan levanta la mano.
M: Sí, dime, Joan.
J: No… es que he estado viendo el temario de la asignatura y esto no, no entra. Y además nos hemos saltado temas.
P: Joan, ¡chaval, hostias!, ¡siempre la misma película!
B: Es que tenemos un profe muy "guay" y muy divertido que hace lo que le da la gana.
M: Daremos todo el temario, no os preocupéis, pero a mi manera ¿ehh? Me gusta citar a otros pensadores, aunque no aparezcan, por tanto, podéis coger el temario y como en los lavabos de aquí falta papel, lo podéis usar para limpiaros el culo.
Risas. Berta hace mala cara. Pol se levanta y hace la mímica de limpiarse con el temario mientras silba, Merlí ríe.
Tony ingresa al salón
T: ¿Hola? ¿Todo bien?
M: Sí, todo bien.
To: Pasa. Buenos días. *La alumna nueva ingresa al salón.* Ehhhh, bien, traigo una alumna nueva, se llama Mónica de Villamore. ¿Lo he dicho bien? ¿sí? Muy bien, empieza hoy, jumm, ¡venga! que vaya bien.
M: Hola, Mónica. Puedes sentarte. Bueno,
M: *(Hacia Gerard)* Pssst, ¡sécate la baba!

G: Creo que me voy a enamorar
M: Muy bien, en el Príncipe, Maquiavelo considera que el poder del Estado está por encima de todo, hasta el punto que en una situación límite el gobierno puede recurrir de manera legítima a la crueldad y al engaño. ¿Jum? (junta las manos y hace gesto de expectativa) ¿Qué, que pensáis? ¿Mónica?
Mon: No sé, es fuerte que un Estado pase por encima de sus leyes para defenderse a sí mismo. Además, ¿por qué tiene que disponer de nuestra vida sin ningún tipo de limitación?
M: ¡Es una reflexión excelente!
G: *(Hacia Marc)* ¡Tío, ya me he enamorado!

Escena 11'51: Eugeni en el salón de clase
P: ¡Cómo ha petado la tía nueva! Tu padre estaba flipando con ella.
B: Tranquilo, seguirás siendo su preferido.
P: Sehh.
E: Marc Vilaseca *(entrega el examen)*
Mc: ¡Un 5 con 2! *(emocionado)*
E: Joan, *(entrega el examen)* últimamente has bajado mucho de nivel. ¿Qué te ha pasado?
J: No lo sé
E: *(Da unas palmadas en el hombro)* ¡Venga, ponte las pilas, que puedes hacer más!
Estudiante: *(Hacia Joan)* ¿Un 6? ¿Qué te pasa?
J: ¡Déjame!
E: Pol Rubio *(entrega el examen)* Bruno Bergeron… ¡Gracias por concursar!
B: Un puto 4
P: Un 3 coma 6, este tío cada vez me tiene más manía.
B: Creía que sacaría mejor nota
E: ¿Algún problema, Bergeron pequeño?
B: La pregunta 2 está perfecta, he puesto lo que dice el libro y solo me has puntuado la mitad.
E: Tienes un 4. No hay más que decir.
B: *Suspira.* Puta mierda
E: Oye, esa impertinencia la has aprendido en tu casa, ¿tal vez? Lo mejor que puedes hacer es estudiar para el próximo examen, que será dentro de 3 días.
Estudiantes: *(Al unísono)* ¿Qué? *Murmullos*.
E: ¡Silencio! Examen de los dos últimos temas. Los que lleváis el trabajo al día no tendréis problemas para aprobarlo.
P: ¡Puto Hitler!
B: ¡Puta mierda!
E: Pol y Bruno, ¿Queréis que os expulse? *Silencio. Suena la campana.*

Escena 14'08: Merlí y Bruno en las escaleras de la escuela
B: ¡Un 4 en catalán!
M: ¡Coño! ¡felicidades!
B: Eugeni me tiene manía
M: Ya estamos con la manía, no me vengas con ese discurso.
B: ¡Me tiene manía porque soy tu hijo! Dentro de 3 días ha puesto otro examen y me suspenderá. ¡Joder! Antes nunca suspendía. Habla con él, ¡haz algo!
M: ¿Qué hable con él? ¿Pero tú que te has creído? Eres tú quien debería hacer dos cosas: estudiar para tu próximo examen y aceptar la mediocridad de Eugeni. ¿uhm? *(Da palmadas en el cuello a Bruno)*

Escena 16'52: Gerard le pide consejo a Merlí sobre Mónica en la sala de estudio
G: Hola
M: Hola Gerard, pasa. Mira, qué te gusta *(señala un cuadro)*
G: Sii *(dudoso)*, sí.
M: ¿O te gusta más así? (da la vuelta al cuadro y es un tablero de dardos)
G: ¡Uaaa! ¡Me encanta!
M: *Suspira.* ¿por qué has venido?
G: eh... tengo dudas de... de lo que hemos hablado en clase... lo que… ¿cómo era?... la pregunta que ha hecho… ¿cómo se llama? … Mónica, la nueva, ¿sabes?
M: Sí, Mónica. Era una muy buena pregunta.
G: Sí, parece muy inteligente y madura.
M: *(Juega a los dardos)* Seh, y te has enamorado de ella.
G: ¿Cómo? No, no, no, no, no, no, no. No, no me he enamorado. *Merlí ríe*
M: Venga, hombre
G: Vale, sí, me encanta, pero es que, es que no me hace caso. ¿Qué puedo hacer? O sea, yo nunca he tenido novias en serio. Bueno, a ver, he hecho cosas, pero no sé, como dijiste que si teníamos dudas que viniéramos, pues…
M: Sí, dudas de filosofía, no sobre cómo mojar el churro.
G: Ey, no hablo de sexo
M: Nooooo
G: No, de verdad. Me he enamorado 8 veces y esta es la definitiva
M: *Ríe.* Pobre ingenuo.
G: Tú no tienes, aunque sea, no sé, ¿una técnica o algo así?
M: ¿Técnica?
G: Si
M: Pide consejo a tus padres, ¿no tienes confianza con tu padre?
G: No tengo padre, están separados.
M: Sí que tienes padre.

G: Pero para mí no existe. Le puso los cuernos a mi madre durante dos años. Nos engañó. Mi madre lo ha pasado fatal.
Silencio.
M: Tranquilo, se recuperará. Yo también estoy separado. Dale muchos ánimos de mi parte a tu madre.
G: Vale. *(Lanza el dardo y falla)* Soy malísimo.
M: Te has atrevido a pedir consejo a un profesor para ligar. Te ayudaré con Mónica.
G: Woow, perfecto, perfecto. ¿Qué hago? ¿Le digo algo ooo…?
M: No, de momento calla.
G: Vale, vale
M: *(Merlí hace anotaciones en un cuaderno)* Tienes que conseguir que Mónica muestre interés por ti de la manera que yo te diga
G: Perfecto, te haré caso.
M: Calla, coño
G: Vale.
M: Tienes que aprenderte de memoria esto *(le da el cuaderno).*
G: ¡Joder!

Escena 20'10: Merlí en casa de Iván
M: *Suspira.* pfff, está bien, ya veo que quieres vivir como un surfista de Malibú, pero en plan guarro, ¿eh? Bolsas de patatas abiertas, cáscaras de pipas, un bocadillo mordido, ¡ufff!, cómo decía Heráclito "todo está en movimiento", así que esa monda de naranja dentro de unos meses habrá creado un ecosistema. (Suspira y coge un pañuelo desechable de la mesa con asco) Esto... ¿y este kleenex? ¿Has estado viendo porno? *(Iván le rapa el pañuelo, Merlí ríe).* Resulta que a mí me gusta la limpieza, espero que tu aceptes mis rarezas *(Merlí abre las cortinas)* Ahí afuera está el mundo de los vivos, no olvides que tú también formas parte. Algún día tendrás que volver. Sí, chico, sí, el mundo de los vivos. ¿Cuántas vidas crees que tienes? Esto no es como los juegos de la play que si te matan tienes más vidas, aquí solo tienes una vida ¡Sólo una vida!
Merlí sale del apartamento y se lleva la computadora. Timbra en el citófono.
M: Iván, sé que me oyes, hoy no podrás disfrutar de mi clase y, además, si te fijas en el comedor verás que te falta el ordenador.
I: Hijo de puta
M: ¿Eh? ¡Tienes una voz preciosa, chaval! ¡Ya era hora! No te devolveré el portátil hasta que limpies el piso, y te duches, ¡guarro!

Escena 28'35: Merlí en el salón de clase
M: Maquiavelo dice las cosas tal como son: que la fuerza es la fuerza, la violencia es la violencia y la mentira es la mentira y que no hace falta disimularlo con ideales bonitos. ¿Hm?
T: ¿Qué significa que no hay que disimularlos?
M: pues que en definitiva Maquiavelo defiende el mal para salvar al Estado.
Gerard levanta la mano
M: Dime Gerard.
G: Hay algo que no me cuadra. ¿Por qué es importante salvar a un Estado que puede dañar a sus ciudadanos? ¿Merece la pena salvarse si el fin justifica los medios qué justifica el fin?
M: ¡Es la reflexión más inteligente que me ha hecho nunca un alumno!
Estudiantes aplauden a Gerard
P: ¡Geri! ¡Muy bien! ¡Lo has petado!

Escena 30'15: Merlí y Gerard en el pasillo.
G: ¡Merlí! ¡Lo he petado! Mónica me ha dado conversación y, mira, me ha dejado este libro.
M: *(Da unas palmadas a Gerard en el hombro)* Pues me alegro, a ver si te animas un poco que el otro día estabas flojo con todo lo de tu madre.
G: Sí, ya lo sé
M: Por cierto, ¿ella trabaja?
G: Sí, en el CosmoCaixa
M: Ah, ¿sí?
G: Sí
M: ¡Me encanta la ciencia! ¡Que te vaya bien!
G: ¡Gracias!
B: ¿Gracias? ¿Gracias por qué? Haces favores a la gente y a mí que me den. ¿Has hablado con Eugeni?
M: No y no insistas. Eugeni me provoca más urticaria que… que los turistas.
B: Ya veo, tengo que joderme. Tienes enemigos entre los profesores y me suspenden.
M: shhhhhh, shhhhhh
B: Tú, ¿tú ves como no era una buena idea tenerte aquí? como tampoco era buena idea tenerte en casa.

Escena 34'40: Merlí en casa de Iván
M: Caray, ¡habrás tardado horas!
Iván pregunta por su ordenador con un letrero en un cuaderno
M: ¿Ya vuelves a no querer hablar?
Iván muestra el mensaje de nuevo y escribe un signo de admiración al final.
M: Sí, hombre sí. Tu madre me ha dicho que te pasas el día leyendo periódicos por internet. ¿Qué temas te interesan?
Iván empieza a escribir en su cuaderno "todos". Merlí suspira.
M: No, no podremos tener debates sobre la actualidad si no hablas. ¿Sabes qué? Yo tampoco tengo ganas de dar clase, ¿sabes qué haría? Me iría

a visitar a una mujer muy simpática que conocí el otro día en lugar de quedarme aquí con Jarco Marx.
Iván escribe en el cuaderno "¿qué mujer?"
M: Sí, hombre, a ti te lo voy a contar. *Se ríe.*
Iván escribe "vete con ella"
M: ¡Ja! ¡Tú lo que quieres es que me marche para poder engancharte a internet! ¿eh?, ¡jeee! *(da palmadas a la cabeza de Iván).* ¡Eres un manipulador! Me gustas.
Iván escribe "adiós"
M: Pues mira no pienso irme, ¿mm?
I: *(tartamudeando)* solo, solo tienes una vida.

Episodio 4: Aristóteles

Escena 8'53: Presentando el examen de Eugeni en el salón de clases
Pol se levanta a entregar el examen
E: Pol Rubio como siempre… el primero en acabar.

Escena 10:10 (Merlí dando clase en el salón)
M: Por lo tanto, el hombre es un ser social, según Aristóteles, que, por cierto, entra en el examen.
Estudiantes se quejan.
M: ¡Callaos! Según Aristóteles sin amigos no se puede alcanzar la eudaimonía ¿eh? eu-dai-mo-nía,en griego significa "felicidad". Para Aristóteles la búsqueda de la felicidad era la finalidad de la vida. Hoy la hemos convertido en una obsesión enfermiza (se sienta en uno de los pupitres del salón y utiliza lenguaje con las manos), creemos que es un derecho que tenemos y no una aspiración …. y eso conlleva frustraciones. Algunos se consuelan diciendo que la felicidad se encuentra en las pequeñas cosas. Está muy de moda decir eso del olor del café por la mañana y los pájaros que cantan… una mierda… eso no es la felicidad.
P: Merlí, ¿estás bien? ¿quieres que avise a alguien?
M: A ver, ¿quién de vosotros es feliz? *Gerard levanta la mano.* Gerard.
G: Bueno sí, a mí en general todo me va bien. *Risas de los compañeros. (M*erlí *"me alegra")* pero tampoco siempre.
M: Ya… ¿en general?
Risas de los compañeros
G: En general, sí… *Continúan las risas.*
M: Para Aristóteles la felicidad no es un estado, es una actividad. Solo es al final de la vida cuando se puede decir si ha sido feliz o no. ¿Queréis ser felices? Aristóteles os dice que os lo tenéis que currar.
P: Merlí, ¿pero esa no es una idea contradictoria?
M: ¿Cuál?
P: Quiero decir... ¿nos tenemos que trabajar la felicidad? Es que el trabajo es una puta esclavitud. Solo hay que ver la gente subiendo al metro cada día, tienen unas caras… entonces… no sé… ¿se puede ser feliz trabajando?
M: Tienes medio punto más en el examen.
Estudiantes ovacionan, Pol se pone de pie.
M: Eso es lo que quiero que hagáis, reflexionar, cuestionar, (la campana suena) ¿eh? Para el próximo día tenéis que escribir todos en un trozo de papel qué pensáis de la felicidad.
Estudiante: ¿Tiene que ser muy largo?
M: Puede ser una frase, y tiene que ser anónimo. Gerard, toma *(le entrega una bolsa de cuero)*, a ti que en general todo te va bien, te encargarás de recoger los papeles.

Escena 12'54: Merlí en la sala de estudio
Joan toca la puerta
J: Hola
M: Ahh, hola, Joan, pasa, ¿qué hay?
J: No, no *(voz temblorosa)* que al final no has explicado el tema de la justicia según Aristóteles y como entra en el examen…
M: sí, sí. Lo explicaré mañana en clase.
J: Ah, vale, pues nada, da igual.
M: No, escucha, ya que estás aquí, siéntate. *(Merlí saca un cuaderno y un lápiz)*. Mira, la justicia es un término medio entre dos extremos *(dibuja una línea recta en el papel).* Cada extremo es la injusticia, tan injusto es que cometas una injusticia con alguien como permitir que alguien cometa una injusticia contigo.
J: Vale.
M: En medio, está la justicia, y sin la justicia no hay eu- *(Joan repite la palabra "eudaimonia)* daimonía ¿Has sido injusto con alguien?
J: No
M: ¿Alguien es injusto contigo?
Gerard golpea e interrumpe
G: ya volveré después.
J: No, no, no, yooo… ya me voy
M: *(arranca la hoja y se la da a Joan)* Ya hablaremos, ¿eh? ¿Qué, Gerard?
G: Me lo ha dejado Mónica *(le muestra el libro "El lobo estepario")* ¿lo conoces?
M: ¡Hombre! Es un clásico

G: Es que no estoy acostumbrado a leer estas cosas. ¿Tú sabes si han hecho la peli?
M: Ujummm. Ha venido tu madre.
G: ¡Joder!
M: Está muy preocupada por el dinero que cobrarás cada mes, me ha pedido que hable contigo
G: Pero qué hace, qué, qué hace viniendo, siempre igual, ¡no lo entiendo!
M: Mira, Gerard, creo que tienes razón, es tu dinero y puedes hacer con él lo que te dé la gana. Solo te digo una palabra, sofrosine. En griego significa "moderación" ¿mm? y ahora vete, ya está bien de adolescentes por hoy.
G: Sofrooo… nesis?
M: Sofro-sine
G: Vale.

Escena 19'36: Bruno y Pol en la dirección con Tony
T: ¡Felicidades! tenéis un sobresaliente en catalán. Pol, es el primero que sacas desde que te conozco. Has pasado de suspender a sacar un 10. No está mal.
P: Estoy contento
T: Uhummm. Vosotros sabíais las preguntas del examen.
B: No, no. Estudiamos en mi casa hasta tarde.
P: El primer control lo suspendimos y decidimos estudiar a tope.
T: Y ¿cómo has tardado tanto en decidirte, Pol?
P: Lo hago ahora, y ¿qué pasa?
T: No, no, que has repetido dos cursos, podrías haber dado el salto mucho antes, ¿no?
P: Pues no, lo hago ahora.
T: Ya, así que ninguno de vosotros dos entró a la sala de profesores a robar el examen de Eugeni.
B: No
T: ¿Tenéis idea de quien pudo ser? Pol, puedes irte. *(Hacia Bruno)* Pienso llegar hasta el final de esta historia, Bruno, ¿mm?, porque creo que ocultas información. ¿Cogió el examen alguien que tu conozcas? ¿Eh? ¿Alguien cercano a ti?
B: No

Escena 22'30: Merlí y Bruno en la sala de estudio
B: Han echado en falta una copia del examen de catalán. Sospechan de ti.
M: ¿Y porque falta una copia tengo que ser yo el que la ha cogido?
B: La Yaya me dio el examen
M: ¡La madre que la parió!
B: Tony nos ha acorralado a Pol y a mí, pero lo hemos negado todo. Ahora van a por ti
M: Me juró que no te lo había… pero ¿por qué coño lo habrá hecho tu abuela?
B: Porque tal vez es… como tú.
M: No me vio nadie, no existen pruebas.
B: Papá, eres una prueba con patas. ¿De quién van a sospechar, del conserje?
M: ¿Y qué? ¿Os ha suspendido?
B: No, hemos sacado un sobresaliente.
M: ¡Joder! ¿Sois, sois idiotas? teniendo las preguntas haber disimulado y haber hecho el examen para sacar un 6 o un 7 como mucho.
B: Ya… ahora tendrás que disimular tú, ¿jum? Si sales de esta creeré en dios.
M: ¡Joder!

Escena 30'08: Merlí en clase
M: Bien, supongo que ya sabéis lo del examen de Eugeni Bosch. Os tengo que decir que hoy es el último día que vengo.
Estudiantes: ¿Qué? ¿pero cómo? ¿te vas?
M: No puedo permitir que la dirección sospeche que he robado un examen. *Murmuros.* No sería bueno ni para vosotros ni para mí. Pero alegría que no se acaba el mundo, hablábamos de Aristóteles, de la eudaimonía.
Mc: ¡Un momento! ¿Te vas?
M: Sí, sí, es definitivo. Gerard, tienes la bolsa? Gracias. A ver qué pensáis vosotros de la felicidad, peripatéticos. "Yo sería más feliz si mi padre dejara de tocarme los cojones" *Risas de los compañeros.* Bruno, me has emocionado. A ver, este dice que la felicidad es imposible de conseguir, vaya, jum. Yo era feliz cuando era pequeña, este no está mal. A mí me hace feliz Mónica de Villamore *(Exclamación de los estudiantes)*. Este no es anónimo y dice así "sin dinero la vida es una mierda, no hay felicidad" Pol Rubio. Jumm, ¿Qué? ¿esperarás sentado a que te toque la lotería o cómo lo harás?
P: A mí la lotería ya me ha tocado, pero no la del dinero
M: ¿Cuál?
P: La familia es la que te toca, ¿no? No la eliges.
M: En eso tienes razón.
J: Pero Pol, hay familias que tienen dinero y están mal.
P: Tú no te has preguntado nunca ¿qué te habría pasado si hubieras nacido en otra familia?

Episodio 5: Sócrates

Escena 3'04: Merlí en el salón de clase
M: ¡Habéis hecho una mierda de examen, un desastre! No, no, no, no, no discípulos míos, no os merecéis el nombre de peripatéticos. Berta, un 2. Tanya, tienes un 4, lástima. Marc, un 5, por los pelos.
Joan, Bruno y Pol regresan después de la suspensión. Golpean la puerta.
M: ¡Ja! entrad! *(Estudiantes aplauden*) Vosotros 3 recordáis que el examen lo tenéis el jueves. Mónica un 7.
Mon: ¡Bien!

Escena 5'47: Merlí en el salón de clase
M: ¿os parece bien lo que vuestros padres os han inculcado pensando que es lo mejor para vosotros? No dejéis que nadie os imponga su manera de pensar. Sois mayores como para pensar por vosotros mismos ¿eh? Bruno esto también va por ti.
Risas de los compañeros.
Be: Merlí, cuando dices que no dejemos que nadie nos imponga su manera de pensar, tú nos impones tu manera de pensar.
M: No, perdona. Os estoy pidiendo que penséis por vosotros mismos.
Be: Y, si no tengo ganas de pensar ¿qué?
Silencio.
Be: ¿Lo tengo que hacer? Pues no, no
M: No, no, no pasa nada, no es obligatorio que pienses si no quieres, no pasa nada.
Be: ¡Pues vale!
M: Muy bien. Sócrates fue condenado a muerte acosado de corromper a los jóvenes y de poner en duda la existencia de los dioses, cuando él lo único que hacía era cuestionar las ideas que le querían inculcar. Hace más de 2000 años que el poder nos dice lo que tenemos que hacer y pensar. Nos quieren sumisos y silenciosos. Pues que se vayan a la mierda
Estudiantes aplauden y ovacionan.

Escena 7'02: Merlí y Joan almorzando en el restaurante de la escuela
M: ¿Esto lo has preparado tú? ¿Has aprendido a cocinar estos días?
J: Lo ha hecho mi madre
M: mmm. Hoy te he visto… muy atento. Interesado en la clase de Sócrates. ¿Sabías que tuvo la oportunidad de retirar sus palabras para salvarse de la condena a muerte? Y no lo hizo, lo llevó hasta las últimas consecuencias. Se bebió un vaso de cicuta, veneno. Ese gesto le hizo pasar a la historia. Y si tu gesto… no sirve de nada, Joan? ¿Vale la pena que te hayas sacrificado por mí?
J: Es que… en el fondo no, no lo he hecho por ti. Lo he hecho por mí
M: Mhhh. *Ríe. M*uy bien. *Da un golpe en el brazo a Joan.*
M: Gerard, te mereces un 3 pero te he puesto un 4
G: ¿un 4? ¡Es imposible!
M: No vuelvas a poner que Aristóteles era el padre de Platón, *(Risas de los compañeros y de Merlí)* ¡hombre!
G: ¡Lo dijiste tú!
M: No, yo dije que era su discípulo, no su padre. No te he suspendido por eso, los conceptos no están bien explicados. ¡Ay dios mío! El filósofo que os presento ahora es uno de los grandes, Sócrates. ¡Con este sí que os vais a empalmar!

Escena 12'27: Merlí va a casa de Iván
M: ¿Qué periódicos lees por internet?
I: Todos
M: ¿Los deportivos también?
I: Odio el fútbol, odio el Barca. Se habla de él como si fuera importante.
M: ¿Tienes alguna idea formada sobre política?
I: Pienso que, debería volver la guillotina
Merlí tose y ríe.
I: No entiendo por qué existen los reyes, si los hemos puesto también los podríamos quitar. Estoy harto de políticos que cobran el triple que mi madre que se pasa el día trabajando en el bar. Harto de la puta tele que cuanto más imbécil eres más famoso te haces, pero si tienes dos carreras tienes que irte al extranjero. Estoy bien informado, no necesito salir de casa para saber lo que pasa.
M: *Aplaude.* Muy bien, pero es necesario, salgamos
I: ¿qué? no
M: Todo esto está muy bien, Iván, pero eres un cobarde. Tienes que salir a la calle y enfrentarte a esta realidad. Desde aquí no harás nada para cambiar el mundo.
I: No quiero cambiarlo y no pienso salir.
M: Solo será un minuto. ¿Sabías que Sócrates se pasaba el día yendo por el ágora? Haz como él, aprende de él
I: ¡No quiero salir, es que no puedo, ostia!
M: *Suspira.* ¿Qué quieres? ¿Quieres hacerte mayor aislado de la sociedad como Kaspar Hauser o como los animales que crecen en una jaula?

I: Me da igual lo que digas, no me muevo de aquí, joder.
M: pues ve al psicólogo. *(Iván niega con la cabeza*) Tampoco, ¡bah!, tu madre prefiere que te quedes aquí, en la cueva, encerrado, que no te pase nada. A mí no me das pena. Iván, cuánto más esperes a salir a la calle más miedo tendrás y la bola se hará más grande.
I: No me cuentes historias, no quiero saber nada.
M: Iván, mírame, mírame *(chasquea los dedos al lado de su oreja)*. Mírame, joder *(le golpea el hombro)*. Estaré pegado a ti, no te pasará nada, nadie te hará daño. Solo serán 10 pasos y volveremos a casa enseguida. Solo 10 pasos ¿hm? 10 pasos... y basta. ¿Confías en mí?
Salen del edificio
M: Va, solo 15 pasos hasta el árbol
I: Has dicho 10
M: Muy bien, 10, 10, va, poco a poco. Intenta levantar la cabeza y mira hacia adelante. Va, la cabeza.
I: Me estoy mareando
M: Ya casi estamos *(Iván intenta devolverse)* eh eh eh, Iván vale ¿a dónde vas? Tranquilo, ya estamos, poco a poco, va, poco a poco, ahora hay un escalón, cuidado. ¡Vaaa!
Iván tose en un árbol
M: ¿Estás mejor?
I: No

Escena 26'48: Merlí en el aula
M: ¡Silencio! Sentaos. Muy bien. Hablábamos de Sócrates. Recordad que fue acusado de meterles ideas en la cabeza a los jóvenes, cuando él en realidad lo único que hacía era pedirles que dudasen. Yo os pido lo mismo, sed desconfiados.
P: ¿Y si desconfiamos de ti?
M: muy bien, perfecto, ningún problema, desconfiad de mí, pero sé que os costará, je, je, je. *Risas.* Bien, cuando le dijeron a Sócrates que era el más sabio de los atenienses, también desconfió, entonces preguntó a otros sabios en qué consistía el saber, y vio que no tenían ni idea. Y qué hizo Sócrates, pues dedujo que él, como mínimo sabía que no sabía nada, "solo sé que no se nada", pero al menos se algo. ¿Lo entendéis? Atenas se cargó a Sócrates porque era un tocacojones que no paraba de hacer preguntas irritantes, no es extraño que Platón, que era uno de sus discípulos, desconfiara de la democracia que, como sabéis, la inventaron los griegos.
G: Ese es el problema que aún hay hoy… quiero decir... que, que, que... la democracia no es perfecta.
M: *Suspira.* A ti no te contesto
Estudiantes murmuran "qué fuerte" "uuhh"
G: ¿Qué pasa?
M: Ya te he puesto la nota que querías, un notable ¿mmm? pero a partir de ahora para mí es como si no estuvieras en clase. *Risas.* Qué sistema usaba Sócrates para que la gente se enterara de que no sabía nada. La mayéutica. Ma-yeu-ti-ca.

Escena 29'35: Gerard y Merlí en el pasillo
G: Merlí, espera, quiero hablar contigo, ¡Merlí! Quiero que me suspendas. *(Merlí sonríe)* Ponme el 4 otra vez, nooo… me pasé pidiéndote un notable.
M: o sea que piensas abandonar aquel estado de "quiero que mamá me salve" (con voz de niño)
G: sí.
M: No te oigo.
G: Merlí, ¡tío!
M: no, no, a mí no me llames tío.
G: Vale, no le pediré a mi madre que me salve y no exigiré ninguna nota.
M: Muy bien, has sacado un 4, pero vuelves a ser de la clase como el resto de tus compañeros.
G: ¡Vale!
M: No me gusta que la mayoría suspendáis, así que os pondré un trabajo que servirá de examen para los expulsados. Pero lo hará todo el mundo, servirá para subir nota.
G: Uaaa, ¡puta madre!, ¡gracias!

Escena 30'28: Joan y Merlí en sala de estudio
J: ¿Te ha venido a ver mi padre, ¿verdad?
M: Sí, me parece que no le han gustado nada tus apuntes de filosofía.
J: Ya
M: Joan, a mí me encanta que te gusten mis clases y que las cosas que hablamos en el aula te hayan hecho pensar sobre tu vida. Pero la clave es que puede que nooo, no sepas demasiado bien cómo quieres que sea tu vida. Pero al menos sabes lo que no quieres.
J: Tampoco soy lo suficientemente mayor como para decidir nada.
M: Ah, ¿eso te han hecho creer?
J: No sé, mi padre piensa eso
M: No, no, no, a mí me importa lo que tu pienses.
J: Si, ya, ya… pero…
M: pero ¿qué?
J: todavía no tengo edad para… ya... yo que se
M: *Suspira.* Vaya… mira, ¿qué es esto? *(saca un billete)*
J: un billete
M: ¿cuánto vale?
J: 50 euros
M: y ahora *(arruga el billete)*, ¿cuánto vale?
J: 50 euros
M: y ahora *(aplasta el billete)*, ¿cuánto vale?

J: lo mismo, 50
M: Pues tú eres como este billete, por mucho que te pisen o te machaquen, tú vales lo mismo. Eh, y yo creo que vales mucho, eres un héroe griego, Joan, por ti sacrificaría 10 bueyes y organizaría unos juegos olímpicos por toda la polis.
Merlí imita el sonido de una trompeta y golpea la mesa como si fuera un tambor. Joan lo sigue, se ríen.
M: ¡Bien!

Episodio 6: Schopenhauer

Escena 1'20: Merlí en el salón de clase
Estudiantes quejándose "ya tenemos mucho trabajo"
M: Shhh, shhh, silencio, callaos. ¿Podéis callaros? Será un trabajo que cuenta como un examen para los 3 expulsados, para los demás servirá para subir nota. Lo podéis hacer de 2 en 2. Tenéis que contestar con argumentos sólidos (enfatiza con gestos) a esta pregunta: ¿Si Aristóteles viviera, tendría perfil en Facebook? *Risas.* Los expulsados me lo entregaréis mañana, los demás tenéis 3 días.
P: No nos da tiempo hasta mañana
M: Sí, hombre, sí, sileeencio. Atención, discípulos, os presento a un amigo muy especial *(imita el sonido de una trompeta presenta una foto de Schopenhauer) Risas.* A quien escriba mal su nombre en el examen le suspenderé. Según Schopenhauer, el hombre es una criatura asquerosa, desear la inmortalidad del hombre es desear la perpetuación de un gran error ¿ahh? ¿Cómo puede ser que el hombre sea corrupto, torturador, asesino, que organice guerras, genocidios…?
Be: Está lleno de hijos de puta
M: Si, y ¿por qué somos así de hijos de puta?
Be: Ni idea
M: porque la inteligencia nos da la capacidad de hacer daño. Según Schopenhauer, los animales no son crueles en sí mismos pero el hombre sí, porque hay que ser inteligente para querer hacer daño. Él decía que lo único que existe en el mundo son los deseos. Por ejemplo, deseamos a una persona o a una cosa y cuando la tenemos nos cansamos y queremos otra. ¿por qué pasa eso? *Silencio.* ¿a qué consecuencias nos lleva... que nuestros deseos no lleguen a satisfacerse nunca? ¿Alguien lo sabe?
P: Frustración
M: Ve un poco más allá
P: pfff… sufrimiento
M: ¡exacto! sufrimiento. Schopenhauer consideraba que la vida es esencialmente sufrimiento, que buen rollo ¿no? ja, ja, ja.
Mc: Como para irse de fiesta con ese pavo. Pum, pum, Schopenhauer (todos se ríen)
M: Y ¿qué deseáis vosotros, pequeñas criaturas asquerosas?
Estudiante: yo, ¡una moto!
Mc: y yo ¡no te digo!
M: y tú, ¿Berta? ¿Qué es lo que deseas?
B: Que dejes de ser mi profesor
Estudiantes abuchean
M: Te pasas las clases pintando la mesa.
B: ¿Y qué?
M: Que coger apuntes así sobre una mesa es sucio, no sé, es comoooo follar con tu pareja teniendo el gato en la cama. *Risas de los compañeros. Berta se levanta de la silla*. No se puede salir a media clase. *Berta sale del salón.*
M: Ahora vuelvo. Él los vigila *(señala la imagen de Schopenhauer)*

Escena 5'47: Eugeni encuentra a Berta en la calle fumando.
Berta trata de pasar la calle y una moto pasa a toda velocidad.
E: Berta, ¿estás bien?
B: Si, si, si
E: ¿Qué haces aquí fuera?
B: La clase no me molaba y me iba
E: ¿en qué clase estabas?
B: en la de Merlí.
E: vamos dentro. ¡Tira eso! (el cigarrillo), va, pasa.

Berta, Tony y Merlí hablando sobre la situación
To: *(Hacia Berta)* Pero tú, ¿tú eres consciente de lo que habría podido pasar?
(Berta hace gesto de indiferencia)
T: Ostias, es increíble. ¿por qué no has avisado al profesor de guardia?
M: ¿cómo iba a saber que se escaparía? Tony estamos todos un poco nerviosos, porque no me dejas que hable un minuto con ella? ¿hm?
T: ¿eh? como quieras. Quiero que esto se aclare ¿eh?
M: A ver, Berta, sé perfectamente que no me soportas. No pasa nada, tú a mí me caes bien
B: Pasa de mi
M: Que yo te guste o no como profesor me la suda, pero lo que veo es que tu últimamente sufres.
B: Ja, ¿Vas de psicólogo enrollado?

M: Si tienes algún problema creo que iría bien hablar con alguien.
B: No sé cómo te soporta Bruno. El primer día pensé que eras penoso. Vas de enrollado y haces el ridículo. ¿Qué edad tienes? ¿Qué haces haciéndote el coleguita? ¿Acaso quieres follarte a alguna alumna?
M: ¿crees que quiero follar con chicas de tu edad?
B: ¡Carne fresca!
M: pfff, ya te he dicho lo que tenía que decirte, solo espero que tengas…
B: No me des la brasa, tío.

Escena 11'28: Merlí e Iván en la calle
M: Y va la tía, se levanta de la silla, cruza el aula, sale de la clase, y se larga del instituto, y por poco la atropellan. Jumm. ¿A ti Berta te cae bien?
I: Me encuentro fatal
M: ¿Y qué relación tienes con Bruno?
I: ¡Calla, pesado!
M: Hoy hemos dado Schopenhauer en clase. Él decía que los humanos son como los puercoespines. Cuando hace frío se juntan para darse calor, pero, si se acercan demasiado se pinchan y entonces tienen que guardar las distancias, ¿lo entiendes? Tuuuu, ni te acercas, estás allí en un rincón, solo, pasando frío… y… le diré a Bruno que venga a verte.
I: No, no
M: Te vendrá bien *(le da una palmada en la espalda)*
I: que no, que no.
M: Vamos a caminar un poco más. Va, levántate, un poco más, venga, levántate y levanta la mirada, va, hombre va que nos lo podemos pasar de puta madre criticando a la gente que pasa por la calle
I: ¿Podemos volver a casa?, me encuentro mal.
M: vale, vale, vale, volvemos, pero le diré a Bruno que venga a verte mañana.
I: No le digas nada.
M: vale, de acuerdo no le diré nada, como quieras.

Escena 23'35: Laya en el salón de clases
Estudiantes están alistándose para salir
L: Un momento por favor, recordad que la próxima semana hay examen, ¿sí?
B: ¿Qué temas entran?
L: ¡Lo acabo de decir Bruno! ¡Temas 6 y 7!

Escena 32'31: Merlí en casa de Iván
I: ¿Qué haces aquí?
M: uuuuf ¿y esa cara? … ¿Qué pasa?
I: Te dije que no quería que viniera Bruno. ¡Qué cojones contará de mí!
M: ¿Por qué? ¿Qué te ha dicho? ¿Qué ha pasado? ¿Te ha insultado? ¿Se ha reído de ti?
I: Nooo, el problema no es él, sino tú ¡imbécil!
M: Eyyy a mí no me insultes, soy tu profesor.
I: ¿S¡? ¡Haces lo que quieres conmigo, aprovechaste que estaba mareado para engañarme, estoy enfermo joder, es que no lo entiendes!
M: Estás enfermo, pero no quieres ir al psicólogo. Mira Iván, yo estoy cuidando de ti, hago lo posible para que tengas amigos
I: ¿Por qué debo tener amigos si tú no tienes? ¿Ehhhh? no sabes relacionarte con la gente, vas de experimentado por la vida y de que los demás somos una mierda y de que no necesitas a nadie. Puede que sean los demás los que no te necesitan. Los profes del insti no te soportan, incluso tu hijo te critica... Eres un chulo, Merlí, y los chulos me dais pena.
Iván cierra la puerta. Silencio.

Escena 36'32: Merlí frente a la puerta de la casa de Iván
M: Iván, joder, ya habíamos hecho algunos progresos. Si quieres seguiremos saliendo cada tarde a pasear, ¿eh? *Suspira.* tienes razón, no tengo amigos y te pido que tú los tengas, soy contradictorio, es lo que hay, eso de la amistad está sobrevalorado, a cualquiera le llaman amigo, para mi estar solo tiene una doble ventaja: estás contigo mismo y no tienes que aguantar a nadie, pero bueno, supongo que eso ya lo has comprobado, ¿no? Pero tú eres diferente Iván, necesitas estar con gente, por eso te he traído un regalo, te lo dejo aquí *(cuelga la bolsa en la puerta)*. ¡Adiós!
Iván abre la puerta y recoge la bolsa, es un celular.

Escena 37'52: Merlí en la sala de estudio con Gerard mientras juega dardos.
G: ¿Cómo se dice en filosofía cuando todo te va fatal y la vida es una mierda?
M: Egocentrismo adolescente recalcitrante.
G: Me mola una tía a la que le gustan las corridas de toros, olé.
M: ¿Esta obsesión por los animales te viene de familia?
G: Me gustan mucho los animales.
M: ¡Ahhh!
G: ¿Por qué me miras así? Mi animal preferido es el perro.
M: El mío es el bisté, con patatas fritas si puede ser.
G: Yo no puedo estar con una tía así por mucho que me mole. ¡Le gustan los toros!
M: Tú no estás enamorado de Mónica
G: ¡Claro que sí!
M: Cuando estás enamorado aceptas las diferencias del otro, mira, incluso, creo que acabarás yendo a los toros con Mónica.

G: A mí me gusta Mónica, es guapa y madura.
M: Sí, lo es más que tú. Mónica tiene tempo de mujer.
G: ¿Tempo de mujer?
M: Sí, que ya no es una niña ¿eh?, que tiene un ritmo, un tempo más propio de una mujer, tempo de mujer. *Llega Marc.* ¡Hola!
Mc: perdón.
M: No pasa nada, Marc *(le da una palmada en el hombro a Gerard)* No, Gerard ya se iba, después de provocarme una sobredosis de edad del pavo. ¿Qué hay Vilaseca?
Mc: No, no soy yo, es Berta.

Escena 39'03: Merlí y Berta en la cocina del colegio
Be: ¿Acabaremos rápido?
M: Se lo que te hizo tu padre.
Be: ha… ha pasado solo una vez.
M: Hablaré con Toni, hará lo que se hace en estos casos, llamará a tu madre.
Be: no, no, no, no, no, que no la llame.
M: Desde el instituto te apoyaremos. Ya entiendo que te de miedo, pero…
Be: ¡Me cago en la puta! ¡Es mentira, nadie me ha hecho daño, me he vendado yo sola! ¿mmm?
M: ¿Ves cómo sufres? Eres una niña pequeña que intenta llamar la atención. Alguien te hace daño y tú callas. *(Le toca la barbilla a Berta)* ¿Quién te hace daño, Berta?
Berta llora.
Be: No se lo cuentes a nadie, por favor.

Escena 40'15: Santi en el aula de clase
S: Abrid el libro por la página 32. Gerard, lee, por favor.
G: La novela pastoril es una de las modalidades….
Tania y Bruno se envían mensajes por celular
S: Para, para. Tanya, dame el móvil, por favor.
T: Es que yo…
S: Ya sabes que en clase está prohibido
B: ¡Joder, Santi!
S: ¿Y a ti qué te pasa?
B: Ya lo ha guardado, no hace falta que se lo quites.
S: Las normas son las normas, Tanya, venga.
Tanya se levanta y le entrega el teléfono. Bruno saca un cerdo de plástico y hace un sonido con él, imitando a Santiago el docente. Estudiantes se ríen.
S: Sigamos.

Escena 43'40: Merlí en el aula
M: Para Schopenhauer la única manera de combatir el deseo era optar por la nada, la nada es el vacío, la ausencia de deseo. Para él era la única vía para luchar contra el sufrimiento. ¿Lo entendéis? Creía que para lograr la felicidad total se debía renunciar a todo tipo de deseo. ¿Hm? *(Golpean a la puerta)* Adelante. *(Berta ingresa al salón)*. Hola Berta.
Be: Estaba en el baño.
M: Pasa. ¿Qué tal tu brazo?
Be: Bien.
M: Quítate la chaqueta, estarás más cómoda. Como iba diciendo, Schopenhauer creía que para evitar el sufrimiento había que renunciar a los deseos, pero ¿cómo podemos hacerlo? siempre deseamos algo. Queridos bípedos debéis procurar que no se os contagie el pesimismo de Schopenhauer. Pero os lanzo una pregunta al aire ¿por qué siempre que conseguimos lo que deseamos pasamos a desear otra cosa? *Berta levanta la mano*. Si, ¿Berta?
Be: ¿Y si no tienes deseos?
M: Schopenhauer decía que era la única salida al sufrimiento.
Be: Pero… si no tienes ningún deseo también sufres, ¿no? debes sentirte apartado, ves que todo el mundo sonríe y sabe lo que quiere. ¿Y si no sabes lo que quieres? Qué pasa si te despiertas y no quieres levantarte. Hay gente a la que le pasa, ¿entonces qué?
M: A los que les pasa eso, les iría bien reencontrarse con el maestro de los peripatéticos, Aristóteles, que decía que la esperanza es el sueño de los despiertos.
Merlí le pica el ojo a Berta y ella sonríe.

Episodio 7: Foucault

Escena 1'58: Merlí en el salón de clase
M: Silencio, todo el mundo a su sitio. A ver, bípedos, estoy preparando una visita al CosmoCaixa con la madre de Gerard que trabaja allí para dentro de tres semanas.
Mc: *(Hacia Gerard)* Cómo nos cuida mamá, ¿eh?
G: calla, capullo
M: Irá bien para hablar de la relación entre filosofía y ciencia.
P: No pienso pedir ni un euro en casa
M: Creo que solo habrá que pagar el transporte. Hablaré esta tarde con Tony. Quiero que vayáis todos.
T: ¿Iván también irá?
M: ¿Iván? buena pregunta, no, no irá, pero se encuentra mejor. Poco a poco va mejorando.
Estudiante: es un poco friki
G: ¿solo un poco?
T: ¡Ay tío! no hablaba mucho, pero yo lo veo muy normal.
Estudiante: ¡a mí no me parecía tan normal!
M: Un momento, un momento, qué es eso de normal, ¿qué quiere decir normal? Porque el otro día Bruno me dijo "normal es normal, papá, normal" *Risas de los compañeros.* El filósofo Michael Foucault, seguro que habréis leído un montón de libros suyos, ¿no?
Estudiantes: ¡siiiiiiiiii, claro!
M: hablaba del concepto de normalidad. Podríamos decir que normal es lo que hay que hacer ¿mm? el comportamiento que una sociedad considera como propio, pero, lo que aquí es normal puede que no lo sea en otro país, ooooo lo que ahora encontramos normal no lo fuera hace 10 años o no lo sea dentro de un año ¿ah? Foucault era homosexual y en su época la homosexualidad se consideraba anormal. La exclusión social que sufrió le hizo poner todo su talento al servicio de una demostración que es más actual que nunca. La confusión entre lo que es normal y lo que es correcto. Porque ¿quién pone los límites de la normalidad? O sea, entre la normalidad y la anormalidad. Porque no sé ¿os parece muy normal lo que están haciendo con la sagrada familia, por ejemplo? Algunos dicen que sí, pero para mí es una horterada. *Risas.* Oooo otro ejemplo, ¿eh? ¿es normal que Bruno utilice el móvil en clase? ¡Te lo requisaré y no te lo devolveré hasta que tu padre venga a buscarlo! *Risas de los compañeros.*
B: Qué gracioso eres, ¿no?
M: No me río de ti
B: ¡y una puta mierda!
M: Shhh, eh, compórtate. No se le habla así a un profesor
B: hablo como me dé la gana. No haces más que provocar.
M: Vete con el profesor de guardia. Ya.
Bruno sale del salón enojado.

Escena 17'25: Santi en clase
S: copiad esta frase y la analizamos entre todos. Brunoo… estás en las nubes *(Pol entra al salón)* Llegas tarde Pol.
Paul: se me ha roto la moto.

Escena 5'03: Merí y Bruno en la sala de estudio
M: Si ha salido el tema de la normalidad ha sido por Iván y no por ti. Estoy intentando que cuando vuelva al instituto lo recibáis con los brazos abiertos
B: Sí, ¡ya sé que cuidas muy bien de Iván!
M: Ahhh ¡estás celoso!
B: ¿Yo, celoso? ¡Si solo le has comprado un móvil de puta madre!
M: Ya ha salido el tema de tu obsesión por el puto móvil, ¡acabarán sacando un modelo solo para ti! Le compré uno antiguo que solo me costó 4 duros.
B: Ya, 4 duros que no te gastas en mí. ¿Rezo a Dios para tener un móvil nuevo?
M: No, Dios no funciona así. Tendrás que robar uno y luego rezar para que Dios te perdone.
B: ¿Te acuerdas de cuando se fue mamá?
M: ¿Sí y qué?
B: Me dijiste que querías vivir conmigo
M: Jmmm
B: ¿Cuántas cosas hemos hecho juntos?... Eres un estafador, ¿realmente quieres vivir conmigo?
M: Claro que sí.
B: Pues no lo parece, no necesitas a nadie, siempre vas a la tuya. Hay padres normales y otros que no lo son.
M: Estás obsesionado con la palabra "normal", más te valdría escuchar en clase y no rebotarte con tu profesor de filosofía.
B: No quieres entenderlo.
M: Ohhh ¡si eres un incomprendido, pobrecito, por qué mi padre no es normal! ¿qué sentido tiene la vida si no tengo un móvil de puta madre! Mira Bruno, hay tres maneras de hacer las cosas, bien, mal o al estilo Bergeron.
S: No es la primera vez que llegas tarde. El bachillerato no es obligatorio, ¿por qué vienes si pasas de todo?
P: No paso de todo, Santi.
S: Pues lo parece. Has repetido dos cursos, ahora no puedo dejarte entrar.

P: Vale, vale, lo he entendido. Me voy.
B: Tampoco es tan tarde, deja que se quede ¿no?
P: ¿Qué dices? No necesito que me defiendas, ¡capullo!
S: Basta ya, vete. Y tú *(hacia a Bruno)* si me dejas hacer mi trabajo te lo agradeceré. Venga vamos a analizarla entre todos. *(Bruno hace un sonido de burla, saca un cerdo de plástico)* ¿Qué es eso?
B: La pedos, ha engordado un poco, pero está soltera.
Estudiantes murmuran. Algunos se ríen.
S: ¿Es subordinada o no es subordinada?

Escena 18'44: Merlí y Paul en la sala de estudio
Paul entra a la sala
M: Eh, ¡Paul! ¿Tú por aquí? Ja, que raro.
P: Santi no me deja entrar. He llegado tarde.
M: ¡A esta sala pronto la llamaremos sala "Paul Rubio"!
P: No voy a la excursión del museo
M: ¿Por qué? ¿no te interesa esa actividad?
P: ¿no lo entiendes? No pienso pedir ni un puto euro en casa.
M: Pero ¿tus padres no trabajan?
P: A mi padre cada seis meses le sale un curro de mierda que le dura 20 días y mi madre no puede trabajar porque está muerta.
M: S*ilencio.* ¿Por qué has llegado tarde?
P: Porque cuando venía se me ha roto la moto.
M: ¿Y el casco?
P: El casco está en el taller.
M: para arreglar la moto te gastarás dinero.
P: No tengo la puta moto, ¡la he vendido! ¿contento?
M: Siéntate. Supongo que tu familia necesita dinero, ¿no? No sé, Paul, no se me ocurre como puedo ayudarte.
P: Pero ¿tú y Bruno sois iguales o qué? También me ha querido ayudar cuando Santi me ha echado. No quiero que me deis vuestra ayuda, porque ni la necesito ni la busco.
M: mmm
P: Ya tiro yo solo, como siempre.
M: Me parece bien, pero ¿a Bruno qué le has dicho? ¿Gracias igualmente por ofrecerme tu ayuda? o le has montado un pollo? Mira Paul, entiendo perfectamente la impotencia de no tener dinero.
P: Por eso me caíste bien el primer día, porque te habían echado de un piso que no pagabas, pensé, ¡mira! este es de los míos. A nosotros también nos dieron la patada. Teníamos una hipoteca que no podíamos pagar. No sé si voy a seguir estudiando.
M: Pues yo creo que deberías seguir.
P: ¿ja? por qué?
M: Por ejemplo, por queee has hecho un examen excelente *(Le muestra el examen)*
P: ¿Qué? *(sorprendido)* ¿Un 10?
M: Ujum
P: ¡Hostia! ¡no había sacado un sobresaliente en mi vida!
M: Lo has hecho muy bien. Aristóteles pensaba que el hombre era un ser social y, por lo tanto, hoy en día tendría perfil en Facebook, pero es que además lo has sabido argumentar con tus propias palabras. Entiendes muy bien los conceptos y se nota que te gusta la asignatura.
P: Sí, sí, sí, me gusta, me gusta. Oye, podría hacer el trabajo de investigación sobre filo
M: ¡Hazlo! Tienes talento para la filosofía, ahora no dejes los estudios. ¿mm?
P: O sea que no quieres perder la oportunidad de tener un alumno como yo
M: Noo, la pregunta es ¿vas a perder tú la oportunidad de tener un profe como yo?

Escena 21'21: Santi en clase, suena la campana.
S: Quiero un resumen del texto para el próximo día, ¿de acuerdo?
T: Sí.
S: *(Hace una seña a Bruno para que se acerque)* Te noto raro, Bruno, y…. de verdad, me preocupa. No me digas que es porque suspendes, si no estudias es porque no…
B: ¡Ja! estudio, lo que pasa es que tu puntúas muy bajo.
S: Noo, sabes que ese no es el tema. Lo sabes perfectamente. Tu comportamiento hacia mí no es el correcto.
B: Que peñazo de charla, ¿no, Santi?
S: Tú tienes un problema con mi físico, ¿no?
B: No
S: pues lo parece. Te ríes de mi cada 2x3 y…. con el tema del cerdito te has pasado 3 pueblos. Hombre, ¡soy gordo, pero no idiota!
B: Llego tarde a educación física.
S: No es fácil ser gordo en una sociedad que prioriza el culto al cuerpo. Parece que hay que sentirse culpable por tener sobrepeso y ... yo no pienso pedir disculpas por ser como soy. No vuelvas a meterte conmigo por este tema.
B: ¿puedo irme ya o todavía me necesitas?

Escena 25'45: Merlí en clase
M: Según Foucault, la normalidad implica una relación de poder. El poder clasifica, ordena, controla, decide lo que es correcto en cada momento. El que se sale de esa corrección resulta extraño. Vosotros que deseáis sentiros dentro del grupo de los normales, que no queréis sentiros diferentes, ¿por qué tenéis tan buena sintonía conmigo? Bueno sí, tú no tanto, Berta. Porque

claro, yo no soy lo que podríamos llamar un profesor muy normal, más bien soy diferente ¿no? por eso me meto en problemas, ¿no, Johan?
P: Eres raro, Merlí. Dilo claro, raro.
T: A mí me gusta que seas raro.
Estudiante: ¡bah! ¡pelota!
Risas.
M: Gracias Tanya, acabarás siendo mi favorita.
P: *(Hacia Tanya)* ¡que el preferido soy yoooo!
T: *(Hacia Pol)* ¿qué pasa?
M: La idea de que lo que hacemos tiene que ser aceptado por los demás provoca que muchas personas escondan facetas suyas. ¿Quién se atreve a contar alguna rareza personal? ¿Hmmm? ¡Va!, tú no Bruno, que te de ti ya lo sé todo.
Estudiante: que morro ¿no? ¡O todos o nadie!
Marc levanta la mano.
M: Marc
Marc: mi madre me pilló pelándomela. *Los compañeros se ríen.*
M: hombre, ¡eso más que una rareza es una putada!
P: desde luego, ya entiendo el malísimo, estás todo el día dándole caña como a un mono
Mc: ¡calla, cabrón! *Los compañeros se ríen. A*l menos he dicho algo que os reís mucho, pero sois unos cagados.
M: Sí señor. Mark tiene razón. Gerard, ¿quieres decir algo?
G: no, no
M: ¿A ti te parece normal echarte tanta colonia para venir a clase? *Risas.* Paul, ¿para ti es normal ir de duro por la vida cuando en realidad eres muy sensible? *Estudiantes abuchean.*
Estudiante: ¡qué fuerte, tío!
T: Eh, ¡Merlí! ¡te dejas a otros! Diana, Laura, Johan, ¡venga!
M: Joan, tú…
J: No, no lo digas tú. Ya lo digo yo. Mi padre colecciona maquetas de barco, no sé si es normal hacer esto, pero ayer le rompí una pieza de su barco preferido
Estudiantes aplauden y lo felicitan "así se hace".
P: Ya me contarás la bronca.
J: Estoy harto de que me dé lecciones.
M: Ya lo veis queridos peripatéticos, está claro que la rareza también forma parte de vosotros.

Escena 38'03. Merlí entra al salón
M: ¡Todos a su sitio!
T: ¿ahora toca filo?
B: No
T: pues…
M: Ahh… pues ... solo vengo a deciros que hoy Paul no vendrá. Su abuela ha muerto
Estudiantes exclaman.

Episodio 8: Guy Debord

Escena 8'48: Merlí con los estudiantes en el museo Comocaixa
M: A ver chicos, ehhh… ahora iremos al planetario. Gina, ¿no fueron los filósofos griegos los primeros que se preguntaron por las estrellas?
G: Sí, sí, sí, claro
M: oh, que suerte, cualquiera le lleva la contraria.
P: *(Hacia Marc)* Con el sí qué verá las estrellas, los planetas. *Ambos se ríen.*
M: Marc y Paul, ¿qué os pasa?
P: No, nada
M: Mmm
Pol y Marc ríen.

Escena 10'08: Merlí y Tony en el salón de clase. Se ha difundido un video de Mónica desnuda.
M: Chicos, un momento
Mon: ¿puedo salir?
M: Claro. Tanya, acompáñala
To: Bueno, ehhh, ya sabéis lo del video, mejor que yo, porque ni lo he visto ni lo pienso hacer. Y sé que la mayoría lo habéis reenviado. No permitiremos que se juegue con la intimidad de ningún alumno. Hablaré con vuestras familias para que se aseguren de que borráis el video del móvil. ¿hm?
Tony sale del salón.
M: Bien, como la cosa va de videos os hablaré de un filósofo que no se enseñará nunca ni en la carrera de filosofía que seguramente es la que todos escogeréis, ¿no? *Risas.* Se llama Guy Debord, según él, el nuestro es un modelo de sociedad que ha convertido la vida de la gente en un espectáculo. Para este pensador, que no conocía las redes sociales, vivimos en una especie de pantalla global donde todo mundo quiere ser visible a cualquier precio. Dicho de otra manera, si no te muestras, no existes. Por tanto, solo cuenta lo que proyectamos de nosotros mismos en una imagen. ¿Qué opináis? ¿Crees que sino colgamos imágenes nuestras en las redes no existimos?
J: Todos colgamos fotos en Facebook.
Estudiantes: ¡es verdad!
M: Yo no, yo no. Antes de tener un perfil en Facebook prefiero que me cague un perro encima *Estudiantes se ríen.* No, no, no, no, no. No os riais, no bromeo, no. A mí no me gusta, yo no quiero

compartir mi vida con tanta gente. ¿Qué coño es eso? ¡Es puro narcicismo! Todos colgando fotos, mirad qué vacaciones he pasado, mirad qué hijo más guapo tengo, y ¿a mi qué me importa? ¿De verdad no tenéis nada más que hacer que fotografiar vuestra vida y enseñársela a todos? ¿De qué sirve que todos estemos permanentemente informados de todo lo que hacemos? ¿Qué cojones es eso? ¿Dónde está nuestra privacidad? ¿Por qué tenemos que enseñar nuestras intimidades como si fuéramos monos de feria pelándonosla ante el público? *Risas.*
J: Je, eso es verdad. Hay gente que hace una foto hasta del plato que se está comiendo.
M: Sí, claro. Por no hablar de los que van a un concierto y en vez de verlo lo graban. Dejad de mirar la vida a través de una cámara y disfrutadla con los ojos y todos los demás sentidos, ¡joder! ¡Cómo echo de menos los teléfonos fijos! ¡Hostia! *Risas.*

Escena 16'24: Merlí y Marc en la cantina del instituto
Mc: ¡ehhh Merlí! Lo del CosmoCaixa ha estado muy bien.
M: ¿Te ha gustado?
Mc: Si, y la explicación de la madre de Gerard muy interesante ¿eh?
M: Hmmm
Mc: ¡es guapa!
M: Sí, ¿qué pasa?
Mc: queee os he visto a ti y a Gina... dándose un beso
M: Ya, ¿y qué?
Mc: que no lo sabe nadie, ¿no?
M: No, y Gina lo prefiere así, sobre todo porque Gerard no sabe nada
Mc: ya ya no, si yo no quería decir nada, pero… guardar un secreto así… es difícil, cuesta… pero no, no, no, no diré nada porque tengo... ¿cómo se llama que te pones en la piel de los demás?
M: ¡Empatía!
Mc: ¡Eso! tengo mucha.
M: Hmmm
Mc: Pero ¿qué hago? ¿lo digo o no?
M: ya lo pensaré.
Mc: vale. ¡Que aproveche!
M: ¡seré jodido!

Escena 19'52: Estudiantes y Santi en las escaleras
S: ¿No tenéis clase?
P: No
Mc: Ya hemos acabado
S: ¿Y qué hacéis aquí? ¿Enamorados del instituto? *Risas.*
B: ¿Te molestamos, Santi? ¿No nos quieres o qué? Hablábamos del video de Mónica en pelotas. ¿No lo habrás enviado tú?
S: Veo que te has convertido en el gracioso del grupito
Risas de los estudiantes.

Escena 21'22: Merlí e Iván afuera
M: La próxima salida vendrás con nosotros, y estoy convencido de que será pronto
I: Mala idea habernos sentado aquí. Muy mala idea, volvamos
M: ¿por qué? estamos de maravilla aquí apalancados. El próximo turista que pase nos metemos con él.
I: No me gusta que me miren
M: Joder, mira Iván, ya sé que tu sufres mucho y que crees que todo el mundo está pendiente de ti, pero escúchame bien, te aseguro que nadie te mira. Métetelo en la cabeza, nadie te mira. Tú ¿te haces muchas pajas, ¿no?
I: ¿Qué dices?
M: Que te la cascas, que te la pelas
I: Si, si, ya sé que es hacerse una paja. No me lo expliques, y no me hables así que eres mi profe.
M: No es para tanto. Oye no pasa nada por pelársela. Mira, la mayoría de la gente que pasa por la calle no suele follar. ¿No ves la cara de mala hostia que tienen todos?
I: ¿Ya estás?
M: ¿Sabes quién está muy buena? … Tu madre
I: pero tú ¿de qué coño vas? No estarás intentando nada ¿no?
M: ¿yo? ¿con la madre de un alumno? nooo, nunca, nunca. Aunque no me serviría de nada porque tu madre ya tiene novio, seguro.
I: ¿qué dices? nos vamos, que nos vamos. *(Agarra a Merlí del brazo)*
M: eh, eh, eh, espera, tranquilo. Déjame, déjame. Tu solo, déjame, va, Iván, déjame, poco a poco, venga, tu solo. Mira… tu madre últimamente está más animada, está más guapa, estoy seguro de que tiene un lío, y yo me alegro ¿tú no?
I: Noo, ¡hostia! que mi madre vive conmigo y no queda con nadie
M: Sí hombre, los hijos creéis que los padres y las madres os pertenecen. Pues no. Los padres y las madres tienen vida propia. ¡Tenemos vida sexual, tenemos deseos! ¡quita! Tu madre folla.
I: ¿Puedes callarte de una puta vez?

Escena 29'40: Bruno, Paul, Mark y Merlí en la entrada del colegio. Pol y Bruno organizan una fiesta de cumpleaños.
Mc: ¿he oído fiesta por aquí?

P y B: ¡Siii!
B: ¡Yo tengo unas ganas de pillar un ciego!
M: Eyyy atención todo el mundo, ¡mi hijo tiene ganas de pillar un ciego! ¡Qué tiemble todo dios! *Risas.*
M: Marc, Marc, ven aquí. Ahhh, he estado pensando en lo que dijiste ayer y… no pienso decirte lo que tienes que hacer, ¿hm?
Mc: pe, pe, pero entonces ¿lo que vi se puede contar?

Escena 31'20: Merlí y Mónica en las escaleras del patio
M: ¿Qué? ¿Va a durar mucho todo esto?
Mon: ¿Tú sabes lo que me han hecho?
M: Eres una ingenua, Mónica de Villamore.
Mon: ¿o sea que es culpa mía?
M: ¿Te dejaste grabar en pelotas y esperabas que nadie usara esas imágenes?
Mon: No es por nada, pero parece que me estáis culpando a mi
M: Escucha, Mónica, escúchame. Y olvídate de culpas cristianas. El único responsable es el que se dedicó a enviar ese video y todos los que lo han reenviado. Pero quiero que aprendas a no exhibir tu intimidad. A vuestra edad que no sabéis hacer nada sin una cámara delante ya deberíais saber que es un riesgo evidente hacer ese tipo de videos. Ya ves la cantidad de cabrones que rondan por todas partes. Tienes que aprender de esta mala experiencia si no, te volverá a pasar. Y una vez que te haya quedado claro que es peligroso grabar tus tetas, vuelves a clase con la cabeza bien alta.
Mónica suspira
Mon: ¿cómo quieres que vuelva a clase? Si no les pude ni mirar a la cara, Merlí. Me da vergüenza.
M: ahhh.
Mon: además, la mayoría ha enviado el video. Pfff. ¿Puedo faltar a tu clase?
M: ¿Tu no eras tan madura? Pues no reacciones escondiéndote como una niña pequeña, ¿mm?

Escena 43'31: Merlí en el aula de clase
M: Según Guy Debord, el hombre se convierte en espectador de sí mismo cuando se ve reflejado en cualquier pantalla, pero también se convierte en un ser pasivo, incapaz de tomar decisiones, incapaz de vivir su propia vida. *(Tocan a la puerta del salón)* ¿Sí? Adelante Mónica, pasa. En lugar de vivir las cosas consumimos ilusiones de las cosas ¿mm? en vez de quedar con una chica e intentar que os haga un striptease preferís verla en un video que se ha difundido sin su consentimiento.
Mon: Exacto, sin mi consentimiento. ¿Habéis disfrutado? Pff, ¡ahora ya sabéis cómo soy en pelotas!
M: ¿Quién difundió el video de Mónica?
Mon: da igual, Merlí. No tienen cojones de decirlo.
P: ¿qué dices? A mí me lo enviaron y si me lo envían, lo veo. ¿Qué pasa?
Mc: a mí también me lo pasaron
Estudiante: A ver, nos llegó a todos
G: Yo no quise que me lo enviaran y no se lo envié a nadie
M: ¿no? Y ¿eso por qué?
G: porque no se debe hacer
P: ¿ahora vas de santo delante de Mónica?
Mon: Mira Paul, si te has equivocado admítelo y basta. ¿Tanto te cuesta?
G: si le hubiese pasado a otro también lo diría, ¿vale?
Estudiante: ¿Ahora vas de niño bueno, Gerard?
G: Mira, yo estoy muy tranquilo porque no he hecho nada malo, capullos
P: ¡vale, va! ¡tómate la pastilla, macho!
Marc y Pol se ríen
G: ¿En serio os hace gracia? Os hace gracia lo de… ver ese video y pasarlo, ¿en serio? Es que no sé… ¿por qué no me grabáis a mí?
P: ¿Por qué? porque no me interesa tu culo, Gerard.
G: ¿Y qué problema tienes con mi culo, ¿eh? *(Se baja el pantalón)*
P: ¿Qué haces? ¿qué coño haces, tío? *Risas de los compañeros*
G: vamos, grabadme, grabadme. Venga, grábame *(todos ríen y piden que se suba el pantalón)*
T: Grabadme a mí también *(se quita la blusa, Berta también lo hace)*
P: Qué es esto, se está yendo de las manos
Otra estudiante se quita la blusa
B: Papá, tú no, ¿eh? papá, no
M: No, no, tranquilo, tranquilo.
Mon: *(Hacia Pol)* No es el quien debería desnudarse.
P: ¡joder! joder! está bien, yo difundí el video. *(Se baja el pantalón)* Mira, Mónica, lo siento. No pensé que te podría hacer daño. Es que te llega un video así y…. pero no fui el único *(Mira a Marc)*
Mark: Bueeeeno, vale, de acuerdo. Yo también lo envié *(se baja el pantalón)* Me los compró mi madre por navidad.
Todos los estudiantes se quitan la camisa. Risas. Merlí saca un celular para simular que graba un video.
P: Eh, Merlí ¿qué haces?
M: ¿Qué pasa? ¿No puedo colgar un video en internet o qué?
Estudiantes piden que no lo haga

Episodio 9: Epicuro

Escena 1'55: Merlí entra al salón de clases
M: Si, si, silencio, sentaos.
P: ya va, ya va, Merlí. Es que hoy cumplo 18 años y veo que no me felicitas, que no me regalas nada.
M: Claro que te traigo un regalo, hombre
P: ¿ah sí?
M: Míralo (le hace pistola con un dedo). Sube aquí arriba y verás Canterbury. *Risas.* En honor de tu 18 cumpleaños, Paul, hoy hablaré de un filósofo que se llama Epicuro. El filósofo del hedonismo. Los hedonistas vivían una vida dedicada exclusivamente al placer (hace gestos con las manos)
Mc: pues yo soy hedonista porque para mí el placer es lo primero.
P: el placer de hacerte un pajote cada día (todos se ríen)
Mc: calla, capullo. Como si tú no te hicieras, tío.
M: No, Marc. Tú no eres un hedonista, o, al menos, no como lo era Epicuro. Epicuro tenía una vida muy sencilla, tenía una casa muy sencilla, con un pequeño jardín, llevaba ropa muy modesta y tenía suficiente con no tener sed y no pasar hambre. Lo que buscaba Epicuro era la ataraxia, es decir, la ausencia de toda perturbación. Consideraba que el hombre feliz no es el que experimenta los placeres más intensos sino el que consigue evitar el sufrimiento.
P: Merlí, todo este rollo de la vida sencilla y deee... la ataraxia está muy bien. Pero… y la pasta ¿qué? Sin pasta no vas a ninguna parte.
M: ¿La pasta? Epicuro te diría que si tienes mucha pasta y muchas tarjetas de crédito y todo eso... y no tienes amigos, nunca serás feliz. Los amigos de verdad son los únicos que te dan la posibilidad de no sufrir en esta vida. ¿Qué preferís? ¿Tener mucho dinero y no tener amigos? o ¿tener amigos, aunque no tengáis ni un euro?
T: Amigos
Algunos estudiantes responden al unísono lo mismo. Marc y Pol responden "la pasta"
P: a mí que me den un cheque en blanco y paso de todo.
M: *(Ve a Gerard chateando con el celular)* Gerard, dame el móvil
G: No, no, lo estaba apagando
M: Lo sé, pero no se pueden usar móviles.
G: Ya, ya, ya lo guardo
M: Dámelo. Tienes que decirle a tu madre que lo venga a recoger. *Risas de los compañeros.*
B: Patético.

Escena 4'38: Merlí e Iván en la calle
I: El hombre estaba colgando un Santa Claus en el balcón, en un segundo piso, se cayó y se mató.
M: ¿Dónde pasó eso?
I: En Noruega, el año pasado
M: A Epicuro no le habría pasado. Le habría perturbado mucho ver colgado un Santa Claus. Epicuro y yo nos parecemos en eso. Santa Claus me pone muy nervioso.
I: Creo que… siempre pasan cosas, vivir es peligroso.
M: Sí, pero estoy contento porque te has dado cuenta de que hay gente más desgraciada que tú. Porque tú crees que eres el único desgraciado del mundo.
I: No, del mundo no, pero del insti, seguro que sí
M: nehh, todos arrastran sus problemas. Joan, por ejemplo, tiene un padre difícil, Berta, sufre, y yo acabo de romper con la mujer que me gusta.
I: Sí, sí, pero yo me salgo de la norma
M: Si la norma es no ser como tú, que le den por saco a la norma. Contigo tengo conversaciones que no tengo con ninguno de mis alumnos.
I: Porque hablo de cosas raras como tú. Que mi madre está hasta los cojones, en clase dejaron de hablarme, hay que ser popular para tener amigos, soy demasiado diferente, te escucho, volvamos a casa.
M: No, no, no. Salimos a pasear 4 veces por semana y siempre acabas obligándome a volver.
I: Quiero marcharme, ostia
M: Vamos hasta el instituto, está muy cerca de aquí. No entraremos.
I: No
M: Escucha, llegaste hasta el bar de tu madre tu solo
I: Vámonos, joder
M: Imagínate, imagínate que volvemos a casa y te atropella un camión. Si hubieras seguido caminando no te habría atropellado. Ehhh, olvídalo. *(Da una palmada a la cabeza de Iván)*

Escena 8'17: Merlí y Marc en las escaleras del patio
M: Tú, Vilaseca, ven aquí. Ah, tú que haces clases de teatro, tengo un papel para ti. ¿qué tal te llevabas con Iván?
Mc: Bueno, no, no hablábamos mucho
M: Ya, pues... tienes que aprenderte este texto. Lo que está marcado.
Mc: ¿esto me lo aprendo de memoria?

M: Sí, claro. Pasa mañana por esta dirección a las 8 de la mañana y tendremos esta conversación. Sé convincente, que me lo crea.
Mc: Sí, dejo a mi hermano en el cole y voy.
M: Muy bien, puntual ¿eh? ¿De acuerdo?
Mc: Sí, sí, sí.
M: vale. *Sigue caminando.*
J: Merlí, hay una fiesta en casa de Mónica esta tarde
M: ¿Ah sí? pfff, no te dejarán ir.
J: Mi padre seguro que no, y saco buenas notas, pero… todo lo que no sea estudiar…
M: ¿Qué me quieres decir? ¿Qué hable con tu padre? Si es así lo veo complicado
J: Es que no sé cómo convencerle
M: ¿Tu madre te entiende?
J: Jmmm, un poco más
M: Pues no intentes convencer a quien no te entiende. Es a ella a la que tienes que hacer ver que esta fiesta es importante para ti ¿hm?

Escena 11'30: Merlí e Iván caminando en la calle

M: Va, ponte recto Iván, ¡coño! y ¡apártate el pelo que no ves nada!
I: No entiendo por qué tenemos que salir a estas horas
M: Ah, deberás acostumbrarte al horario del instituto para cuando vuelvas solo. ¡Ey, mira! a ese le conoces.
I: No quiero que me vea
M: Hola Marc
Mc: ¡Hola! ¡Qué tal Iván!
M: ¿qué te pasa Mark? ¡Te veo apagado!
Mc: nada, nada, malos rollos en casa. Mi padre…
M: pero ¿tú no vivías con tu madre?
Mc: Si... pero… el de vez en cuando la lía. Yo que sé, todo va fatal
M: ¡Oyeeee! quiero que te animes ¿eh?
Mc: No sé… y tú, ¡a ver si vuelves al insti, Iván!
M: si
Mc: te echamos de menos
M: Pronto volverá. Anda vete que llegarás tarde…
Mc: ¿por… por qué no vienes a la fiesta de esta noche?
I: ¿Qué fiesta?
Mc: en casa de Mónica. Te peinas un poco *(le coge el pelo)* y vienes que llevas un…
M: Tu, tu, tú no estás para fiestas Marc que te veo deprimido, he dicho.
Mc: ahhh…. adiós *(Mark se va)*
M: ¿ves como no eres el único desgraciado de la clase?

Escena 15'25: Merlí y Mark en la cantina del instituto

M: ¡ehhh, Marc! ¡Ven un momento!
Mc: *(Hacia a otro compañero)* ¿me guardáis sitio?
M: El tema de la fiesta no entraba en el texto que te pasé
Mc: ahh, ¡me ha salido natural!
M: ¿natural? ¡actores!
Mc: ¿el texto te lo inventaste tú?
M: Jumm
Mc: ¿cómo sabes que tengo mal rollo con mi padre?
M: ahhh ni idea. ¿es así?
Mc: digamos que no me ha costado mucho hacer el papel
M: ya… ya…
Mc: por cierto, me tienes que presentar a tu madre. Es super buena actriz. De mayor quiero ser como ella.
M: ¡ja!, ¡no sabes lo que dices! ¡Va! *(Señala la fila para la comida)* [Incomprensible]

Escena 23'27: Merlí entra a casa de Iván

M: ¿Hola? ¿Hay aquí algún ser vivo? ¿Hola? Perdón, ¿está Iván? *Ríe* ¿qué ha sido del niño salvaje?
I: Te ríes…
M: Me gusta tu mirada de ojos oscuros. Si pudieras ir a la fiesta esta noche, ligarías.
I: Si puedo, si me acompañas mi madre me deja ir
M: No, ni hablar
I: pero ¿por qué?
M: Porque no.
I: Estoy preparado. El otro día fui al bar yo solo y con Mark he tenido buen rollo
M: Eso no importa.
I: Pero a ver, ¡a ver! ¿Tú no querías que saliera y que volviera al instituto? ¡Hostia! ¡Aún te recuerdo aquí aquel día corriendo la cortina y diciendo aquella frase que te quedó tan bien!
M: ¿qué frase?
I: Me dijiste "un día tendrás que volver al mundo de los vivos"
M: ¿eso te dije?
I: sí
M: ¡Hostia!, ¡que brillante!
I: Pues hoy es el día de volver al mundo de los vivos.
M: No, el mundo de los vivos puede esperar. Hasta hoy hemos ido poco a poco. Lo que no haremos es correr y querer dar pasos de gigante. Por tanto, no vas a la fiesta y punto. Cuando lleves un tiempo yendo al instituto solo entonces podrás ir a fiestas y dar la vuelta al mundo si quieres.
I: ¡joder! ¡puta mierda!
M: va, tráeme una birra que me quedo contigo un rato y charlamos
I: ¡Qué emocionante!

M: No te quejes, además, esas fiestas se supone que deben ser muy divertidas, pero son un aburrimiento.

Escena 26'57: Merlí e Iván en la azotea de la casa
M: Joder, Iván. Si me hubieras dicho que tenías esta azotea habríamos subido antes. Es cojonuda. *(Iván corta un fuet)* No, no, no, no, no. Demasiado grueso. Tiene que ser traslúcido. Tienes que poder ver la luna a través del fuet ¿ah? ¿Sabes? Epicuro tenía razón, para ser feliz basta con no pasar hambre y no pasar sed.
I: Estaba pirado
M: Tú que estás obsesionado con las muertes absurdas, ¿sabes qué decía Epicuro? Que no tiene sentido que nos preocupemos por la muerte, mientras existimos la muerte no está presente, y cuando la muerte se presenta, ya no existimos. Tú tienes más miedo a la vida que a la muerte, Iván.
I: Cuando sea mayor trabajaré en política. Me haré presidente o algo así, pero sin cobrar mucho para que no me critiquen. *(Merlí ríe)* Me pagaré con mi dinero la comida y el transporte, me querrán. Al morir que pongan mi ataúd en el ayuntamiento *(Merlí ríe)* ¿Qué pasa? Querer es poder ¿no?
M: No, hombre, no. No te creas esa frase de Disney, no. Querer no es poder. Por mucho que quieras, si no estás capacitado para hacer una cosa, no la harás.
I: ¿Así que no tengo talento para ser político?
M: Sii, lo tienes. Pero no se necesita tener talento para ser político. Tú tienes algunas cosas que decir y a tu edad eso es… es mucho. Acabarás dedicándote a la política. Te votaré.
I: También sé que no me casaré ni tendré hijos.
M: ¡Ja! yo no quería casarme ni tener hijos, y quería ser rico. Y me casé, tuve un hijo y trabajo de profesor. ¿Qué me dices de tu padre?
I: hmmm claro… intimidad, es de noche, la situación se presta a hablar de cosas delicadas.
M: hmmm
I: No, no tengo padre. Nunca he tenido. Mi madre siempre me lo ha explicado con tacto para que no me afecte. ¿Quieres la versión sin tacto?
M: Evidentemente
I: Mi madre... tenía 22 años, salió de fiesta y se folló a un tío, y él cuando supo que estaba embarazada pasó de ella como de la mierda. El tío desapareció del mapa. Y ella decidió cuidarme sola. Así que... supongo que en algún lugar hay un tío que se parece a mí.
M: Iván, cada día me caes mejor.
I: *(coge un pedazo de fuet)* Veo la luna.

Escena 44'28: Merlí llega al hospital. Johan se intoxicó en la fiesta por beber tanto alcohol
M: ¿Sois idiotas o qué? ¿Cómo habéis dejado que pasara esto? ¿Ah? Perdone *(Hacia la enfermera)* ¿con quién tengo que hablar sobre el chico que ha ingresado en coma etílico, Joan Capdevila? Soy su padre.
Enfermera: Ah, pues acompáñeme, por favor
B: ¡fantástico!, ahora se hace pasar por su padre.
T: al menos así se lo explicarán todo

Continuación de la escena anterior 46'19
M: Johan está bien
Estudiantes: ¿sí? perfecto
M: tiene un dolor de cabeza espantoso, pero está bien. Le han hecho un lavado de estómago y en 3 horas le darán el alta.
T: ¡qué bien!
Estudiantes: Bueno, Ostia, ¡que descanso!
B: No se lo dirás al padre de Johan…
M: Pfff, me ha hecho jurar que no le diría nada
Estudiante: Johan se quedaba a dormir en mi casa
M: ¿Ah sí? Pues me espero contigo a que le den el alta y os acompaño a casa. *(Hacia Bruno)* Quédate también.
B: Vale
M: Los demás podéis iros. *(Hacia Marc)* ¿Y a ti qué te pasa?
Mc: Gerard que me quiere mucho. Se ha enterado de lo tuyo con su madre y ... se ha enfadado porque se lo oculté.
M: *(Hacia Gerard)* ¿Qué? ¿le has pegado a Mark el puñetazo que querrías pegarme a mi ¿no?
G: Mira, como profesor vale, pero como novio de mi madre… no. No te veo, ¿vale? No podéis estar juntos, ¿de acuerdo? No puede ser.

Episodio 10: Los escépticos

Escena 2'13: Merlí entra al salón de clase
M: Silencio, bípedos. Sentaos. Sentaos todos, ¡venga! ¿Alguien sabe quiénes son los filósofos escépticos? ¿Nadie? Qué extraño. Los escépticos basaban su filosofía en la práctica de la "epoché"
G: ¿Hay que escribirlo en griego?
M: Sí, claro que sí, Copiadlo

G: Paso
Mon: Epo…
M: *(Escribe en el tablero)* "Epokhé" ¿hm? Suspensión del juicio. Estar atento a las cosas que pasan, pero no pronunciarse sobre la realidad. Esa era la filosofía de los escépticos.
P: Ya, pero la filosofía no… ¿no es al revés? Quiero decir que… ¿no es implicarse en la realidad, cuestionarla, hacer que pasen cosas?
M: Pero esta filosofía es justamente lo contrario. Los escépticos no aspiraban a nada más que al silencio, para no tener que separarse de la realidad de las cosas que pasan, se limitan a observarlas. El escéptico mira con atención, examina, considera los hechos y calla. No emite juicios, Epoché.
P: Ya, pero… entonces el epoché ese no funciona si pasan cosas fuertes, ¿no?
M: bueno… si pasa alguna cosa grave… ehh.. pues, seguramente sí, ahhh… cuesta más practicar el epoché, sí… ahhh… bueno… y… tal vez debas afrontar la adversidad y no distanciarse del todo de los… de los hechos, y… reflexionas y… y…
P: Merlí, ¿estás bien?
M: Sí.

Escena 12'06: Merlí y Gerard en el pasillo del instituto
M: ¿el niño aún no ha superado el complejo de Edipo?
G: ¿No podías ir a follarte a otra mujer? Tenía muy buen rollo contigo, ¡joder! es que... me lo habéis ocultado, ¡me habéis tratado de idiota, tío!
M: Díselo a tu madre
G: No hablo con ella
M: Me das mucha pereza, Gerard
G: ¡Tu sí que me das pereza, tío! ya no me haces gracia, ¿vale? Ya no voy a ir a tus clases.
M: Claro que irás. Estoy con tu madre, sí, y ahora que ha estallado todo me abrirá la puerta de tu casa a todas horas. No tendremos que esperar a que estés entrenando para follar y si estás incomodo conmigo, cambia de instituto. O si te cabrea mucho encontrarme por tu casa te vas a vivir con tu padre.

Escena 29'00: Joan va a casa de Merlí.
B: tenemos visita *(Aparece Joan)*
M: Bruno…
J: le he destrozado la maqueta del barco a mi padre. No quiero volver, déjame dormir aquí. La maqueta del barco contra la pared… 500 piezas.
M: Seguro que el mensaje le ha quedado claro.
J: Me quiere cambiar de instituto… que haga segundo en otro sitio y separarme de todo
M: Joan, tienes que calmarte.
J: No, ¡déjame! Ya veo que no me quieres ayudar otra vez
M: Lo que has hecho está muy bien, es una manera de hacerte escuchar
J: No quiero volver, no volveré
M: ¿Crees que es el momento de huir? ¿ahora? ¿ahora que ya has empezado?
J: por favor… *(abraza a Merlí)* Déjame dormir aquí *(llorando)* … no quiero verle nunca más… él no me quiere
M: y ¿qué planes tienes? ¿quedarte a pasar la noche aquí y después qué?
J: No le gusta como soy
M: Claro que sí. Te quiere… y cree que hace lo mejor para ti y aunque se equivoque, hazme caso, ahora te tranquilizas y luego te acompaño a casa.
J: No
M: Tienes que estar contento. Le has dicho a tu manera lo que sientes. Eso es lo que cuenta.
J: Te he escupido en la cara
M: uhumm, pfff *(le da una palmada en el cuello*)

Escena 36'21: Santi en clase
S: ¡silencio, por favor! Id copiando las frases. Quiero que salgáis por parejas a la pizarra y… ¿quién falta?
T: Berta. Tenía que ir al médico. Creo que ayer trajo un justificante para avisar.
S: Quiero que salgáis por parejas a la pizarra, hay que identificar el valor del pronombre "se" en estas oraciones. Empieza tu Paul.
P: ¿Con quién lo hago?
S: Bruno…
B: ¡Joder!
S: Si hay algún problema, yo ayudo, para eso estoy aquí
B: Por qué tenemos que salir los dos. ¡Que lo haga él solo!
S: Vaa, ¡Bruno! tú haces las de la derecha y Paul hace las de la izquierda
B: No me encuentro bien. No he desayunado
S: ¡Venga, va! Bruno, ¡sal!
B: Si me hubieses dado alguno de tus croissants…
Tanya: jala tío, Bruno
S: ¿ya estamos otra vez? Vete de clase ahora mismo.
B: por qué si he salido a la pizarra
S: he dicho que te marches, ¡ahora! Tanya, ven tú, por favor.

Episodio 11: Los sofistas

Escena 2'08: Eugeni en clase
E: ¡Sentaos! *(Encuentra una caja de regalo con su nombre)* ¿Alguien sabe de qué va esto?
Silencio.
Eugeni abre la caja. Es excremento de perro con el letrero "me cago en ti".

Escena 3'14: Tony y Merlí en el salón con los estudiantes
To: Por última vez… quiero saber quién de vosotros le ha enviado a Eugeni una…. una caca de perro. *Silencio.* ¡Vilaseca!
Mc: No, no, no he sido yo, pero es que lo de la mierda es gracioso... *Risas.* perdón, perdón, perdón. Vale, perdón, perdón.
To: A ver, chicos, si no sale el culpable…
M: pu... puede que no hayan sido ellos
To: Esta tarde iréis todos al patio a quitar los chicles que hay pegados y luego limpiareis los lavabos y, además, cada día, a última hora, barreréis la clase como hacías en la ESO. Si tanto os gusta la mierda, lo podréis demostrar, vale.
Tony sale del salón
Be: Eh, eh, eh, va, va, va, quien haya sido que lo diga, o pringaremos todos
B: yo no sé quién ha sido, pero a mí me cae de puta madre, eso sí.
Risas.
Be: Eh, ¡Merlí! tú no soportas a Eugeni, ¿y si has sido tú?
M: Jummmm, no habéis sabido defenderos ¿eh? Si de verdad no ha sido ninguno de vosotros ¿qué hacíais tan callados?
To: ya hemos dicho que no sabemos nada
M: No es suficiente, tenéis que ser un poco más sofistas. Los sofistas habrían convencido en un par de minutos a Tony de que ninguno de vosotros ha enviado la mierda a Eugeni y encima Tony os habría pedido disculpas.
P: ¿y esos qué eran? ¿Filósofos?
M: Los sofistas eran unos pensadores que surgieron en Grecia en el siglo V a.C. Eran profesionales de la palabra, los reyes de la oratoria. Platón les criticaba porque decía que eran vendedores devotos. Los sofistas os convencerían de que Eugeni es el mejor profesor del instituto.
Risas.

Escena 6'57: Santi en clase
S: Vamos a sentarnos, por favor, por favor. Seguimos con la novela picaresca. Cómo os dije, se trata de un género narrativo en prosa muy característico de la literatura española *(Bruno está comiendo un sánduche)* Bruno… estamos en clase… guarda el bocadillo.
B: tengo hambre
S: Lo siento, tendrás que esperar a la hora del patio
B: *(Habla con la boca llena)* Vale, vale, lo dejo en el cajón
Risas de los compañeros.
S: *Ríe.* ¡Eres muy gracioso!
B: son ellos los que se ríen
S: ¿Crees que soy imbécil? SI te digo que guardes el bocadillo lo guardas inmediatamente y punto.
B: Vaaaale, vale, no como más
S: Además las normas no las invento yo. Unidad 15, página 300
B: *(Hacia Gerard)* Y a él le gustaría poder comer en clase. *Ríen.*
G: ¡tío!

Escena 13'44: Merlí en casa de Iván
M: Piensa que has de prepararte porque pronto volverás al instituto y te encontrarás los exámenes de golpe. Tienes que estudiar desde ahora. ¿Cómo vas a pasar el curso si no?
I: No he repetido nunca… por una vez…
M: Y ¿por qué cojones deberías repetir? Si… si siempre has ido aprobando
I: no… no sé si podré volver tan pronto. Me jodería mucho que aquel día todo mundo me mirara. Ya sé que a lo mejor exagero.
M: No, no exageras. El día que vuelvas, todos te mirarán
I: Gracias
M: No, no quiero engañarte. Te señalarán con el dedo, hablarán de ti. Pero eso solo será el primer día, después dejarán de mirarte, y serás un alumno más. Iván, quiero que la misma ilusión que tenías para ir a la fiesta la tengas para volver al instituto. ¿mm?
I: No sé…
M: Y quiero que lo apruebes todo. Muchos alumnos estudian juntos, eso a ti te iría muy bien.
I: ¿Quién va a estudiar conmigo?
M: Seguro que lo harías mejor que quienes lo suspenden todo. Les podrías explicar…
I: No quiero que obligues a nadie a venir a mi casa.
M: Y ¿si vinieran por su cuenta? ¿Lo harías?
I: ¿Quién querría estudiar conmigo?
M: ¿Lo harías si vinieran libremente?
I: Sí
M: Muy bien. Paul Rubio.

(Escena al exterior)
I: Ese imbécil no pisará mi casa

M: Ahhhh, te irá muy bien. Paul es buen tío
I: Y una mierda, ¡no sabes cómo es!
M: Como me llamó Merlí Bergeron que darás clases con Paul
I: es un creído, es un chulo que va de guaperas, no le soporto.
M: si, si, si, lo que tu digas. Pero quiero que sepas tres cosas: una, me estoy matando para que vuelvas al instituto y apruebes lo exámenes. Dos, Paul te puede ayudar con la filosofía porque él sabe mucho más que tú, "quid pro quo". Tú le enseñas catalán o inglés o lo que sea y él filosofía. Y tres, lamentablemente hacerte amigo del popular de la clase te abrirá puertas el día que vuelvas a plantar tu culo en el instituto ¿ehhh? Lo siento mucho, pero tienes que hacerte amigo del chulo para que la gente te tenga en cuenta. La vida es así de grotesca. ¿vale?

Escena 15'45: Albert cuidando a los alumnos mientras limpian los chicles del patio
A: No os iréis hasta que quede bien limpio
T: *(Hacia Bruno)* se ve que Paul quiere dejar de estudiar, se lo ha dicho a Berta.
B: siempre dice lo mismo y nunca se va. A ver si se larga y no vuelve
A: vosotros dos dejad de hablar. Tanya, ayuda a Gerard
S: ¿Qué chicos? ¿Cómo lo lleváis?
A: Bien, bien, quedará limpio
B: ¡el que faltaba!
Mc: tuuu, ¡calla que te va a oír!
S: ¡venga! que es mucho peor hacer flexiones.
B: Tú haces muchas, ¿no Santi? (Todos se burlan, pero le reclaman también)
S: ¿Creéis que yo no puedo hacer ejercicios de gimnasia?
Estudiantes: va, va, va, va
Santi se quita la maleta
A: No, Santi, no hace falta.
S: Porque lo dice Albert, si no quedarías impresionados con las flexiones que hago
B: Yaa… primero deberías dejar de comer.
A: ¡Oye!
S: (*Hacia Albert)* no le hagas caso
A: *(Hacia Santi)* se ríen de ti, por qué no dices nada?
S: alegría, Albert, alegría que no pasa nada.
Be: cómo se pasa…

Escena 20'20: Paul va a la sala de estudios de Merli
P: hola, ¿qué querías?
M: ehhh, he oído que te planteas dejar el bachillerato.
P: ¡coño! cómo vuelan las noticias ¿no? y ahora querrás convencerme de que siga
M: pues no, ya va siendo hora de que lo dejes. No lo alargues más, Paul, deja de estudiar. No tiene sentido que vengas aquí para pasar el rato.
P: ya lo sé. Y no sé cuánto aguantaré sin que mi padre me ponga a trabajar. Nos subirán el alquiler del piso que tenía mi abuela
M: Pues trabaja, porque para venir al instituto sin mostrar ningún interés por las asignaturas y las clases no tiene sentido.
P: ¡Oye! ¡sí que muestro interés! Lo que pasa es que ya he repetido dos cursos. Ya sabes que me cuesta más que a los demás.
M: Ya, déjame que lo adivine. Tú de pequeño debiste ir a un cole de esos que os pasabais el día plantando cebollas en el huerto. Mira Paul, tu discurso de multirepetidor está caducado, no cuela, ¿eh? A mí no me sirve que digas que te cuesta, a mí me sirve que te lo trabajes. Si tienes interés de verdad, cúrratelo y lo conseguirás. Si no, vete.
P: Con la filosofía no me pasa. Hay asignaturas que… que no me concentro.
M: Pues ¡pilla un profesor particular!
P: ¿le digo a mi padre que me pague un profesor de repaso?
M: ¿Y si te consigo un profesor gratis?
P: ¿gratis? ¿quién? ¿tu? me darás clases de inglés?
M: No, yo no. Si te lo consigo, ¿lo aceptarás?
P: Como coño quieres que un profesor …
M: ¡gratis, Paul! Alguien que te ayude sin tener que pagarle, lo harías ¿sí o no?
P: Claro que sí
M: Iván Blazco
P: ¡¡Qué!! ¿El friki ese? ¡Vamos, paso!
M: El necesita que alguien le ayude con la filosofía
P: ¿no eres tú su profesor de filosofía?
M: Yo ya tengo bastante trabajo sacándole a pasear
P: Que no, Merlí, que no, que no, que ese tío es un friki. Se comía yogures a la hora del patio, después se encerraba en clase con un diario a subrayar cosas, que no, que no. Que no quiero que ese tío me de clases a mí.
M: ¡A ti! ¡Ohhhh! ¡el gran Paul Rubio! ¡El guapito creído de la clase! ¿eh? Tiene que rebajarse para acercarse al marginado. Me encanta ver como el chulo necesita al friki.
P: oye, yo no soy un chulo, ¿eh?
M: Has dicho que si era gratis lo harías
P: Claro, porque no sabía de quién hablabas. Dar clases con Iván sería un fracaso.
M: El fracaso es no intentarlo. No me hagas perder el tiempo, Paul. ¿eh? Iván te espera hoy en su casa a las 5. Tú eliges, o te pones a estudiar en serio con profesor gratis o empiezas a trabajar de cualquier

cosa 8 horas al día por un sueldo de mierda. Eso si encuentras trabajo.

Escena 23'25: Merlí en clase

M: Gorgias, Protágoras, Critias, eran algunos de los sofistas más importantes, eran los ilustrados, los educadores de la época como ahora lo somos vuestros profesores mal pagados eso sí. *Risas.* No, no, no, no, no, a mí no me hace gracia. Cuanto más preparado estás, menos oportunidades tienes. Si encuentras trabajo, con suerte está mal pagado y si no encuentras, te ves obligado a dejar el país. ¿ah?
P: ¿entonces? no defiendes que estudiemos?
M: evidentemente que sí, pero lo defiendo en relación a tener interés por las cosas, a tener curiosidad por saber, por el conocimiento en sí mismo, interés por el estudio sí, pero no porque esté fijado en un temario. Mirad, Aristóteles decía que el mejor saber es el que no sirve para nada. Es decir, saber por saber, no para obtener nada a cambio.
Berta: Si a mí no me gusta la filosofía ¿qué hago aquí?
M: Te la comes con patatas y kétchup (todos se ríen). A que cuando erais pequeños os ponían verduras para cenar y si no os gustaban os las comíais y punto. Pues para algunos la filosofía será una miserable col con patatas y para otros será… un plato de caviar.
P: ¡Hostia!, ¡Merlí! primero dices que estudiar no sirve de nada porque no tendremos trabajo y después defiendes los estudios. Di, ¿qué tenemos que hacer?
M: Mira, Paul, hace miles de años la gente de vuestra edad se pasaba el día cazando mamuts y follando entre matorrales (todos se ríen) (Merlí sale del salón)
Mc: es que hemos nacido demasiado tarde, ¿eh?
P: no, pero un momento, ¿a dónde va? a dónde va, ¿ah? a ver un momento, ¿qué tiene que ver un mamut? ¿No estábamos hablando de educación?
M: sí, de educación hablábamos. El sistema os quiere aquí encerrados para que el día de mañana seáis productivos. Algunos, los que tengáis suerte, trabajareis en lo que os gusta, pero la mayoría, mientras trabajáis, contareis los días que faltan para que empiecen las vacaciones. Y lo peor es que muchos os encontrareis comiendo delante o al lado del mediocre que os paga.
Mc: sí, sí, yo cuando veo a mi madre que llega de trabajar a las 7 y se acuesta cuando la gente se despierta, ¡se me caen los huevos al suelo!
T: mi padre igual. Está quemadísimo por el trabajo
Mon: pero, pero, Merlí, ¿eso que dices no es contradictorio con lo que has dicho antes?
P: ¡claro que sí! ¡eres una contradcción con patas, Merlí! *Risas.* Ahora nos estás pintando el trabajo como una tortura ¿qué hacemos? ¿quedarnos en casa hasta que tengamos cuarenta tanto?
M: ¿Y por qué no? En general vuestros padres lo han tenido más fácil que vosotros. Si tienen pasta ¡que paguen!
B: yo no creo que aguante tanto...
Risas.
P: no, no, no, un momento. Toda la vida los profesores nos han dicho que debemos esforzarnos, que el futuro es muy importante, que si no, no haremos nada, y ahora vienes tú… y el esfuerzo… a la mierda
Mon: si, es verdad, ¿qué tenemos que hacer? no sé, habla claro
T: si, si, ¿qué piensas realmente?
Suena el timbre
M: ¿Vosotros qué pensáis? Eso es lo que importa. ¿Valoramos más las cosas porque nos han supuesto un esfuerzo? No sé, ¿qué preferís? ¿una moto gratis en la puerta de casa o conseguirla trabajando 3 años vendiendo hamburguesas?
Berta: ¿yo? a la mierda el sacrificio! ¡Yo quiero la moto gratis! (Varios estudiantes apoyan "yo también")
Paul: ¡Cállate un momento, un momento! Es que aún no sé, no sé qué piensas, Merlí. Te lo cargas todo y después de cargártelo hablas bien de ello. ¡Es que tú eres un sofista! (Estudiantes apoyan "tiene razón", "eres un sofista", "sofista", "sofista")
M: que siii, ¡soy un sofista! Y como buen sofista ¿sabéis lo que he conseguido? que haya sonado el timbre de final de clase y que nadie se haya levantado!
T: ¡que cabrón!
P: ¡es el puto amo!

Escena 28'44: Santi en clase

S: ¿alguien sabe quién escribió el Lazarillo de Tormes?
B: el Quijote
Risas.
S: ¡venga, va, animaos! ¿alguien lo sabe?
B: Sancho Panza
Risas
S: me agotas, me agotas, chaval. Venga, sal de clase.
B: que no, que no, ya paro.
S: estoy cansado de tus provocaciones. Va, sal de clase y ve a la sala de guardia ahora mismo.
B: que te he dicho que no voy a decir nada
S: Te estoy echando, ¿sales o no?
B: no
S: tienes un problema importante y ese problema no soy yo. No vuelvas a abrir la boca, ¿de acuerdo?

¿Alguien sabe quién escribió el Lazarillo de Tormes?
J: es anónimo
S: muy bien, Joan. Es anónimo. O sea que no sabemos quién es el autor

Escena 41'15: Berta espera a Merlí en las escaleras de la entrada
Be: ¡Merlí!
M: ¿No tienes clase?
Be: ¿Por qué lo has hecho?
M: ahhh, conocí a tu madre el día que montó el espectáculo delante de todos. Entre nosotros… que sepas que tu madre tiene un punto… excéntrico, por decirlo suavemente. Valora mucho el éxito, y tu dibujas muy bien.
Be: Pero yo no he hecho ese retrato…
M: He visto tus dibujos en la mesa. Tienes talento, Berta, pero lo que pasa es que aún no te lo ha dicho nadie. A ti te gusta dibujar de manera espontánea ¡Pues ya lo tienes! Te orientas hacia bellas artes, solo es una idea, pero al menos piensa en ella, ¿hm? ¿De acuerdo? Y me tienes que hacer un favor… ¿me lo prometes? *(Berta asiente)* Ya sabes que los padres a veces se equivocan ¿no?
Be: Pfff
M: Muy bien, diga lo que diga tu madre, aunque te diga que eres menos lista y menos espabilada que tu hermana, aunque te diga que eres un desastre, tú no le harás caso…. y pensarás que no tiene razón ¿vale? Y el día que reconozca delante de ti que se equivocó contigo tú le dirás que ya sabías que estaba equivocada. ¿me lo prometes?
Be: Sí
M: Muy bien, Berta. Y, además, ¡te tengo que felicitar por haberle enviado a Eugeni una mierda de p-erro envuelta!
Be: *Ríe.* Pero ¿cómo sabes que fui yo?
M: Mira, en mis clases no hablas mucho, pero fuiste la primera en protestar y en señalar a otro como culpable. Y pensé que tenías todos los números para ser tú.
Be: Ya… los de la clase se pasaron una hora limpiando
M: ¡Que se jodan! a veces el grupo se debe sacrificar por un acto individual honroso!
Berta se ríe.

Escena 44'20: Merlí en clase
M: Protágoras, fue el primer sofista que hacía pagar por sus servicios. Ehhh, silencio ahí detrás. Los sofistas, eh... sabían vender sus habilidades ¿mm? ¿Vosotros seríais capaces de vender las vuestras? ¿Habéis pensado en qué sois buenos? *(Tony golpea a la puerta)*
To: Merlí, buenos días.
Estudiante: ¡Hola, buenos días!
T: ¿cómo vamos? Mirad, os presento a Oliver ¿eh? se incorpora hoy. Oliver, bienvenido.
M: Gracias, Oliver, puedes sentarte. Sí, ahí mismo.
O: Hola…
Estudiante: ¡qué guapo!
T: ¡Yo estoy flipando!
M: Oliver, ehh… he pedido a tus compañeros que se vendan ante los demás. ¿ah? qué cualidades tenéis, en qué sois buenos, qué sabéis hacer. ¿Quieres empezar tú mismo? así te conocemos un poco.
O: ¡Vale! Pues... hola a todos, soy Oliver y tengo 18 años, y estoy repitiendo primero de bachillerato y también repetí primero de ESO así que supongo que lo mío son los primeros. *Risas de los compañeros.* Ahhh… soy buen tío, soy sensible, aunque tengo mala leche cuando hace falta, cosa que no creo que sea un defecto. Y… ahhh… bailo claqué, porque de pequeño me flipaban las pelis de Jim Kalley y un día dije "papá quiero hacer eso". *Ríe.* Bailar me ayuda a evadirme de mis problemas. Ahmmm… y soy gay. Lo digo para evitar comentarios tipo… "¡cuánta pluma!", "¡parece que le molan los tíos!", pues sí, tengo pluma, y me da igual. Soy gay y nunca me he escondido, así que a quien no le guste ¡que le den por culo! ¡Ya está! ¿A quién le toca ahora?

Episodio 12: Hume

Escena 1'29: Merlí en clase
G: cómo dices eso Merlí.
T: Merlí, claro que mañana saldrá el sol. El sol sale cada día.
M: ¿Que el sol salga cada día es un argumento lo bastante sólido como para pensar que saldrá también mañana?
Estudiante: ¡Hombre! ¡claro que sí!
M: David Hume diría que no
O: ¿en serio? O sea… ¿el creía que no saldría el sol?
M: Decía que la repetición, el hábito, no explica la verdad sobre las cosas. Hume era empirista, es decir que basaba los conocimientos en la experiencia. Tú no puedes tener la experiencia del mañana. ¿Lo entendéis? O esta mesa, por ejemplo,

vosotros creéis que la estáis viendo, pero no hay ninguna certeza sobre eso
P: ¡venga, hombre! o sea! Me estás diciendo que la mesa no existe. *Risas.*
M: Hume no dice que la mesa no exista, sino que lo que percibimos son sensaciones de colores, de formas, de tamaños…
T: No me convence, ¿eh?
O: ¡A mí tampoco! ¡El sol sale cada día y eso es una mesa! *Risas.*
Mc: *(Imitando a Oliver por su forma de hablar)* "El sol sale cada día y eso es una mesa" *(Gerard se ríe)*
M: ¿Qué pasa?, ¿qué, qué pasa por ahí chicos?
Mon: Sí, Merlí, yo aquí también veo una mesa, es más, veo muchas mesas
M: A ver, a ver, no os peleéis con Hume. Intentad entenderle. Él tenía un problema… con la idea que nos hacemos de las cosas ¿de acuerdo? Pero de lo que no tenía dudas era de los sentimientos. Estaba convencido de que en los seres humanos hay un sentimiento natural de benevolencia, excepto en los banqueros, claro. *Risas.* Hume decía que tenemos una disposición natural a ser buenos con los demás, por eso habéis traído comida para la campaña de recogida de alimentos, pero… en el fondo y, con ello contradigo a Hume, no podría ser que en realidad lo que queremos es sentirnos bien con nosotros mismos?
Joan: Si, si, lo sé perfectamente, porque mis padres cada año organizan la campaña.
Estudiante: ya tío, mi madre también se apunta a todo. *Risas.*
M: Esta campaña solo sirve para limpiar conciencias, das un kilo de arroz y hasta dentro de un año no hace falta preocuparte por tu mala conciencia.
J: Exacto
M: A ver, nosotros sufrimos las consecuencias del enriquecimiento de unos cuantos hijos de puta y en vez de pedirles explicaciones ¿qué? nos convertimos en hermanitas de la caridad.
T: Pero un momento, ¿no está bien ayudar a los necesitados?
M: Tanya, a ver, si alguien rompe la ventana de tu casa, por ejemplo, ¿te parecería justo pagar tú la reparación?
T: No
M: No, ¿verdad? ¿Pues por qué cojones debemos cumplir nosotros la penitencia que deben pagar los desgraciados que han provocado todo eso? ¿Es que somos gilipollas? *Risas.* No, no, no, no, a mí no me hace gracia. Para combatir el hambre en el mundo… bahhh, hay tiempo de sobra, pero para salvar el sistema financiero todo son prisas. Nosotros pagamos impuestos para que, entre otras cosas, estén garantizados los alimentos básicos para todos. Si hay gente que no puede comer, que pasa hambre, es que alguien ha estado gestionando mal mis impuestos, por tanto, no pienso poner ni un euro, para arreglar lo que ellos han destrozado.
P: ¡Claro que no! a la mierda!
Todos los estudiantes apoyan.
M: Pues si lo tenéis tan claro ¿por qué colaboráis en la campaña?
J: Es verdad, o sea, los de primero participábamos haciendo los lotes.
Mc: Siii
J: ¡Pues que nadie lo haga!
Mon: ¡Claro que sí! ¡Boicot a la campaña!
M: ¡Que! ¿tenéis hambre? *(Coge las cosas de la recolección de la campaña, Pol se levanta y otros lo siguen)*
P: Yo tengo hambre
M: ¡Pues venga! ¡va!

Escena 10'03: Merlí e Iván en un café afuera
M: Tienes que conocer a Oliver. Se ha quedado con todos contándoles que es gay y que no le importa lo que piensen los demás.
I: Pues… a mí me molestaba que se rieran de mí en clase.
M: ¿Quién se reía?
I: el cabrón que me has enviado a casa.
M: Pero ahora Pol te ha conocido y ve que eres un tío de puta madre
I: Seguro. ¿Sabes que es lo que me jodía más? Que había profes que veían las risitas y no hacían nada. Es como si les diera igual que yo la pasara mal de verdad.
M: ahora eso cambiará, cuando vengas a clase serás mi protegido.
I: Es que no tengo ganas de ir
M: Pero si ya estás curado, Iván
I: Me estoy meando
M: Ve al lavabo
Merlí se aleja y se esconde. Espera a Iván en la puerta de la casa
I: ¡Eres un cabrón!
M: ey, ey, ey, sí, soy un cabrón que te hace espabilar. ¿hm?
I: Pues no me gusta. ¿Me pasa algo y qué?
M: ¿qué va a pasarte? ¿Estás bien?
I: No. ¿Sabes que te has ido sin pagar?
M: ¿ah sí?
I: ¡SI!
M: ¡Hostia! ¡Cojonudo!
I: ¡No me dejes solo! Mi madre te paga para que me acompañes no para que me putees.

Escena 13'04: Bruno con los amigos en el pasillo. Santi pasa caminando
Bruno le abre campo a Santi para que pase, debido a su gordura. Luego lo imita caminando detrás de él.
Glo: ¡Ey, tú! ¡te has reído de mi marido!
B: Ehhh… no
Glo: Lo estabas imitando, riéndote de él, ¿cómo te atreves?
B: ¿cómo te atreves? qué pereza, ¿no? Es la hora del recreo. ¿Puedo irme? ¿O me vas a detener rollo poli?

Escena 16'12: Merlí entra al salón de clase
M: Hola, chicos. Vengo a sustituir a Laya, que está arreglando el mundo con la recogida de alimentos, y me ha dicho que hagáis los ejercicios 3 y 4 del tema 8. Sí, ¿Oliver?
O: Eh, una cosa… al final el tema del boicot ¿cómo ha quedado?
Marc y Gerard se burlan de la forma de hablar de Oliver.
J: Ya le hemos dicho al HAMPA que no participamos
O: Es que si va a haber un castigo creo que paso. Acabo de llegar nuevo al insti y no…
Gerard se ríe
O: *(Hacia Gerard)* ¿Te pasa algo?
M: Ehhh, Marc, Gerard, ¿Qué pensáis del boicot?
Mc: que… que está bien
M: que está bien… hmmm… muy buena reflexión. Y tú, ¿Gerard?
G: Yo... no seré hipócrita. Haré el boicot.
M: Ahhh… ¿no serás hipócrita? *(Gerard asiente con la cabeza)* Muy bien… entonces… ¿por qué lo eres con Oliver? Y tú, ¿Marc? ¿Por qué te ríes de él? Es demasiado femenino, ¿tal vez? ¿Os consideráis más machos que un gay? Levantaos. ¡Levantaos, coño! Ahora demostradnos a todos que sois más hombres que Oliver. ¡Va! Así aprenderemos todos de vosotros. ¡Venga! ¡Va! ¡Haced gestos masculinos! ¡Va! ¡A ver! ¡Venga! ¿Qué? ¿No sabéis?
Mc: vale, vale, vale, de acuerdo. Ya lo he pillado. No debería haberme reído.
G: No, yo tampoco… pero bueno, ¡tampoco es para tanto!
M: ¡Sí, sí que es para tanto! Si el sistema educativo fomentara el respeto a la diversidad sexual desde pequeños esto no pasaría. El problema, como siempre, es la homofobia de los adultos. Que se vayan a la mierda. Sentaos. Que os quede clara una cosa a toda la clase. No pienso a tolerar ninguna discriminación a los compañeros por ninguna razón, ni por ser gays, ni por ser gordos, ni por ser frikis. ¿entendido? Si detecto cualquier conflicto en este sentido, seré implacable. Me convertiré en vuestra pesadilla, seré un auténtico hijo de puta.

Escena 25'10: Oliver esperando a Merlí en las escaleras del patio
O: ¡Merlí!
M: ¡Hola, Oliver!
O: Que gracias por lo de ayer
M: De nada
O: Ningún profe jamás me ha defendido así
M: Gerard y Marc son buena gente
O: Ya lo sé. El único que me ha llamado marica es tu hijo
M: ¡No jodas! ¡hostia!
O: Tranquilo que ya se lo que le pasa
M: Puesss contigo se lo pasaría en grande
O: *Ríe.* ¿A qué te refieres?
M: ¿Sabes los padres que buscan la mejor pareja para sus hijos?
O: Sí
M: Puess yo hago lo mismo, perooo… tú no te preocupes. Solo te pido que le des apoyo a Bruno, que le ayudes. ¿eh? ¡Ojalá le contagies tu alegría!
O: Y ¿si yo no soy tan feliz como crees?
M: Tienes razón. Aún no te conozco, pero… creo que puedes ayudar a Bruno. Lo pasa muy mal, ya sabes lo que cuesta salir del armario.
O: ¡Qué voy a saber yo si nunca he estado adentro! Merlí, ¡yo soy un pura sangre!
Merlí y Oliver ríen.

Escena 28'13: Santi en clase
S: *(Lee una oración que escribió en el tablero)* "Carlos limpió la mesa". La mesa, complemento directo, apuntadlo bien porque acostumbráis a fallar en los complementos directos. ¿Alguien quiere proponer una frase para analizar? ¿Nadie?
B: Yo. Ehmmm… tengo un problema muy gordo.
Risas de algunos compañeros.
S: Muy bien *(Santi copia la oración en el tablero)* Tengo un problema muy gordo. *(Se acerca a Bruno)* Tu y yo tendremos que hablar un día de estos.
B: ¿Por qué? qué he dicho?
S: Ya sabes por qué.

Escena 35'12: Merlí en clase
M: David Hume decía que más vale una mentira que sea beneficiosa para la sociedad que una verdad que la pueda perjudicar. ¿Qué significa? Pues que el pensamiento sólo es útil cuando tiene en cuenta los intereses de la gente. Tony... adelante Tony. Tony, por ejemplo, está interesado en este tema del altruismo, teniendo en cuenta que se ha organizado esta campaña de recogida de alimentos
To: Mmmm me gustaría saber qué dicen los filósofos sobre la filantropía.
Merlí ríe.

M: ¿Alguno sabe que significa la palabra "filantropía"?
T: amor poooorrr… *(se ríe)* no sé... es que no lo sé, no lo sé. *Risas de los compañeros.*
M: por la humanidad, por la humanidad. Tanya, por ejemplo, a ver, imagínate, imagínate… estás caminando al lado de un lago y estás estrenando unos zapatos nuevos preciosos que te encantan y que te han costado 60 u 80 euros
T: Sí, más o menos sí.
M: ¿Sí? muy bien. Pues estas caminando al lado del lago muy contenta con tus zapatos nuevos y de repente oyes unos gritos de auxilio. Es un niño que se está ahogando. Es urgente, estás sola, no hay nadie más, si te tiras para salvarlo... despídete de tus zapatos. ¿Qué harías?
T: Está clarísimo, me darían igual los zapatos, le salvaría
M: ¿Sí?
T: Sí, seguro
M: Muy bien y… ¿vosotros? *(Responden que sí)* ¿Todos? Pues si lo tenéis tan claro ¿por qué no renunciáis a compraros esos zapatos y destináis los 80 euros a colaborar con una ONG que con ese dinero comprará medicinas básicas que salvarán a niños en África? ¿hm? Lo que quiero decir es que no me interesa en que os gastáis el dinero, me interesa saber en **qué** no lo gastáis. Si reflexionáis un poco os daréis cuenta de que cada día con un gesto minúsculo como dar comida para la campaña, podéis colaborar a que las cosas sean mejores. Como decía Hume, también se aprende de ayudar a los demás.
T: por lo tanto… ehh... el boicot que muchos habéis hecho a la campaña ya no tiene ningún sentido y estaría muy bien que colaborarais tal y como os comprometisteis ¿hm?
M: *(Hacia Tony)* Bomba ideológica ¿hm?
Suena el timbre para el fin de clase
J: ¿te has tragado tus ideas para contentar a Tony?
M: a veces hay que hacer cosas que no te apetecen
J: ¿Y lo qué dijiste en clase? te cagabas en la recogida de alimentos y ahora vienes con la parida del lago, los zapatos y el niño. Tú, antes de tirarte al lago te quitarías los zapatos. (*Merlí se ríe)* Yo no me río, ¡hostia!, ¡Merlí! No entiendo nada, tu cambias de opinión, mi padre no me regaña por pasar de su colecta. Has hablado con él ¿no?
M: Escucha, escucha, Joan
J: ¿Te ha convencido él?
M: Joan, déjalo estar.
J: ¡Ni una mierda!
M: ¡Joan!
Joan se va

Dos estudiantes: Oye, Merlí, ¿al final tenemos que participar en la campaña? Al principio dijiste que no, ahora que sí. Quieres que lo hagamos, pero tú no estás a favor.

Escena 41'36: Merlí y Joan en el patio
M: Joan
J: ¿Qué te ha dicho?
M: Creo que deberías hablar con tu madre

Escena 43'49: Santi y Bruno a la salida del colegio
S: Tienes preocupada a mi mujer, chaval. ¡Es lógico! No me tratas bien. Ayer me volviste a faltar al respeto descaradamente delante de la clase
B: que rollo de conversación, ¿no?
S: si, si, si, si, ya sé que es un rollo para ti, pero debes saber que muchos profesores estamos aquí por vocación, y nos gusta enseñar, y es muy triste que haya alumnos que nos hagan perder la ilusión de venir cada mañana a clase. He visto de todo, una alumna que escupía a una profesora, a un compañero... le reventaron una rueda del coche, de milagro no se mató en la autopista, puede… puede que tenga que dar gracias de que solo te metas conmigo
B: Tengo que irme
S: ¡Bruno!
B: ¿Qué?
S: Yo no te he hecho nada, te sirvo como espejo de tus propios problemas. Reflexiona sobre eso, a ver si consigues sonreír un poco. Te irá bien

Escena 46'14: Joan espera a Merlí afuera de su casa
M: Joan
J: Solo vengo aquí cuando hay malos rollos. Tu... ¿crees qué mi padre morirá?
M: Sí… y tú, y yo también... y todos.
J: ¡Hostia, tío!
M: Joan, tu padre tendrá un buen tratamiento, y puede curarse, no sería el primer caso.
J: cuando era pequeño me daba mucho miedo que mi padre se muriese, me pasaba el día pegado a él, siempre estaba con él, pero estos últimos años todo ha ido... fatal… ha hecho lo que ha querido conmigo y…y yo me he dejado
Merlí suspira.
J: a veces… he querido que se muriese *(llora)* quería que se muriese
M: Shhh..., ehh, ehhh, Joan, Joan, escúchame, ahora te voy a decir una pedantería en latín
J: ¿qué?
M: "Post hoc ergo propter hoc". Pues no, que una cosa pase después de otra no quiere decir

necesariamente que sea consecuencia de la primera. ¿Me has entendido? que hayas deseado la muerte de tu padre no tiene nada que ver con que después se haya puesto enfermo. ¿De acuerdo? Así que fuera los sentimientos de culpa, Joan. A partir de ahora la relación con tu padre cambiará, sobre todo por su parte. ¿Sabes qué deberías hacer? ¡Estrenarte, follar, echar un kiki!
J: Y tú qué... tú qué sabes si no he follado. *Risas.*
M: Aprovecha que estás enamorado, ¡joder!
J: ¿qué dices? yo no… no estoy enamorado de nadie
M: ¿Ah no? ya no te gusta Mónica de Villamore?
J: yyyy… tú qué sabes
M: Me lo dijiste tú en el hospital… jaaaa… ¡claro! ibas borracho, no, no, no te acuerdas
J: ¡Hostia, que fuerte!
M: estabas muy gracioso
J: yo, yo no le gusto a Mónica
M: ¿te lo ha dicho ella?
J: No
M: entonces calla, ¡joder! y tu padre... se curará ¿hm?

Episodio 13: Nietzsche

Escena 2'30: Merlí en el aula. Santi ha fallecido.
M: La vida es una fiesta en la que coincides con mucha gente, van llegando nuevos invitados, pero... también hay otros que, por la razón que sea, se van antes. A todos nos tocará irnos algún día, no lo olvidéis. Lo peor de todo es asumir que la fiesta continua sin nosotros, como dice el tópico, la vida continúa, y la clase continúa… sucia. Por tanto, hoy le tocará barrer a… Mónica de Villamore… que barrerá con… a ver… con Joan Capdevila. Bien, atención con este filósofo. Nietzsche habla de la muerte, concretamente de la muerte de Dios. Dice que entre todos le hemos matado porque los hombres no le necesitamos para vivir. Hasta ahora hemos vivido bajo la sombra de un padre protector que nos ha dicho como debemos comportarnos, ha hecho que nos sintiéramos culpables cuando no hemos hecho bien las cosas, pero ahora podemos romper con ese padre, podemos construir nuevos valores que no tengan nada que ver con la idea de Dios. Por tanto, podemos vivir como decidamos. ¿Entendéis?
T: Yo no creo en dios, y menos después de lo que le ha pasado a Santi
Berta: ¡Gloria debe de estar destrozada!
M: Pues a lo mejor… estaría bien que fuerais a verla
Berta: ¿a dónde?
M: al tanatorio. Seguramente muchos de vosotros no habréis ido nunca a ese sitio ¿no? pues ya va siendo hora. Ha llegado el momento. ¿Vamos a la hora del patio?
T: si
M: Muy bien
G: Pero… en media hora no habrá tiempo de ir y volver… no llegaremos a la siguiente clase
M: ya encontraremos el tiempo, Gerard. Nos veremos a las 11 delante del instituto. ¿De acuerdo?

Escena 7'43: Eugeni ve a Bruno solo en el salón
E: ¿qué pasa aquí?
B: Nada
E: ¿Dónde están los demás?
B: De excursión… al tanatorio
E: ¿Con quién?

Escena 10'32: Bruno se pelea a golpes con Gerard. Eugeni los ve
Eugeni entra al salón aplaudiendo para dispersar la pelea
E: ¡Eh… eh… eh…! ¿qué ha pasado aquí? ¡Bruno! ¡A casa... expulsado! Gerard! ¿Te encuentras bien?
Eugeni curándole la herida a Gerard en sala de profesores
E: todavía sangras… hay que llevarte a urgencias. Aguanta esto (la gasa en la ceja), aprieta fuerte. Avisaré a Tony. Quédate aquí *(entra Mónica)*. ¡Mónica! Quédate con él, ahora vuelvo.

Escena 23'36: Merlí en clase
M: No somos un rebaño de ovejas que debemos obedecer siempre las reglas. ¡A la mierda cualquier forma de servilismo! Nietzsche rechaza al que se limita a seguir a la mayoría y que no cuestiona nada y no tiene pensamientos críticos. Cuantos de vosotros observáis el mundo y pensáis "es así y no hay nada que hacer"
T: a mí me pasa, porque pienso queeee… pfff... cuesta mucho cambiar las cosas
M: Ya, Tanya. Pero no olvides que, salvo la naturaleza, el resto de las cosas las ha creado el hombre y, por tanto, el hombre también las puede cambiar ¿eh? Yo, al igual que Nietzsche, y por eso quiero que este filósofo os haga empalmar especialmente, reivindico el hecho de no tener miedo a la diferencia.
P: Ya, pero si todos pensáramos como Nietzsche nos estaríamos convirtiendo en otro rebaño de ovejas ¿no?
M: tienes un punto más en el examen

P: *(grita entusiasmado)* ¡vaaaamos!
Estudiantes: ¡pero que morro! *Se desordenan.*
M: callaos, callaos, callaos. Tienes toda la razón, y si fuera así no tendríamos necesidad de un Nietzsche, pero tal vez aparecería otro para romper lo que piensan las masas ¿mmm? Nietzsche dibuja la figura del superhombre, un superhombre que busca nuevas experiencias, que ama el riesgo, que es valiente.
Estudiante: me está definiendo
Estudiantes: ¡qué dices!
M: Callaos, callaos pesados, callaos. Nuestro superhombre llegará pronto… y se llama... Iván Blazco.
Risas.
T: ohhh, ¡que guay!
M: No, no, no, no, no os rías, no os rías. Pronto volverá a esta clase, una clase que le hizo sentirse diferente. ¿Y qué si es diferente?
Mon: ¿y cuándo viene?
M: mañana, espero. Y quiero que tenga una buena acogida por vuestra parte. ¿Está claro?
Estudiantes: Sí, sí.
M: ¿Me habéis entendido? ¿Muy bien, Pol?
P: sí, sí, claro
M: ujum
J: hay rumores de que no continuarás el curso que viene
Estudiantes: ¡cómo! ¿qué?
M: Bueno sí, es así… es así… lo tengo complicado, sí
P: ¡Mándales a la mierda a Tony y a Eugeni!
M: Ya lo he hecho… por eso me quieren echar

Escena 30'30: Merlí en casa de Iván
M: a ver este *(corta un pedazo de fuet)*
I: *(Iván mira a través del pedazo)* Translúcido.
M: ¿eh? has visto? Eres el Víctor de Aveyron del siglo XXI. Recuperado y a punto para comerte el mundo. Mañana cuando llegues al instituto lo primero que harás es saludar a Tony
I: ¿Mañana?
M: Sí, no esperes más, Iván. Hemos hecho kilómetros juntos. Eres perfectamente capaz
I: No sé, no sé si… estoy preparado. Es como si… aún me faltara un poco
M: A tus compañeros también les falta un poco… para madurar ¿ah? ya no eres un animal, pero aún no eres un hombre

Escena 37'41: Eugeni y Tony entran al salón
E: ¡Todos a su sitio!
To: a ver… cómo ya sabéis unos cuantos han entrado de noche en el recinto del instituto. La pared del patio forma parte del mobiliario de esta casa.
E: Claro
To: ¿Eh? y como tal, se debe respetar, y se debe cuidar. Quiero saber, quién ha sido
E: ¿no os atrevéis?
To: mirad chicos, no pienso irme de aquí hasta que no aclaremos todo esto
E: ¡vamos no seáis cobardes! ¿Quién ha saltado la valla?
O: yo estaba. Y vale que hay una polla dibujada, pero no la dibujé yo
Risas.
To: Oliver, si tú crees que…
P: Tony, Tony, Tony yo pinté uno de los huevos.
Risas.
T: yo el huevo izquierdo
Mc: los pelos son míos
Estudiantes alzan la mano al tiempo
To: vale, vale, vale, ya está bien. No hay que entrar en detalles, no nos interesan. Ya vemos que habéis sido todos ¿eh? pero, os diré algo, esa pintada no servirá de nada. El problema que tenemos con Merlí es cosa nuestra y vosotros no tenéis nada que decir, ¿entendido?
E: si Merlí tiene que irse del instituto, se irá y ¡punto!
Be: yo creo que, está bien que le echéis, no le queremos en clase, nos enseña cosas raras, se le va olla y nos hace pensar demasiado.
T: claro, no le queremos en clase
Estudiantes al unísono apoyando la idea
G: además, se lía con las madres de los alumnos y eso, eso… no está bien. Algún día me encontraré a Merlí en pijama por casa
B: te lo encontrarás en pelotas porque no usa pijamas. *Risas.* ¡Tony! Echa a Merlí de clase, por favor, y ¡que no vuelva!
J: sí, sí, sí, es que es un plasta, nos enseña palabras rarísimas: "eudaimonía", "episteme"
G: "epoché"
Be: a mí me comió el tarro para que estudiara bellas artes y ahora tendré que cambiar de bachillerato
Mc: ehhh y ¡lo peor de todo! por culpa de Merlí el friki de Iván vuelve a clase y no se queda en casa que es donde debería estar.

Escena 50'20: Merlí llama a Iván por el celular. Todos los estudiantes están reunidos
I: ¿Sí?
M: Ah, Iván, llegas tarde a clase de filosofía
I: paso, mejor otro día.
M: quedamos en que vendrías hoy.
I: Eso lo dijiste tú, no yo
Mon: ¿puedo? Hola Iván, ¡soy Mónica! ¡Va, ven que te quiero conocer!

I: ¿me están oyendo todos? *Risas.*
M: están todos pendientes de ti
I: ¡Hostia!
O: Hola Iván, a mí tampoco me conoces. Yo soy Oliver
I: Eh, Oliver qué tal
O: ¿muy bien y tú? ¡Ven que te estamos esperando!
I: no sé…
M: va, ven que lo celebraremos *(saca una champaña)*
Estudiantes: ¡champaña para todos!

M: No, no, para todos no. ¡Para Joan un jugo de frutas!
Tany: ¡ey va Iván, ven! que tenemos sed!
M: Iván, estás a 5 minutos del instituto, lo sabes. O sea que sal de casita y ven hacia aquí que celebraremos tu llegada y que el curso que viene me aguantareis en clase
Estudiantes: ¡¡¡Qué!!!
P: ¿cómo? ¿qué quieres decir? ¿que al final no te echan?
M: ¿cómo quieres que echen a un tío que hace empalmar a los alumnos?, ¡hostia!