

CALANDA

Revista didáctico-cultural
Número 3 • 2008

CALANDA

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia,
publicada por el Liceo Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine

Dirección

Celia Arana, directora del Liceo Luis Buñuel

Dirección adjunta

Asesoría Técnica de la Consejería de Educación

Comité asesor

José M^ª Renes (Colegio Federico García Lorca), Irineo Fidel Seco (ALCE de Estrasburgo), Guadalupe Oiz (ALCE de Lyon), Alberto García (ALCE de Montpellier), Fernando del Río (ALCE de París), Rosa Gutiérrez (Sección internacional de Burdeos), José Luis del Castillo (Sección internacional de Estrasburgo), M^ª Jesús Sebastián (Sección internacional de Ferney-Voltaire), Jorge Molero (Sección internacional de Grenoble), Manuel T. Latorre (Sección internacional de Lyon), Ana M^ª de Miguel (Sección internacional de Marsella), Antonio Castro (Sección internacional de Montpellier), Fernando Huerta (Sección internacional de París), Pascual Masiá (Sección internacional de Saint Germain-en-Laye), Marcial Ramírez (Sección internacional de Saint Jean de Luz), José A. Pérez (Sección internacional de Toulouse), Lucía Delgado (Sección internacional de Valbonne-Nice).

Consejo de redacción

Isabel Aguarod, Remedios Alcalde, José Vicente Aznar, Ana Barranco, Pierre Bovis, Cecilio Díaz, Elsa Estaire, María Mallol, Ana G. Masegosa, Núria Morató, Petra Secundino, Calixto Varela y Virginia Yoldi.

Número 3, septiembre de 2008

© Consejería de Educación, Embajada de España en Francia /
Ministerio de Educación Política Social y Deportes, Secretaría General Técnica
NIPO: 660-08-015-8
ISSN: 1962-4956

Coordinación editorial:
Petra Secundino

Diseño y maquetación:
Antonio Ramos

Pedidos y distribución:
Centro de Recursos
34, Boulevard de l'Hôpital 75005 Paris
Tel: 0147074858 Fax: 0143371198
@: centrorecursos.fr@mec.es

ÍNDICE

<i>Ensayos, experiencias y proyectos</i>	
<i>Encuentro con Fernando Savater</i>	9
 <i>PROBE: Cómo hacer un trabajo de investigación y exponerlo al grupo</i>	
M ^a JESÚS NICOLAU GONZALBES	16
 <i>El Cuentacuentos, un recurso educativo</i>	
ANA MARÍA DE MIGUEL MUÑOZ MARÍA DEL MAR RENTERO CAMPOY	24
 <i>La luna, itan lejos, tan cerca!</i>	
NÚRIA MORATÓ ERILL	36
 <i>Matemáticas en Lengua</i>	
ISABEL AGUAROD CALIXTO VARELA.....	41
 <i>Travesía oral por la literatura en lengua inglesa</i>	
MARÍA REMEDIOS FERNÁNDEZ RUIZ.....	47
 <i>Hablamos de educación con...</i>	
<i>Javier Pérez Bazo</i>	59
 <i>Documentos</i>	
<i>Chronique du DELE-F, année zéro</i>	
DOLORES BEAUVALLLET	73

<i>DELFL junior et DELFL scolaire</i>	
ELSA ESTAIRE.....	76
<i>DIPLOMAS DE ESPAÑOL DELE. Acreditación de Español para los españoles residentes en el exterior</i>	
BEATRIZ ROCA.....	78
Recensiones y apostillas	
<i>Para leer</i>	81
<i>Para visitar</i>	89
<i>Para recorrer</i>	92
En torno a Luis Buñuel	
<i>Con Juan Luis Buñuel</i>	99

Ensayos, experiencias y proyectos

Encuentro con Fernando Savater

En el liceo español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine hemos tenido el privilegio de recibir a Fernando Savater para que mantuviera un encuentro con los alumnos de 4º de ESO y Bachillerato. El objetivo que nos proponíamos era acercar la filosofía a los alumnos a través de una experiencia directa de diálogo filosófico con una figura reconocida. Para ello pedimos a los alumnos que formularan cuestiones filosóficas y Savater se prestó a responderlas.

Al iniciar el encuentro, Savater presentó en una introducción su visión del sentido que tiene el quehacer de filósofo:

Todos tenemos intereses filosóficos, son cosas que interesan a todo el mundo aunque la gente desconoce que son filosofía: la muerte, la libertad, la belleza, el tiempo, la justicia...

Todos nos hacemos preguntas filosóficas. Nos preguntamos por lo que somos. A diferencia de los animales, que están programados y saben lo que tienen que hacer, los humanos no sabemos para lo que servimos, no sabemos qué tenemos que hacer,

hemos de inventar soluciones, por eso nos equivocamos más, pero también hacemos más cosas.

Sócrates decía “una vida sin examen no merece la pena de ser vivida”. Los humanos, para ser humanos, tenemos que pensarnos la vida. Podemos separarnos un poco de nosotros y mirarnos vivir, nos apartamos y nos preguntamos ¿por qué tengo yo que vivir, que crecer, por qué tenemos amores...? Las preguntas filosóficas nunca se van a resolver del todo porque las respuestas de la filosofía no cancelan la pregunta sino que nos ayudan a convivir con ella.

El problema es que la filosofía se hace unas preguntas muy buenas pero las respuestas no son del todo satisfactorias.

La sociedad de hoy es consumista y no consume preguntas, sólo consume respuestas. Sin embargo la filosofía nos dice: vamos a hacernos bien la pregunta.

Pienso, además, que la filosofía en los programas de bachillerato es importante porque la filosofía nace cuando nace la democracia, la filosofía es la capacidad de ha-

cerse preguntas individuales y la democracia es la capacidad de preguntarse unos a otros. Se habla a veces de filosofía hindú o china, pero no son filosofías, son sabidurías. No son filosofía porque no había democracia. Por eso interesa que no se pierda la filosofía, porque la filosofía va de la mano de la democracia.

A partir de aquí comenzaron las intervenciones de los alumnos que fueron proponiendo todas aquellas cuestiones que les interesaban o preocupaban.

- **Marta pregunta si los seres humanos podemos definirnos como racionales a la vista de los comportamientos que desarrollamos.**



Somos racionales hasta cierto punto, tenemos cuerpo, instintos, pasiones que también influyen en nuestras decisiones. Pensamos con todo el cuerpo, con nuestros sentimientos. Pensamos físicamente. Las pasiones, las ambiciones... pueden no ser racionales pero marcan nuestro comportamiento. Tú puedes pensar que comportarte de modo ecuánime será beneficioso a largo plazo, pero como tenemos un tiempo limitado decimos: “hoy voy a aprovecharme” y eso también es en cierto modo racional, lo cual, a lo largo de la historia, produce problemas. Es muy difícil que nos pongamos de acuerdo, todos queremos sacar ventajas. La historia la hacemos nosotros, pero no la que habíamos previsto.

- **Mar se interesa por el papel del miedo en la educación.**

Todos aprendemos con miedo. El miedo es un elemento educativo. Los niños tienen que aprender a tener miedo de cosas y de comportamientos que no deben hacerse. El miedo y el dolor forman parte de la educación. Los educadores tenemos la obligación de no mentir, y hay que saber que debemos caer un poco antipáticos, educar es frustrar. Educar es decir “esto es lo bueno y esto no”. El educador frustra expectativas. Todos crecemos como la hiedra, apoyándonos en lo que nos ofrece resistencia. El miedo forma parte de la educación pero ésta no se puede quedar en el miedo. Hay que pensar a partir de ahí.

- **Alejo: ¿cuáles eran las preguntas que Saverio se hacía cuando era adolescente?**

Las de casi todos, con una diferencia: era la época en que mis padres se fueron a vivir a Madrid y en mi vida empezaron a pasar cosas de adultos. Yo tenía mucho acento vasco y eso me creó problemas, se reían de mí. Todo ello me hizo pensar. Antes yo había vivido como pez en el agua. A partir de ahí empecé a notar cosas. Eso fue el comienzo de la reflexión: ¿Por qué me pasa esto a mí?

- **Paco pregunta si es cierto, como dicen algunos adultos, que se están perdiendo los principios morales entre los jóvenes.**

Primero, que no entiendo qué es eso de la crisis de los valores: si apuñalaran a alguien en la calle y nos pareciera normal, entonces habría crisis. Lo que pasa es que los valores que tenemos están condicionados por la situación histórica. En mi juventud, en la playa de San Sebastián no se podía llevar bikini y hoy...

Además, hay valores y supersticiones: el trocito de piel que decidimos que puede enseñarse o no, forma parte de estas últimas. Las cosas fundamentales como que a los demás no se les debe manipular como herramientas, eso no ha cambiado. Lo que pasa es que hay ciertos adultos que quieren que se cumplan los rituales de su época.

- **Jonathan: ¿Qué es lo que diferencia a un filósofo de otras personas?**

Yo no soy filósofo, soy profesor de filosofía y la cuestión es que todos hacemos filosofía. Filósofo es el que trata a los demás como si fueran filósofos, eso es lo que era Sócrates. Hablaba con todo el mundo como si todos tuvieran las mismas dudas. Él sabe que a todos nos preocupan los mismos temas. Lo que pasa es que no viene mal una cierta preparación técnica que ayude a la hora de obtener respuestas. Una preparación técnica que permite que haya errores que ya no cometamos o que tengamos parte del camino recorrido. Del mismo modo que todos cantamos en la ducha pero Pavarotti lo hace mejor. Las preguntas filosóficas no las inventa la filosofía, las inventan los seres humanos, la filosofía responde a preguntas humanas.

- **Neus: ¿deberíamos pensar antes de actuar o hacerlo espontáneamente?**

Actuar espontáneamente también es pensar. Alguien tan espontáneo que no piensa, no sería humano. Por muy espontáneo que seas, también piensas espontáneamente. Calculamos espontáneamente: si te llaman desde la calle para que bajes, no saltas por la ventana, aunque llegarías antes. El pensamiento es espontáneo, otra cosa es ser atolondrado, que es el que quiere pensar pero no piensa lo suficiente. Hay cosas en las que conviene no ser atolondrado.

- **Sebastián pregunta sobre las dificultades que conlleva hoy la organización de nuestras sociedades dada la mezcla cultural.**

Siempre nos va a doler un poco vivir en sociedad. El niño se cree omnipotente, tiene un sueño de omnipotencia que con los años se pierde porque hay que negociar para conseguir las cosas. La compañía de los otros pesa, toda sociedad impone limitaciones. La ventaja de la democracia es que esas limitaciones se pactan entre todos y eso es una gran ventaja porque nadie nace para mandar. Jefferson decía: “parece que hay gente que nace con una silla de montar a la espalda y otros que nacen con espue-

las”. Pero lo cierto es que nadie nace con una silla de montar a la espalda y no debemos suponer que nadie nace con espuelas.

- **Bryan: ¿cada uno tiene su verdad? ¿hasta dónde llega el relativismo?**

Cada uno tiene su opinión. Machado decía “¿tu verdad? No: la verdad y ven conmigo a buscarla” Muchas veces oímos: “todas las opiniones son respetables”. Eso es una majadería. La opinión puede no ser respetable. Las opiniones deben ser discutidas. “Discutere” como verbo significa tirar de una planta para probar sus raíces. Los seres humanos han avanzado gracias a la



discusión y el cambio de opinión. Las verdades no son absolutas, son aproximativas, se nos parecen. Cada uno argumenta a favor de una verdad y debemos buscar qué argumentos son mejores.

- **Manuel habla de cómo concebimos la muerte.**

Nos definimos porque sabemos que somos mortales. Los animales no lo saben. Somos los únicos mortales, empezamos a morir desde el principio, eso es un fastidio, pero es nuestra condición, sabemos que no estamos para siempre. Horacio decía: “nadie podrá evitar que yo haya vivido”. La muerte nos convierte en pensadores. Si no nos vamos a morir, no pensaremos nada. Si no hay nada que nos dañe, no pensamos. Los dioses griegos dan impresión de irracionales, pero es que eran inmortales y por eso no podían ser morales. Nosotros tenemos que tratar al otro con miramiento, la ética nace de la vulnerabilidad, de otro modo jugaríamos como los dioses griegos. La muerte es lo que está al fondo dándole seriedad a la vida para bien y para mal.

- **Pablo pregunta sobre la visión de la religión para un ateo.**

Primero, “ateo” es una palabra demasiado religiosa porque parece que todos tenemos que ser teístas o ateos. Si alguien te pregunta si crees en los marcianos y contestas que no, eso no te convierte en antimarciano. Yo soy racionalista. Para mí, la re-

ligión es una visión poética de la realidad. Santayana decía que la religión es la poesía que nos creemos. Es una visión poética muy importante, vivimos en un mundo simbólico, las grandes corrientes religiosas aportan una visión más rica del mundo, pero si se usa la religión como una explicación racional, entonces falla. Además, las iglesias a veces son peligrosas porque llevan a la persecución, la inquisición, etc. El problema no es que alguien crea algo, sino que crea que todos tienen la obligación de creer lo mismo.

- **Carlos dice que tal vez el utilitarismo podría ser un camino para la felicidad en este mundo tan individualista.**



Todos los filósofos hablan de la felicidad. Aristóteles, Platón se preguntaban por ella. La pregunta central es: puesto que somos mortales, ¿cómo vivir bien? Se puede ser Calígula o la madre Teresa. Cuando me pregunto qué es lo que me hará feliz, hay muchas respuestas. Hablas de este mundo moderno como individualista: todos los mundos han sido malos para vivir. Borges decía: “le tocó vivir, como a todos, tiempos difíciles”. A todos nos tocan malos tiempos, en ninguna época era fácil ser bueno, generoso, todas las épocas han sido de enfrentamientos, tú mira la historia a ver en qué otra época te hubiera gustado vivir que no tuviera guerras, codicia... No hay ninguna. Todas tienen dificultades. La pregunta sobre cómo vivir siempre ha estado presente. Todos los seres humanos tienen que preguntárselo.

- **Lucas afirma que, en nuestras democracias, los políticos parecen querer darnos todas las respuestas.**

En democracia políticos somos todos, nadie nace para político, todos tienen obligación de ser políticos. En una dictadura unos cuantos han secuestrado los derechos políticos de todos. Es una obligación saber que la responsabilidad de la comunidad cae sobre todos nosotros. La palabra “idiotes” se aplicaba en Grecia al que vive sólo para sí mismo y se abstrae de la política. Ese que no compartía las preocupaciones era un idiota y, en cierto modo, sigue siendo así.

El que dice: “a mi no me interesa la política”, pero si le declaran la guerra o tiene problemas, entonces se interesa por la política, ese es el “idiota”. No podemos no interesarnos por la política. Hay políticos que te dan las respuestas pero no debemos hacerles caso. Yo quiero vigilar, informarme porque soy el que manda, los que mandan son nuestros mandados, nosotros les hemos mandado mandar.

- **Ana comenta la dificultad de integración en nuestras sociedades de grupos con tradiciones contrarias al espíritu de las democracias.**

Creo que el hecho de que una cosa sea tradición no quiere decir nada para que sea buena o mala, evolucionamos a partir de los cambios. Hubo un virrey inglés en la India que, ante la petición de algunos dignatarios de quemar a las viudas en la pira funeraria de un muerto, contestó que en Inglaterra la tradición era ahorcar a los que quemaran viudas. Creo que es necesario pensar si las cosas son buenas o malas, no si son tradicionales. Lo que ocurre es que cuando alguien viene de otra cultura y dice “esas son mis tradiciones”, entonces hay que decirle que aquí también teníamos tradiciones así y las hemos superado, no vamos a importarnos ahora. El que venga, estupendo, pero la primera obligación es no imponer tradiciones discriminatorias. Además de que nosotros también debemos seguir luchando contra nuestras propias exclusiones.

- Cedric pregunta si está de acuerdo con Nietzsche en que Platón y el cristianismo han supuesto un alejamiento del ser humano respecto al mundo real.

Si uno piensa que hay vida más allá de este mundo, eso marca su concepción de la vida. ¿Qué diferencia hay entre ética y religión? la ética busca una vida mejor y la religión busca algo mejor que la vida. La ética se pregunta cómo vivir bien. Y la religión se pregunta qué habrá mejor que esto. Yo tengo mi respuesta: todo lo que desvaloriza el presente es malo, no solo la religión, también el constante pensar en el futuro, en “cuando yo sea, cuando yo tenga, cuando llegue...” Es importante que pensemos en el presente y desde el presente porque nadie vive mañana.

- Por último, Ana Clara dice: “Yo me pregunto muchas veces ¿Qué hacemos aquí?”

Es que a lo mejor no hay ningún objetivo, a lo mejor tenemos que buscarlo nosotros. Una vez me pasaron un cuestionario y una de las preguntas era ¿Qué motivos hay para vivir? Yo contesté: “Haber nacido”, ese es el motivo. Estamos aquí, si tenemos otros motivos, hay que buscarlos. La naturaleza nos ha puesto en el mundo y punto. Tenemos nuestras necesidades, todo lo demás –los objetivos, los proyectos– tenemos que hacerlos. El sentido tenemos que darlo nosotros.

Neuilly-sur-Seine, 7 de abril de 2008



PROBE: Cómo hacer un trabajo de investigación y exponerlo al grupo

M^a JESÚS NICOLAU GONZALBES¹

La Resolución de 3 de agosto de 2007 (BOE 202), de la Secretaría General de Educación, organiza la oferta de materias optativas en la educación secundaria obligatoria para los centros cuya gestión es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia, estableciendo, en el artículo tercero, que en el *cuarto curso* la materia optativa consistirá en la *realización de un trabajo monográfico individual tutelado* por un profesor del grupo, referido a alguno de los campos de conocimiento de las materias cursadas por el alumno y elegido por éste entre la oferta realizada por el centro. El trabajo podrá concretarse bajo tres modalidades: ensayo escrito, proyecto específico u obra concreta.

En este artículo, presentamos una experiencia realizada con alumnos de 4^o de ESO en la que se ha ideado un método, al que hemos llamado PROBE, para que los alumnos entiendan y asimilen cuáles son las fases que deben seguirse para realizar

un trabajo de investigación. Creemos que este método puede ser de gran utilidad para cualquier profesor independientemente de su asignatura y, en especial, para aquellos profesores que deban tutelar los mencionados trabajos monográficos de tipo ensayo. El método se expone aplicado a un ejemplo concreto: *“Los astrónomos a lo largo de la Historia”*.

El método probe

“Probe” significa en inglés sonda o investigación. El método Probe describe los pasos a seguir para realizar un trabajo de investigación individual y exponerlo oralmente a un grupo.

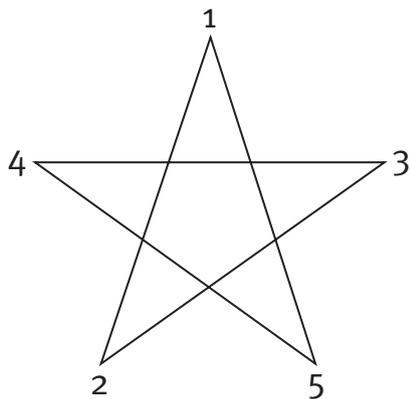
Para entender y memorizar en qué consiste el método, vamos a hacer uso de una interesante figura geométrica: el pentagrama místico, símbolo de los Pitagóricos, en honor al primero de los matemáticos y filósofos:

Una de las múltiples propiedades de esta estrella es su *unicursalidad*: *“La estre-*

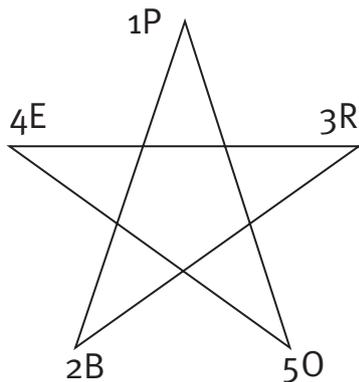
¹ Profesora de Tecnología en el IES *El Saler* de El Saler (Valencia).

lla pentagonal puede ser trazada por el movimiento de un punto sin pasar dos veces por el mismo lado”.

Dibujemos por tanto el pentagrama comenzando por la punta superior y trazando hacia abajo a la izquierda. Así, si numeramos las puntas, obtendremos la imagen siguiente:



En segundo lugar, escribamos la palabra PROBE de forma que se lea en el sentido de las agujas del reloj y que cada letra esté en una punta:



Si a continuación reordenamos las letras según los números, nos queda:

1. P	Que	1. Planificar
2. B	corresponden	2. Buscar y seleccionar la información
3. R	a las fases del	3. Redactar y organizar el texto
4. E	método de	4. Presentar por Escrito
5. O	investigación:	5. Presentar Oralmente

El tema seleccionado para ilustrar el método es “Los astrónomos a lo largo de la historia”. Así, cada uno de los alumnos trabajará uno de los siguientes personajes (en orden cronológico):

Pitágoras de Samos
Aristóteles
Eratóstenes de Cirene
Aristarco de Samos
Claudio Tolomeo
Nicolás Copérnico
Johannes Kepler
Galileo Galilei
Isaac Newton
Albert Einstein

Fase 1: planificar

1.1. Leer las instrucciones

Lo primero que ha de saber el alumno es QUÉ va a investigar. Después de haberle explicado en qué consiste el método PROBE, le daremos un guión de contenidos. Al hacer la ficha del astrónomo que le co-

*Saber buscar
es un arte.
Pero saber
seleccionar es
una ciencia.*

responda, habrá de seguir el mismo guión:

- Nombre completo y fotografía (o en su defecto dibujo, escultura, etc.)
- Fecha y lugar de nacimiento y defunción
- Mapa de localización geográfica de dichos lugares
- Historia de su vida
- El final de sus días
- Aportaciones a la ciencia (excepto a la astronomía)
- Aportaciones a la astronomía
- Obras
- Frases célebres
- Fuentes de información

A modo de ejemplo se les facilitará en formato digital e impreso la ficha de un astrónomo que haya realizado el profesor.

1.2. Planificar los recursos materiales

En un pequeño ejercicio de reflexión, el alumno ha de elaborar una lista breve de las posibles fuentes de información:

- Biblioteca del centro
- Departamentos del centro
- Internet
- Profesores del centro
- Biblioteca particular
- Etc.

1.3. Planificar el tiempo

Puesto que hay un plazo de entrega, el alumno tiene que hacer una estimación

del tiempo que necesitará invertir en su trabajo y distribuirlo de forma realista en su horario personal.

Para ello tendrá en cuenta:

- Horarios de apertura de la biblioteca
- Disponibilidad de conexión a internet
- Disponibilidad de profesores fuera de las clases
- Organización de las propias horas de estudio

Se pedirá al alumno que elabore un pequeño calendario en el que marcar plazos concretos para cada una de las fases de la investigación.

Incluiremos las sesiones de trabajo en clase para la búsqueda de información en la biblioteca y en Internet.

El primer borrador se enviará a las dos semanas y durante la semana siguiente el alumno seguirá las indicaciones del profesor para ir mejorando el trabajo hasta la presentación definitiva.

Fase 2: buscar y seleccionar

Saber buscar es un arte. Pero saber seleccionar es una ciencia. La cantidad de información accesible es hoy en día tan descomunal que es muy importante hacer hincapié en esta fase.

En primer lugar, el alumno ha de asegurarse de la *fiabilidad* de la fuente. En principio, en la biblioteca del centro, encontrará

libros de texto, ensayos y enciclopedias de contrastada información científica. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la información obtenida en Internet.

En segundo lugar, ha de distinguir la información *útil* para su investigación.

2.1. Buscar en la biblioteca del centro

Aprovecharemos una sesión de clase para ir todos juntos a la biblioteca y enseñar a los alumnos a buscar bibliografía. Irán provistos de su guión de investigación y de las explicaciones sobre el método.

En primer lugar, les facilitaremos un listado de las obras disponibles y tendrán que localizarlas. La mayoría de ellas son exclusivamente de consulta, así que tendrán que hacer una primera selección para fotocopiar aquellas páginas que puedan contener información *útil*.

La información *útil* es aquella que

- Responde a los apartados del guión del trabajo
- Es clara (evitaremos cálculos y teorías fuera de nuestro alcance)
- Contiene dibujos o gráficos sobre las teorías del universo

2.2. Buscar información en Internet

Durante la siguiente sesión, iremos a la sala de ordenadores a buscar en la red. Esta búsqueda que parece en principio la más sencilla, es en realidad más compli-

cada porque hay muchas fuentes de información dudosas y porque este medio se presta fácilmente a la técnica del “copiar y pegar”. Daremos a los alumnos las siguientes instrucciones:

- Elige un buscador
- Escribe las palabras clave de búsqueda (empieza por el nombre del astrónomo)
- Selecciona los enlaces en función de su descripción y navega utilizando la función MAYUS+clik para no perder la página principal
- Lee la página y consérvala o descártala según la utilidad de su información
- Anota en el cuaderno la dirección de las páginas web de interés
- Retoma la búsqueda con nuevas palabras clave para encontrar la información que nos falte

Fuentes de información

Libros:

SAGAN, C.: *Cosmos*. Planeta, 1980. (sobre todos los astrónomos)

ASIMOV, ISAAC: *Historia y cronología de la ciencia y los descubrimientos*. Ariel, 1989. (sobre todos los astrónomos)

HAWKING, S.: *A hombros de gigantes*. Crítica, 2002. (sobre Copérnico, Galileo, Kepler, Newton y Eistein)

GALILEI y KEPLER: *La gaceta sideral y Conversación con el mensajero sideral*. Alianza editorial, 2007.

Documentales:

Stephen Hawking's universe. Documanía.
El universo mecánico. Colección creada por el
 California Institute of Tecnology & The Cor-
 poration for Community College.

Páginas electrónicas:

<http://www.astromia.com/biografias>
<http://www.biografiasyvidas.com>
<http://historiadelaciencia-mnieto.uniandes.edu.co>
<http://euler.ciens.ucv.ve/maticos>
http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Astronomia/03/ast_gr-arist.html
http://ciencia.nasa.gov/headlines/y2007/18may_equivalenceprinciple.htm
<http://www.circuloastronomico.cl/temas/caida.html>
<http://es.wikipedia.org>
<http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=327>

Fase 3: redactar y organizar

Sin duda alguna, se trata de la fase más complicada ya que requiere de un esfuerzo importante de análisis y de síntesis. Siempre con la ficha del profesor como modelo, necesitarán redactar los siguientes apartados del *guión* (ver fase 1. Planificar):

- Historia de su vida
- El final de sus días
- Aportaciones a la ciencia (excepto a la astronomía)
- Aportaciones a la astronomía
- Obras

Historia de su vida:

Se trata de hacer una pequeña recopilación de hechos históricos y anécdotas acerca de:

El entorno familiar y el contexto socio-económico

Los estudios y formación académica

La actividad profesional

Los logros destacables (premios)

El final de sus días:

Curiosamente, la mayoría de pensadores célebres acabaron sus días en unas condiciones particulares que merece la pena recordar (Copérnico el día de la publicación de su obra, Galileo condenado a arresto domiciliario, etc.). En algunos casos incluso sus restos mortales tienen una pequeña historia (epitafio de Newton, dedo de Galileo, etc.).

Aportaciones a la ciencia:

Normalmente estos genios de la astronomía aportaron grandes ideas e inventos en otros campos de la ciencia, así que es interesante hacer un resumen de sus experimentos o teorías más notables.

Aportaciones a la astronomía:

Éste es el principal texto del trabajo. El objetivo fundamental es estudiar la evolución del concepto del universo a lo largo de la historia. Por tanto, es importante explicar cuidadosamente en qué modelo de

universo creía cada uno de los astrónomos, y cuál fue su aportación (modificación, ampliación, demostración, etc).

Obras:

Aunque en el caso de los antiguos no se conservan, en otros muchos casos los nombres de las obras que escribieron nuestros hombres de ciencia han sobrevivido al tiempo conservando hoy en día una fuerza especial en nuestra cultura. Se trata de dar los nombres de las famosas obras junto con una brevísima descripción de sus contenidos.

El lenguaje de redacción ha de ser claro y preciso, evitando repeticiones, ambigüedades y palabras cuyo significado se desconoce. No habrá faltas de ortografía (pueden ayudarse de un corrector en el procesador de textos).

Es muy fácil detectar textos copiados, que carecen de interés en este tipo de trabajo, puesto que el objetivo es analizar y comprender todo lo que se escribe hasta el punto de ser capaz de exponerlo en público.

El único caso en el que pueden extraerse textos íntegros es en el de referencias históricas citando a los propios autores (como en el caso de sus frases célebres) o a documentos históricos (proceso de Galileo frente al Santo Oficio de la Inquisición, epitafio de la tumba de Newton, versos de Oro de Pitágoras, etc).

Fase 4: presentar por escrito

Utilizarán un procesador de textos como el Word o el OpenOffice Writer (procesador de textos libre). Han de entender que el aspecto que presenta un escrito es fundamental y ha de ser estructurado, cómodo de leer y llamativo.

Dispondrán en formato digital de la ficha del profesor así que conservarán:

- el tipo de letra y tamaño (en negrita, cursiva o subrayado cuando corresponda)
- 3 páginas completas (unas 1000 palabras)

Fase 5: presentar oralmente

La presentación oral al grupo es la culminación de un trabajo costoso que ha de lucir. Daremos unas indicaciones sobre cómo proceder.

El alumno hará su exposición en el lugar que normalmente ocupa el profesor en el aula, junto a la pizarra, y ante la mesa del profesor. Allí podrá disponer de todo el material que necesite, pero es fundamental que se haga un esquema de su intervención en el que sería aconsejable que añadiera algún elemento (anécdota, dato interesante) que no estuviera en la versión impresa.

Cuando lleve a cabo su exposición, tendrá en cuenta *cómo estructurarla, dotarla de contenido y transmitirla al público*.

El lenguaje de la redacción ha de ser claro y preciso, evitando repeticiones, ambigüedades y palabras cuyo significado se desconoce.

ESTRUCTURA

Introducción: antes de desarrollar el tema hay que preparar al público y motivarlo. Se da el título de la exposición y su índice de contenidos.

Desarrollo: es el cuerpo de la exposición, que contiene toda la información relevante y que sigue el orden del guión.

Conclusión: se puede hacer una especie de resumen de lo expuesto, plantear una cuestión nueva o concluir en qué medida es importante el personaje que acabamos de estudiar en el mundo de la ciencia.

Es muy importante respetar los tiempos establecidos, que en este caso serán de 45 minutos para la exposición y 10 para las preguntas de los compañeros.

CONTENIDOS

Las explicaciones han de ser claras y precisas. Se habrá hecho una selección de la información con tal de contar la más interesante y lo más importante.

Nunca se utilizarán palabras o términos científicos desconocidos por el alumno que expone: ante el auditorio, él es “el experto” en el tema y debe ser capaz de resolver las dudas de sus compañeros.

Se relacionará el modelo del universo del astrónomo objeto de la exposición con el de la exposición anterior. Sin embargo, la información que se aporte ha de ser nueva, para no dedicar tiempo a temas ya explicados en clase.

Se usarán frases cortas, con los nexos de unión adecuados.

COMUNICACIÓN VISUAL

El alumno se guiará por las siguientes instrucciones:

- Utiliza la pizarra para escribir el índice, hacer dibujos esclarecedores, esquemas, etc.
- Reparte a tus compañeros una copia impresa del trabajo escrito.
- Prepara alguna cartulina con un dibujo o gráfica grande visible para todo el público.
- Utiliza, si quieres, transparencias, diapositivas, un cañón, etc.
- Cuida tu lenguaje corporal par mantener el interés del auditorio:
 - habla siempre de pie (sobre los dos pies, sin apoyarte en la mesa o la pizarra).
 - no leas, habla de forma natural mirando al público y ojea tus apuntes sólo para guiarte.
 - procura ser expresivo y utiliza, sin exagerar, el lenguaje gestual.
 - intenta dominar el tono y volumen de voz, variándolos para evitar la monotonía.
- Recuerda que “No hay segunda oportunidad para causar una buena primera impresión.” (ipero puedes ensayar en casa...!).

Última fase: evaluación final

Al final de cada exposición oral, sería muy interesante que los propios alumnos evaluaran la misma. Para ello se les facilitará una ficha como la siguiente, en la que

sumarán un punto por cada celda cuya sentencia se cumpla. La máxima puntuación posible es de 40. Mediante una sencilla regla de 3, han de poner una nota sobre 10.

FICHA DE EVALUACIÓN. EXPOSICIÓN ORAL DE:..... FECHA:..... TOTAL:.....

<i>Estructura</i>				
Introducción	Ha dado el título.	Ha dado el índice.	El índice estaba completo.	Ha justificado el interés del tema.
Desarrollo	Ha seguido el orden del guión del profesor.	Ha desarrollado todos los puntos del guión.	Los apartados estaban equilibrados.	La información de los apartados era adecuada.
Conclusión	Era diferente a la introducción.	Ha retomado brevemente las ideas principales.	Ha planteado una nueva cuestión al público.	La exposición ha durado entre 30 y 50 minutos.
<i>Contenidos</i>				
Interés	Era interesante (no aburrido).	No había cosas repetidas.	No había cosas fuera de lugar.	El tema contenía elementos originales.
Claridad	Los contenidos estaban ordenados.	Los contenidos estaban explicados.	Las explicaciones eran claras.	Las explicaciones me han aportado cosas nuevas.
Ejemplos, dibujos	Había algún ejemplo o dibujo.	Los ejemplos o dibujos tenían conexión con el tema.	Los ejemplos o dibujos eran interesantes.	Los dibujos y ejemplos ayudaban a entender mejor las explicaciones.
<i>Lenguaje</i>				
Vocabulario	El vocabulario era formal, ni coloquial ni vulgar.	El vocabulario era variado (no repetitivo).	El vocabulario era preciso, evitando términos vagos.	Los términos nuevos eran escritos en la pizarra y explicados.
Corrección gramatical	Ponía interés en expresarse correctamente.	No cometía errores gramaticales importantes (verbos mal conjugados, frases sin sujeto, etc.)	No usaba muletillas.	Se expresaba muy correctamente.
<i>Leng.corporal</i>				
Voz	Se le oía bien.	Hablaba a velocidad adecuada.	No hablaba de forma monótona.	Hacía pausas en momentos adecuados.
Postura	Estaba de pie	No se apoyaba con dejadez en ningún sitio.	Miraba al público, sin agachar la cabeza.	Sabía cuándo moverse y cuándo quedarse quieto.

El Cuentacuentos, un recurso educativo

Propuesta didáctica para desarrollar el discurso oral de forma lúdica

ANA MARÍA DE MIGUEL MUÑOZ¹

MARÍA DEL MAR RENTERO CAMPOY²

Todos llevamos dentro un personaje que puede hacer de narrador, cuentacuentos, juglar, cuentero, charlatán, orador... Pretendemos ayudar a descubrirlo y potenciarlo.

El conocimiento de la simbología de los cuentos, las cualidades de la voz, la utilización del espacio físico y el control de la expresividad corporal son algunos de los elementos que definen a buenos contadores de cuentos y en los que se centrará, por tanto, esta propuesta didáctica, cuyo objetivo final será potenciar la oralidad y la imaginación.

Se pretende que el alumnado de *collège* (6^{ème} y 5^{ème}) construya, piense, escriba, hable, escuche, interprete, y aprecie el mágico mundo de la lectura y la interpretación. El papel del profesorado será fundamental para seleccionar y adaptar las di-

ferentes actividades que aquí detallamos y adecuarlas a su grupo clase (bien sea en la *école*, bien en niveles superiores de *collège* e, incluso, en 2^{nde}), siempre que se considere susceptible de tal aplicación. Cada enseñante las adaptará y reelaborará según sus intereses, objetivos y las características del grupo clase.

Utilizando el juego narrativo como punto de partida para despertar la imaginación, los niños y niñas se convertirán en los protagonistas, realizadores y decoradores de sus propias historias. Para dar respuesta a sus necesidades, intereses y capacidades es adecuada una metodología activa, participativa y motivadora que priorice el aspecto afectivo, imprescindible para crear un ambiente de seguridad y confianza.

La experiencia nos dice que es importante partir de situaciones o escenarios de comunicación próximos a la experiencia del alumnado, teniendo presente su lengua, su cultura, sus costumbres. Fomentar una interacción comunicativa será la clave para

¹ Profesora de Lengua y Literatura del Lycée Marseilleveyre, Sección Internacional de Marsella.

² Maestra en la École de Azoulay, Sección Internacional de Marsella.

un enriquecimiento mutuo, haciendo uso de las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), en este caso, con predominio de la expresión oral y la comprensión auditiva.

El alumno debe sentirse protagonista también en el proceso de evaluación, para ello le daremos la palabra y tendremos en cuenta sus aportaciones. Se realizará igualmente una autoevaluación al final de cada intervención que nos irá dando pistas acerca de la adecuada evolución o no de las actividades realizadas y el ritmo de trabajo seguido.

Creemos adecuado para lograr unos buenos resultados y recoger jugosos frutos, un método multisensorial (visual, auditivo y cinético), que potencie la asociación de elementos verbales con otros no verbales. Asimismo aparecen actividades alternas de grupo con otras individuales, de cooperación entre iguales, por parejas, de gran grupo, de movimiento y estáticas, a lo largo de tres grandes apartados: juega con la voz, experimenta con el cuerpo y puesta en escena.

I. Juega con la voz

Cinco son los elementos en los que nos centramos: entonación, timbre, ritmo, pausa y volumen. El cuentacuentos Pimpicuento nos ayudará a expresarnos con las palabras, haremos frases, inventaremos diálogos, y con ello crearemos nuestra historia, para transmitirla a través de la voz.

Aprenderemos a proyectar la voz, con el timbre, el ritmo y el volumen adecuado, sin olvidar la importancia del silencio.

La entonación

El cuentacuentos tiene como misión acercarse a su público y, para ello, su voz ha de ser flexible (el anciano, la dama, la bruja, el caballero...); de tonos variados (graves, agudos, estridentes, susurrantes, melosos...); de múltiples matices y colores (suspense, angustia, alegría, sorpresa...), de esta manera conseguiremos abrir la puerta a la fantasía y a la imaginación.

Empezaremos poniéndole tono a las siguientes palabras mágicas: «GATUMBA UMBA KATUMBA BA». Se seguirán cuatro líneas diferentes de entonación, que serán anotadas en la pizarra.

El grupo inventará nuevas «palabras mágicas» y repetirán con las líneas tonales anteriores u otras diferentes. Continuaremos con el camino inverso. Un alumno dirige con su dedo, escribiendo en el aire una línea tonal inventada, que ha de imitar el grupo.

Ahora leeremos “El Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio” de Augusto Monterroso atendiendo a las siguientes instrucciones tonales:

- **Canta que te canta:** Hay que narrar el cuento de modo musical, como si cantáramos, aunque sin llegar a cantar.
- **Diabluras:** Se trata de leer, subiendo, bajando, manteniendo la altura tonal... en definitiva, cometiendo todas

Utilizando el juego narrativo como punto de partida para despertar la imaginación, los niños y niñas se convertirán en los protagonistas, realizadores y decoradores de sus propias historias.

las travesuras y diabluras que se nos ocurran.

- **El tío Plasta:** Hay que llevar a cabo una entonación pesada, lenta monótona y aburrida.
- **Entonación Ideal:** Ahora llega el momento de leerlo con la entonación adecuada e idónea, tal como haría Pimpircuento.

El Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio

Hubo una vez un Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio; pero encontró que ya la primera había hecho suficiente daño, que ya no era necesario, y se deprimió mucho.

(AUGUSTO MONTERROSO)

Adaptación para debutantes:

Había una vez un Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio y se asustó.

El timbre

El timbre es la cualidad sonora específica, propia de cada instrumento musical y cada voz humana, que nos distingue y hace únicos. Una de las destrezas básicas de un buen contador de cuentos es precisamente, utilizar diferentes timbres de voz para la caracterización de cada uno de los personajes de la historia.

Vamos a jugar con el timbre leyendo algunos refranes de modo sorprendente y, para ello, imaginaremos el timbre de voz que tienen los siguientes instrumentos: pandereta, campanillas, flauta dulce, violín, saxofón, arpa y tambor.

Refranero Popular

*Obras son amores y no buenas razones.
A caballo regalado no le mires el dentado.*

Más vale tarde que nunca.

Perro ladrador, poco mordedor.

Poderoso caballero es don Dinero.

Continuaremos jugando con el timbre poniéndole voz a los personajes de cuentos tradicionales: la bruja, el ogro, la princesa, el valiente, un duende, un dragón, el lobo...

Ahora vamos a leer el cuento de “La cucaracha soñadora” con diferentes voces: la del abuelito, una presentadora del tele-diario, un duendecillo o hada del bosque, un cantante de ópera... y, por supuesto, con la voz de la propia cucaracha soñadora (protagonista del cuento).

La cucaracha soñadora

Era una vez una Cucaracha llamada Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha llamada Franz Kafka que soñaba que era un escritor que escribía acerca de un empleado llamado Gregorio Samsa que era una Cucaracha.

(AUGUSTO MONTERROSO)

El ritmo

Podemos distinguir entre hablar despacio, lentamente, como en un vals; o bien de forma rápida y veloz, de manera que las palabras se ven atropelladas unas por otras, como en el rock and roll.

Vamos a utilizar distintos ritmos según lo que queramos expresar: sensación de lentitud, prisa, suspense, intriga, acción... En las lecturas “Naufragio” y “Despertar” se practica varias veces con cada una de ellas y se presenta al auditorio con movimiento lento o rápido, según convenga.

Naufragio

*iArriad el foque!, ordena el capitán.
iArriad el foque!, repite el segundo.
iOrzad a estribor!, grita el capitán.
iOrzad a estribor!, repite el segundo.
iCuidado con el bauprés!, grita el capitán.
iEl bauprés!, repite el segundo.
iAbatid el palo de mesana!, grita el capitán.
iEl palo de mesana!, repite el segundo.
Entretanto, la tormenta arrecia y los marineros corremos de un lado a otro de la cubierta, desconcertados.
Si no encontramos pronto un diccionario, nos vamos a pique sin remedio.
(ANA MARÍA SHUA)*

Despertar

*Despertó cansado, como todos los días.
Se sentía como si un tren le hubiese pasado por encima. Abrió un ojo y no vio nada. Abrió el otro y vio las vías.
(NORBERTO COSTA)*

La pausa

Las pausas son un elemento que nos ayudará a dar entrada a los distintos personajes, a aumentar la expectación del relato, asombrar a nuestro público, sorprenderlo o incluso desconcertarlo, en definitiva, mantener la atención del oyente. Por ello, para un cuentacuentos, hacer uso del silencio y las pausas en el momento justo es importantísimo.

En el cuento de Julio Cortázar “Tortugas y Cronopios” hay que introducir silencios y pausas en aquellos momentos donde no corresponda, con la intención de causar un efecto de desconcierto y variar su coherencia.

A continuación hay que eliminar aquellos silencios y pausas que aparecen en el texto, leyéndolo de un tirón para comprobar cómo pierde todo su sentido.



Ejercicio de relajación.



Tortugas y cronopios

Ahora pasa que las tortugas son grandes admiradoras de la velocidad, como es natural. Las esperanzas lo saben, y no se preocupan. Los famas lo saben, y se burlan. Los cronopios lo saben, y cada vez que se encuentran una tortuga, sacan la caja de tizas de colores y sobre la redonda pizarra de la tortuga dibujan una golondrina.

(JULIO CORTÁZAR)

Por último, se buscará o inventará un cuento y, señalando los momentos donde es necesario introducir pausas, se leerá teniendo en cuenta.

El volumen

El volumen es la modulación de la voz. Hay momentos en que hay que subirlo hasta gritar y otros en los que habrá que narrar en voz baja y susurrante.

Para ser conscientes y reflexionar sobre este aspecto, los alumnos/as tendrán que justificar si se sube o se baja la voz en las siguientes situaciones (en algunos casos son posibles las dos variantes):

- habla un personaje importante o de grandes dimensiones
- alguien llama o hace una advertencia
- hay una situación de peligro
- expresamos rabia, violencia, furia, enfado...

- contamos algún secreto
- queremos atemorizar a alguien
- damos una orden
- expresamos un momento de mucha acción
- habla un personaje secundario o de pequeñas dimensiones
- contamos una situación de mucha intriga y emoción
- existe un momento de sorpresa

Es hora de modular la voz, adecuándola al contenido del relato “*La Bella Durmiente*”. También se puede buscar o inventar algún relato que exija un volumen alto en algunos momentos, y bajo en otros, permitiendo una lectura donde se pueda jugar con la voz.

La Bella Durmiente del Bosque y el Príncipe

La Bella Durmiente cierra los ojos pero no duerme.

Está esperando al príncipe.

Y cuando lo oye acercarse, simula un sueño todavía más profundo.

Nadie se lo ha dicho, pero ella lo sabe.

Sabe que ningún príncipe pasa junto a una mujer que tenga los ojos bien abiertos.

(MARCO DENEVI)

II. Experimenta con el cuerpo

El cuentacuentos Pimpiricuento está con nosotros, para expresar sentimientos, emociones y deseos. Moveremos ojos, cara, pies y manos, para expresar y sacar afuera, contar a los demás lo que sienten narradores y personajes, y con ello recreemos cada historia, para transmitirla a través no sólo de la voz, sino también con nuestro cuerpo. Vamos a trabajar dos aspectos esenciales, la relajación y la expresión corporal.

Técnicas de relajación

Existen multitud de juegos o actividades que ofrecen muchos beneficios: mejoran la seguridad que los alumnos tienen en sí mismos, incrementan su alegría y espontaneidad; y con fuerza las relaciones personales. Las dinámicas que se proponen a continuación permiten relajarse de una manera divertida y fácil. Para ello, será adecuado utilizar un espacio amplio y libre de mobiliario.

Uno de los principales problemas con los que nos podemos encontrar en los ejercicios de tensar y relajar (especialmente la cara) es la timidez y miedo a hacer el ridículo. Pueden reírse y encontrar jocoso el ejercicio, sin embargo lo más efectivo será aceptar las risas y continuar.

El Bosque Tranquilo. Somos árboles. Situados en cuclillas, hay que imaginar su crecimiento, un proceso lento hasta alcan-

zar las nubes. Una vez de pie, procurarán crecer aún más, estirando sus brazos con la intención de tocar el cielo. Se estirarán a más no poder, todo lo que permitan sus cuerpos. (Se puede llevar a cabo con los ojos abiertos o cerrados). Luego, tras los estiramientos, el árbol florece y las hojas caen hacia el suelo. Lo hacen con suavidad. Así, se van bajando poco a poco los brazos. La brisa mece con suavidad y se imita el vaivén de los árboles empujados por el viento. Se procurará que en todo momento los movimientos sean suaves y sosegados.

Las Marionetas. Tumbados boca arriba. Se levantan los brazos como si nos tiraran de unos hilos, de manera que las manos señalen el techo. Mantenerlos así, bien estirados todo lo que se pueda, hasta que alguien imaginario corte los hilos y los deje caer. Luego, nos van a levantar los pies del suelo de igual modo que a una marioneta, tirando de los hilos. Mantenerlos así, bien estirados todo lo que se pueda, hasta que alguien imaginario corte los hilos y los deje caer. Finalmente, tirarán de nuestras manos y pies, siempre a la vez, tirando, tirando hasta el techo todo lo que se pueda, hasta que alguien imaginario corte los hilos y nos deje caer. Repetir varias veces y descansar.

El Oso Perezoso. Nos tumbamos boca abajo. Levantamos el cuerpo poniéndonos como un animal a cuatro patas, contamos hasta tres. “una, dos y tres”. Dejarse caer y descansar. Repetir con los ojos cerrados.

El cuentacuentos debe establecer contacto con el público a través de la mirada. Pero hay que tener cuidado. Pimpiricuento advierte que no hay que apabullar a los asistentes, no todos los espectadores son igual de receptivos.

Las posturas y los gestos constituyen un segundo canal de comunicación.

El Prisionero. Estamos de pie. Imaginamos que nos han atado todo el cuerpo muy apretado, terriblemente apretado. Intentamos romper las ataduras. Hacer un esfuerzo, otro, otro, hasta que... ¡Eureka, por fin, lo conseguí! Caer al suelo libres y relajados.

El Atleta. De pie. Imaginamos ser un atleta que realiza su entrenamiento, comienza a correr (sin moverse del sitio), corre cada vez más rápido, salta los obstáculos, sigue corriendo (siempre sin moverse del sitio). Llega a la meta y cae rendido al suelo. El atleta descansa tranquilamente.

Los Muñecos Andarines. Todos de pie. Nos acaban de dar cuerda y caminamos rápidamente, muy contentos. Cada vez más deprisa, pero sin llegar a correr. ¡Cuidado! ¿Qué pasa? Poco a poco se va acabando la cuerda. Nos empezamos a cansar y vamos cada vez más despacio, los movimientos son más lentos hasta pararse.

La Bolita Imaginaria. Tumbados boca arriba. Sólo tenemos que pensar en una bolita imaginaria y hacerla aparecer en nuestra frente, y desde aquí la llevaremos donde queramos. Tiene la mágica propiedad de ir relajando todas las partes del cuerpo por las que pasa. Esta bolita se mueve únicamente con la imaginación de cada uno.

Expresividad corporal: gesto, mímica e inmovilidad

Todos sabemos que las posturas y los gestos –la posición del cuerpo y de las

manos, la forma en que se sienta la persona, cómo está de pie– constituyen un segundo canal de comunicación, que sirve para acentuar el contenido de las palabras. Ya a finales de los años sesenta, la especialista Carmen Aymerich comentaba en uno de sus escritos de l'Escola d'Expressió de Barcelona:

“... El ser humano es siempre expresión: su gesto, su voz, su mirada, su sonrisa... incluso su silencio y su inmovilidad traducen alguno de los múltiples contenidos de su mundo interior...”

Desde nuestro punto de vista, la expresión y la comunicación serían dos dimensiones de una misma realidad. Ubicados en el contexto del cuentacuentos, nos interesa un grado de desinhibición y pérdida de la timidez, tan importantes para la mejor aprehensión de un personaje, para un mejor sentir, para una mejor caracterización.

La cara es el principal sistema de señales para mostrar las emociones: *alegría, sorpresa, tristeza, miedo, ira y asco o desprecio*; y tres áreas de la cara responsables de su expresión: la frente/cejas, los ojos/párpados, labios/boca. De tal manera que haciendo uso de todas las posibilidades faciales, podemos mostrar diferentes emociones para dar vida a los personajes de un cuento, consiguiendo así una mayor credibilidad.

El cuentacuentos debe establecer contacto con el público a través de la mirada. Pero hay que tener cuidado, ya que la

forma extrema de mirada fija es vista como hostil y/o dominante.

La sonrisa es otro componente importante. Tiene diferentes significados: gesto de pacificación o de nerviosismo, señal de que te gusta una persona, elemento para suavizar un rechazo, útil para comunicar una actitud amigable, o simplemente medio para animar a los demás a que nos la devuelvan.

Con la intención de que el grupo desarrolle diferentes formas de expresar emociones y sentimientos, cada uno será el protagonista y deberá encontrar la forma adecuada de transmitirlos, jugando con las diferentes posibilidades (*gestos, muecas, movimiento de manos, mirada, sonrisa,...*) Muy importante será la creatividad individual y la imaginación, la espontaneidad de cada uno, así como el intercambio de diferentes puestas en escena.

Las siguientes cuestiones nos las plantea Pimpircuento para poder trabajar y desarrollar la expresión y comunicación de emociones y sentimientos.

- *Cómo puedes transmitir “enfado” al decir “No quiero más”. ¿No sabes? Hazlo como yo: Dilo gritando. Acompañalo con un gesto brusco del brazo y la mano. Acércate mucho al receptor para intimidarlo.*
- *Cómo puedes transmitir esto mismo con “miedo”. ¿Tampoco sabes? Dilo en voz baja. Mira hacia abajo. Esconde el cuerpo.*

- *Cómo puedes transmitir “pena” al decir “Me quiero ir a mi casa”. Dilo llorando. Esconde la cabeza. Tápate la cara.*
- *Cómo puedes transmitir “alegría” al decir “qué bonito es este regalo”. Dilo abriendo mucho los ojos. Abre primero la boca. Muérdete el labio.*
- *Cómo puedes transmitir “vergüenza” al decir “¿me das un poquito?”. Seguro que tú sabes. Inténtalo.*
- *Cómo puedes transmitir “enfado” al decir “dámelo, es mío”. Muéstralo a tus compañeros.*
- *Cómo puedes transmitir “cansancio” al decir “No puedo más”. Haz una demostración.*
- *Cómo puedes transmitir con las manos un gran tamaño al decir “Encontré uno así de grande...”. (No choques con tu compañero).*
- *Cómo puedes transmitir idea de nerviosismo al decir “¿puedo jugar con vosotros?”. Ánimo que seguro que sabes.*
- *Y por último, cómo puedes transmitir esto mismo “sin nerviosismo”.*

III. Puesta en escena

En este último apartado nos centramos en la recreación y dominio del espacio físico, así como en las imprescindibles fórmulas para abrir y cerrar cuentos. La tradición oral nos ha dejado innumerables mues-

Muy importante será la creatividad individual y la imaginación, la espontaneidad de cada uno, así como el intercambio de diferentes puestas en escena.

tras que aquí recogemos, algunas de ellas recreadas, dejando espacio para la incorporación de otras que los alumnos aporten.

Construir un *espacio mágico* no es tarea fácil, pero desempeña un papel decisivo para captar la atención, introducir al público en la narración y hacerle partícipe en la historia. Constituye la primera llamada de atención. Un buen contador de cuentos no puede aparecer en escena sin un ambiente que recree la situación de la historia que hay que narrar.

Recreación y dominio del espacio físico

Es fundamental para un cuentacuentos establecer un *espacio mágico y especial* donde recrear su relato, para ello serán primordiales diferentes elementos: un baúl, una maleta o una caja de donde sacar objetos que favorezcan el desarrollo de la historia; la ropa, los adornos (mantón, gorro, guantes, bufanda...) o el maquillaje para crear un distintivo y seña de identidad; un taburete, una silla plegable, un cojín... que



Preparación en clase de "La ratita presumida".

permitirá recrear la situación, interactuar con el auditorio de otro modo, o simplemente cambiar de postura.

La mayor o menor relación que se establezca con el público depende, en gran parte, de la utilización del espacio. Si pretendemos proximidad y cercanía con el auditorio, una de las posibilidades es romper con la distribución tradicional del espacio, eliminando las barreras entre el patio de butacas y el escenario, así podremos sentir los dos ambientes como uno solo.

Pero ¡cuidado!, Pimpiricuento advierte que no hay que apabullar a los asistentes, no todos los espectadores son igual de receptivos. Es importante adecuar el grado de proximidad o de interacción según la propia personalidad y el contexto. Es necesario sentirse cómodos, tanto el cuentacuentos como el público. ¡Vayamos a la práctica!

Con la ayuda de un baúl, una maleta o una caja repleta de “cachivaches” ¿qué elementos podríamos sacar que nos ayudaran a situar un cuento en el desierto/el polo norte, en el campo/la ciudad, en la montaña/la playa? El grupo participará en una lluvia de ideas para contestar a estas cuestiones.

A continuación, a partir de un cuento tradicional, popular, de creación propia,... se recreará un espacio mágico. No hay que olvidar que el taburete, la silla o el cojín pueden servir para fijar la posición ante el público y marcar el tipo de interacción que se va a establecer.

Para comprobar qué efectos provoca en el público nuestra posición en un espacio determinado y con el fin de poder utilizarlo intencionadamente a la hora de escenificar la historia, Pimpiricuento sugiere las siguientes instrucciones:

- *Primero, manteniéndote inmóvil, desde el centro del escenario, desde una esquina, muy cerca del público, o situándote muy lejos, subido en un taburete o a ras de suelo, vas a narrar un cuento.*
- *Después lo harás moviéndote sin parar, “sin prisa pero sin pausa”. Utiliza todo el espacio disponible, abarcando tanto el escenario como el área destinada a los espectadores.*

Formas de abrir y cerrar un cuento

El cuentacuentos, desde la primera palabra, debe concentrarse en atraer la atención del público, para ello utiliza fórmulas de apertura diferentes. También al llegar al final debe acabar de forma original con un cierre que capte la atención de los espectadores.

A continuación Pimpiricuento propone varias actividades

- *Juega con el volumen, y alarga las sílabas en el tiempo haciendo uso de las fórmulas del cuadro que aparece a continuación.*

Construir un espacio mágico no es tarea fácil, pero desempeña un papel decisivo para captar la atención, introducir al público en la narración y hacerle partícipe en la historia.

PARA EMPEZAR:

- Había una vez...
- Érase una vez...
- Era una vez, como mentira que es...
- Érase que se era, el mal que se vaya y el bien que se venga...
- Hace años, muchos, muchísimos años...
- En tiempos de la abuela de mi tatarabuela...
- En un país muy lejano, muy alejado de éste...
- A mil leguas de aquí, sucedió que...

- *¿Te acuerdas de las actividades propuestas para trabajar las curvas de entonación? (Canta que te canta; Diabluras; El tío Plasta). Pues haz memoria, que ahora vas a repetirlas con las siguientes formas de comenzar una historia:*

- Abra cadabra, pata de cabra, prepárate cuento, para que yo te abra.
- Soplar, soplar, abrimos la caja que el cuento saldrá.
- Palabras de mi cuento, poneos en lugar para hacer la historia que vamos a contar.
- Un día, un marinero se hizo a la mar y os trajo este cuento que os voy a contar.
- Duendes, fantasmas y brujas... despertad a mi cuento que va a empezar.

- Hace mucho tiempo cuando vivía el rey Cara de Pimiento...
- Este cuento va a empezar, levantad el ancla y las velas izad.
- Sapo, sapito escucha este cuento que dura un ratito.

- *Introduce las pausas donde corresponda para crear intriga, emoción, sorpresa y captar toda la atención del público, empleando las siguientes introducciones:*

- Era por el tiempo de los cerezos en flor, cuando empiezan a cosquillar los grillos de la noche y cuando las ranas se asoman a las piedras, entre los verdines; entonces, sucedió que...
- ¡Ay amigos que me escuchan!, qué dichas y qué desdichas las que le voy a contar; pero no lloren, amigos ni griten ni pataleen... sólo escuchen sin cesar, pues las palabras seguidas el misterio aclararán.

- *Hemos llegado al final del cuento y es hora de sorprender al público con un adiós original. Elige el que más te guste, pregunta a tus padres o abuelos, inventa tu propio final o recrea uno de los siguientes:*

PARA TERMINAR:

- Esto ocurrió en el mar más lejano y desconocido que pueden imaginar, donde las sirenas juegan con los peces y se tumban en las olitas del mar.
- Colorín colorado, este cuento se ha acabado. Y colorín colorete por la ventana salió un cohete.
- Y fueron felices y comieron perdices. Y a nosotros nos dieron con el plato en las narices.
- Este cuento que acabo de contar, nunca lo van a olvidar, es una pura mentira, o una simple invención. No sé, tal vez fue cierto todo esto que ocurrió; ustedes lo han de juzgar, pues no les quiero engañar.

Y llegado el momento, es hora de prepararse para la función y aplicar todo lo aprendido. Pero falta un último detalle, crearse el propio arquetipo de cuentacuentos. Existe un amplio abanico de posibilidades para apoderarse de un distintivo y seña de identidad como cuentacuentos.

Lo primero será buscar bien todo tipo de enseres, complementos y adornos que puedan inspirarnos. A continuación habrá que seleccionar la ropa y los elementos que nos den seguridad, a la vez que un toque personal. También se puede utilizar maquillaje, pinturas blandas, purpurinas... para dar color, destacar rasgos, esconder al tímido. El camino opuesto consistirá en salir a escena a cara descubierta. Cada uno decide.

Desde nuestra experiencia “Lunes de cuentos y fábulas” (llevada a cabo con el alumnado de 6^{ème} del *collège Marseilleveyre* de Marsella durante el curso 07/08), hemos comprobado que el alumnado se ha implicado en cada una de las actividades con entusiasmo y energía. Asimismo, han realizado una valoración muy positiva de cada una de las sesiones, lo que nos ha animado a continuar y compartir este tipo de iniciativa, comprobando que para ser un buen contador de historias no es necesaria experiencia previa, pero sí es muy importante tener ganas de participar y querer adentrarse en el mágico mundo de la narración oral y los cuentos. ●

La luna, itan lejos, tan cerca!

Una webquest y algo más para alumnos de Collège (ESO)

NÚRIA MORATÓ ERILL¹

Se dice que la Luna ha sido un astro de una gran importancia en la vida de las sociedades antiguas como lo atestigua su presencia en la mitología de las diferentes culturas del mundo. Asimismo, se dice que ha sido una fuente de inspiración inagotable para poetas, artistas y almas soñadoras a lo largo de la historia, pero, **¿qué hay de cierto en ello?**

Pedir la Luna

Juntamente con la profesora de artes plásticas del Collège International Honoré de Balzac de París, decidimos plantear esta pregunta a nuestros alumnos de 5ème (1º de la ESO) y para darle respuesta nos embarcamos en una aventura que resultó apasionante para todos.

Se trataba de comprobar mediante una investigación sobre el tema, si efectivamente la Luna estaba tan presente como

¹ Profesora de lengua castellana y literatura en la Sección española de París - Collège Honoré de Balzac.

se pensaba en los diferentes ámbitos de nuestra vida y cultura. Para ello se les proporcionó un documento de trabajo (ver anexo) en el que se especificaba:

- la tarea que debían realizar,
- el proceso que debían seguir para ello,
- las fuentes de información en soporte papel y digital que podían consultar,
- los criterios de evaluación que se aplicarían para calificar su trabajo.

Proceso de trabajo

Una vez presentado el proyecto a los alumnos, se discutió sobre los ámbitos en que se podría centrar nuestra investigación y propusieron: la astronomía, la poesía, la música, la mitología, leyendas, costumbres, refranero popular, creencias y el arte. Cada grupo eligió varios de los ámbitos citados en función de sus intereses.

Una vez organizados los grupos de trabajo, se les proporcionó un documento con las orientaciones para desarrollar el

proyecto y se estableció un plan de trabajo, teniendo en cuenta que la duración de todo el proceso sería de seis meses, de noviembre a abril, concretándose las fechas en las que las siguientes tareas serían presentadas en clase para su discusión, reorientación o solución de dudas y dificultades.

Plan de trabajo:

Tareas	Fecha
Formación de grupos y definición del tema.	
Presentación en clase de la información recogida.	
Presentación en clase del material gráfico recogido: imágenes, ilustraciones, mapas...	
Presentación de la información y los documentos gráficos seleccionados para la presentación final.	
Definición de los diferentes apartados de la exposición.	
Esquema en borrador: propuesta de título, estructura del mural de exposición y fuentes consultadas.	
Entrega del contenido escrito de la exposición en borrador para ser corregido por la profesora.	
Entrega del trabajo final.	

En clase de lengua y artes plásticas

Paralelamente al trabajo de investigación que debería ser desarrollado fundamentalmente en las horas de libre permanencia en el centro o fuera del mismo, en clase las profesoras proporcionamos herramientas e información complementaria

para contribuir a enriquecer el tema desde ángulos diversos y estimular la motivación de los alumnos.

Así pues, en artes plásticas, los alumnos visionaron la película de Méliès, “Viaje a la Luna”, a partir de la cual realizaron una interpretación plástica del diario del sabio loco que aparece en ella. El resultado fue de lo más diverso, rico, sorprendente e interesante que pueda imaginarse.

Posteriormente, de manera coordinada entre lengua y artes plásticas, se les propuso realizar un cortometraje lunático. En clase de plástica deberían realizar los personajes y la escenografía, y en clase de lengua el guión de la película. El proyecto, ni que decir cabe, fue acogido con entusiasmo.

En el taller, cada grupo creó su marioneta selenita y en clase de lengua escribimos el guión de la película. Entre todos se acordó hacer una película policíaca cuya acción transcurriría en los cráteres de la Luna y se establecieron algunas directrices. La película no llegó a realizarse por vicisitudes de índole diversa que no vienen al caso, pero lo importante fue el proceso creador que generó el proyecto, tanto en artes plásticas donde construyeron marionetas con materiales diversos y escenarios lunáticos con diapositivas..., como en lengua, donde discutimos sobre las películas de dicho género y observamos además de los tópicos que en ellas aparecen, las características de un guión: estructura del texto, desarrollo de

II. Los Yanomani, hijos de la Luna



Exposición escolar.

la intriga, importancia del diálogo, etc. Durante la escritura del guión, los alumnos se dieron cuenta de las dificultades de hacer diálogos ágiles y creíbles, así como de las dificultades de crear una intriga.

Desarrollo del proyecto

Los alumnos creaban en clase y a la salida continuaban adentrándose por los más recónditos senderos de la mitología, la astronomía, la poesía, las artes plásticas, la música..., siguiendo la estela luminosa de la Luna y llevando a cabo su investigación sobre su presencia en nuestra cultura. Movilizaron a sus familias que colaboraron de maravilla con el proyecto, desempolvando del baúl de la memoria poemas, canciones, refranes... Movilizaron también a la documentalista del centro que participó con entusiasmo facilitándoles material bibliográfico de todo tipo sobre el tema y naturalmente Internet fue una fuente inagotable de información y de imágenes sobre los aspectos más variados.

En las fechas previamente establecidas para ello en el plan de trabajo, se dedicó una parte de la clase a la discusión sobre la evolución de su investigación, a resolver dudas y dificultades y a tomar decisiones. En realidad los alumnos demostraron una autonomía sorprendente y el tiempo dedicado a ello fue más bien breve.

Según las pautas de trabajo dadas al inicio del proyecto, los alumnos debían pre-

sentar sus resultados recogidos en un mural. Llegada la fecha de empezar a realizarlo y para introducir determinados procedimientos de trabajo, en clase dedicamos una sesión a observar carteles que aportó la profesora y comentarlos críticamente: disposición de la información en el espacio, jerarquía de la información, diversa tipografía empleada, ilustraciones, fuerza visual, atracción de la mirada...

Para finalizar, los alumnos organizaron la información seleccionada por ellos en un mural teniendo en cuenta las observaciones formales sobre este tipo de texto realizadas en clase y las correcciones lingüísticas realizadas por la profesora.

Estar en la Luna

Llegado el gran día, nos dimos cita para montar nuestra exposición, convirtiendo la Biblioteca Internacional del centro, que tan generosamente nos había abierto sus puertas, en un paisaje lunático. Balzac estaba efectivamente en la Luna.

Los murales, todos distintos tanto en cuanto a su contenido como a su aspecto, presentaban una característica común: un alto nivel de calidad. Unos grupos priorizaron la presentación de aspectos astronómicos, la llegada del hombre a la Luna o los calendarios lunares; otros, de las creencias sobre la influencia de la Luna en los humanos, hombres lobo incluidos; otros prefirieron la mitología y no podía faltar la de



MIRÓ: *Las alas del pájaro tocando la luna.*

mayas y aztecas; otros ahondaron en la obra de García Lorca, de Gómez de la Serna (Jaurías de la Luna) o poetas de países tan lejanos como el Japón, y cómo no, las letras de canciones sobre el tema de grupos musicales como *Mecano*; otros prefirieron las tribus indígenas como los *Yanomami* o hijos de la Luna y sus creencias; otros las artes plásticas. Es decir que todos los ámbitos fueron abordados en mayor o menor medida por unos y otros, enriqueciéndose así mutuamente.

Cada grupo preparó un par de preguntas a partir de su cartel con las que se confeccionó un cuestionario que debían responder los alumnos de otras clases que visitaran la exposición.

Todo el proceso concluyó pues, con una gran exposición en la Biblioteca Internacional, inaugurada solemnemente el 24 de abril de 2007 por le Proviseur del Collège y un representante de la Consejería de Educación de París.

Ni que decir tiene, la satisfacción obtenida por los alumnos al ver el fruto de su trabajo expuesto y apreciado por los demás, asimismo para el equipo pedagógico que dirigió el proyecto, fue una experiencia de aquellas que reconfortan y dan ánimos para continuar aventurándose en la realización de nuevos proyectos didácticos, como recurso favorecedor del proceso de aprendizaje.

Anexo: Material para el alumno

La Luna itan lejos, tan cerca! Tan contemporánea y tan ancestral

“Estar en la Luna”, ¿soñar?
“Pedir la Luna”, ¿sueños imposibles?

Se dice que la Luna ha sido un astro de una gran importancia en la vida de las sociedades antiguas y está presente en la mitología de todas las culturas. Asimismo se dice que ha sido una fuente de inspiración inagotable para poetas, artistas y almas soñadoras.

Pero, ¿qué hay de cierto en ello?

Tarea

Imaginad que sois los comisarios de una exposición sobre la Luna y que tenéis que investigar la importancia de dicho astro en el ámbito de nuestra vida y cultura y presentar el resultado de vuestra investigación en una exposición.

Proceso

1. Formad grupos de tres alumnos.
2. Cada uno de vosotros, se especializará en un ámbito determinado: poesía, canciones, refranes, astronomía, mitología, artes plásticas, etc.
3. Recoged información sobre el tema: consultad Internet, libros, museos, entrevistad personas.
4. Seleccionad la información útil entre todo el grupo y organizadla.
5. Redactad la información con vuestras palabras y presentadla de manera ordenada en diferentes apartados.
6. Incorporad ilustraciones fotocopiadas de libros o extraídas de Internet, esquemas, mapas...

7. Normas para la presentación de la exposición:
- título de la exposición
 - subtítulos para cada apartado
 - desarrollo del tema
 - imágenes
 - bibliografía & recursos Internet
 - miembros del grupo

Recursos

Poesía:

- Federico García Lorca: Romance de la luna, luna, Canciones de luna, Luna negra
<http://users.fulladsl.be/spb1667/cultural/fglorca.html>
- Alfonso Canales: La Luna y un zapato
<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/literatura/>

Cancionero, refranero, locuciones:

- Luna Lunera, cascabelera
- Quisiera ser tan alta
- Luz de Luna de Chavela Vargas
- Luna tucumana de Mercedes Sosa

- Hijo de la Luna de Mecano
- Refranero español:
<http://www.galeon.com/listinpoetico/cvitae1007540.html>

Mitología:

- Mitos de la Luna:
<http://www.windows.ucar.edu/tour/link=/mythology/planets/Earth/moon.sp.html&edu=mid>
- Coyolxauhqui:
<http://es.wikipedia.org/wiki/Coyolxauhqui>
- Wikipedia Mitología

Astronomía:

- Astronomía educativa:
<http://www.astromia.com/tierraluna/index.htm>

Artes:

- Joan Miró: Dona davant la lluna, *El pájaro relámpago cegado por el fuego de la Luna...*
- Méliès: “Viaje a la Luna”

Criterios de calificación

Fuentes de información:	Se han consultado diversas fuentes de información (libros, webs...) y todas ellas están citadas en la bibliografía.	2/20
Organización:	Tema bien estructurado en apartados especificados mediante los subtítulos.	4/20
Calidad del contenido:	El tema está desarrollado con profundidad y rigor.	6/20
Redacción:	El redactado es personal. Cada apartado está organizado en párrafos y no hay errores de gramática, ortografía o puntuación.	4/20
Ilustraciones, mapas, esquemas...:	Son adecuados al tema y ayudan a su entendimiento.	2/20
Aspecto formal:	La forma en la que se presenta el trabajo es esmerada desde un punto de vista estético y responde a las características formales de un cartel informativo (jerarquía de la información, tipografías diversas, distribución del espacio...).	2/20
		.../20

Invitación al debate: matemáticas en lengua

ISABEL AGUAROD

CALIXTO VARELA¹

Animus provocandi, se diría el amable lector destinatario de estas páginas si no admitiese el buen ánimo que nos ha guiado hasta aquí para solicitar el favor de “su voz y su palabra”. Él, nosotros, todos, en fin, el cuerpo entero de la comunidad educativa, tenemos noticia del volumen agresivo del fracaso escolar que mina el cuidado diario de nuestra tarea. Los resultados de las encuestas son más que preocupantes. La caída en picado de la competencia en comprensión lectora y expresión escrita va pareja con el descalabro en la adquisición de conocimientos en gramática, vocabulario y matemáticas. ¿Qué hacer?

Las instancias superiores han dejado sin órbita fija, en el ordenado sistema planetario de contenidos y objetivos educativos, la autonomía del centro y la capacidad profesional del profesorado, como si fuesen una especie de meteoritos a los que no

les queda más remedio que estrellarse o vérselas en conciencia con la ominosa realidad. De las cosas que ocurren en clase, la sociedad exige una prueba que las estadísticas se encargan de gritar sin miramientos a la opinión pública en toda la cara a través de los medios de comunicación. ¿Qué nos resta, entonces, en la intimidad del aula? Recapacitar: reconocer la filiación única de los aprendizajes fundamentales, discutir los pormenores de nuestra manera de enseñar, poner en duda nuestros métodos, buscar nuevos. Y sobre todo unir, unos con otros, capacidad de trabajo, saber hacer, y saber ser.

Algún que otro miembro del alumnado, incluso aquellos que son capaces de resolver problemas, se ha visto obligado a sospechar que las matemáticas son arte de magia y que los problemas se resuelven por esa arte y que sólo son aptos para resolverlos aquellos que están tocados por esa gracia. Resuelven muchas veces, pero no sabrían decir cómo han llegado a resolver, o al menos dónde han encontrado el punto de

¹ Profesores de la Agrupación de Lengua y Cultura de París.

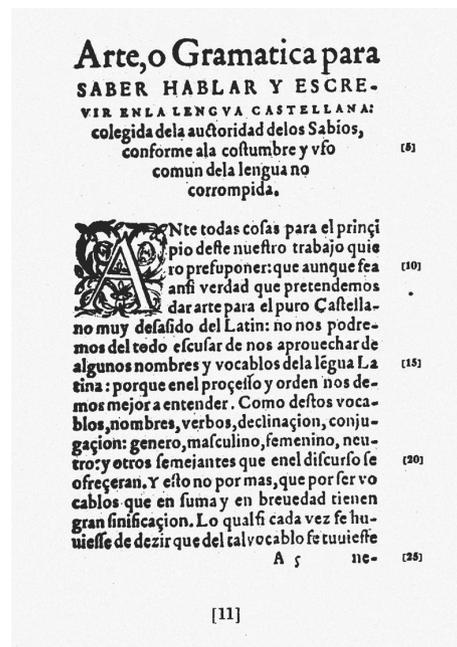
La enseñanza de las matemáticas no es la enseñanza de una especie de trascendencia.

partida de la resolución y la concatenación lógica que han seguido. Consideremos que el problema de partida de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es sencillamente un simple problema de lengua, problema en el que el adjetivo simple no es ni irónico ni es sinónimo de facilidad. La enseñanza de las matemáticas no es la enseñanza de una especie de trascendencia, es más bien una cuestión positiva, técnica.

En aquellos tiempos en que el enseñante estaba cualificado para impartir todas las materias... podía tener la experiencia de dar lengua y matemáticas en una misma clase a un mismo grupo. La práctica diaria de la temporalización era tan fluctuante

como el transcurso de las horas sin reloj. Cuántas veces las tareas inacabadas de una materia se interferían en el tiempo programado de otra. La programación global era inventada sin ponerle su honroso nombre. De donde extraer lecciones de didáctica elemental. La primera es la importancia del ritmo de aprendizaje, que es lo mismo que darle tiempo al tiempo sin pensar que el tiempo todo lo puede resolver: cada cual cae en la cuenta cuando su concentración y las experiencias que se le ofrecen le favorecen. Esto es: nada de prisas, que no hacen más que ir arrinconando esa parte del alumnado que alimenta al fracaso escolar.

En segundo lugar, dejarse guiar por un análisis detallado de las circunstancias que errores y aciertos imponen a la actitud estudiosa de los alumnos: la satisfacción inmediata y jamás aplazada del resultado (brevedad que hay que combinar con ausencia de apresuramiento); tareas cortas, por lo tanto, que prometan y permitan la inminencia del placer del logro, tratamiento del error desde el error mismo (sin importar que haya que ir a buscar la aclaración del asunto a otra materia diferente de la que en ese momento se trabaja, porque a veces no es la matemática la que falla sino la ignorancia de cómo funciona, por ejemplo, el sistema de transportes, o la experiencia personal que se pueda tener –manipulación– de las distancias en las medidas que se manejan, o el vocabulario empleado que puede hacer de la lengua propia una lengua



[11]

Gramática de Villalón.

extranjera, o la sintaxis que complica, o los juegos artificiales de la paradoja que enturbian, cuando de lo que se trata es de ayudar a ver claro.)

Y por último, dejar que el alumno cree matemáticas, que proponga sus creaciones y que las muestre, como en clase de lengua y en otras materias. ¿Por qué no se hace? El caso es que todo el mundo está de acuerdo de lo intrínsecamente que están ligadas las materias que se imparten en el programa. Como en la vida. Cuadrricularlas, encerrarlas en compartimentos estancos, aunque sea dentro de la gran vasija del Programa Escolar, ¿no será una manera de simplificar excesivamente los asuntos que nos conciernen?

Cantar, hablar, leer y escribir en clase de matemáticas

Con las palabras de este epígrafe no se pretende darle la vuelta al título ni hacer valer tanto su lectura al derecho como al revés. Sí, hacer ver que no debería conformarse la enseñanza de las matemáticas y la enseñanza de la lengua en ir paralelas siguiendo las prescripciones del Programa del Ministerio: paralelas ya van y ya se sabe que dos líneas paralelas no se encuentran objetivamente jamás como no sea en el espacio buscado de una visión intencionadamente convergente. Convergentes ambas programaciones ¿querría decir equivalentes? ¿Y en qué manera? ¿En el sentido de saber que en

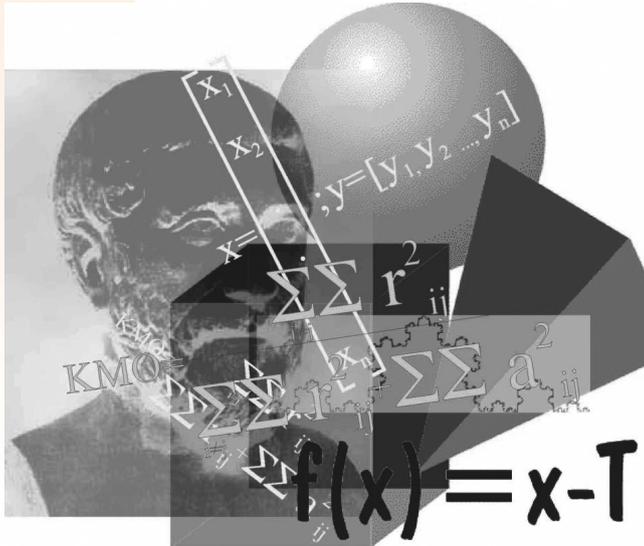
general el profesor de matemáticas enseñaría lengua atendiendo a las necesidades de las matemáticas y que el profesor de lengua enseñaría las matemáticas en consonancia con el dominio de la lengua? ¿Un único profesor para ambas materias? No necesariamente. Pero pongamos el ejemplo de las ecuaciones: captar con precisión en pocos símbolos aquello que únicamente puede ser descrito acertadamente con muchas palabras. Pero ¿qué palabras?

Para responder a esta pregunta, los programas oficiales, con muy buen tino, pero con una voluntaria ausencia de concreción didáctica, selecciona para el programa de lengua el estudio de las oraciones coordinadas y subordinadas. Es evidente que, tanto desde una y otra materia, el Programa se preocupa por ayudar a construir en el alumno unas estructuras de razonamiento lo suficientemente sólidas. Sin embargo, todo el material para la edificación de la casa de la razón se ofrece al alumno disperso. Y dispersa quedaría su formación en la cabeza del estudiante sin la intervención asociada de los enseñantes. ¡Cuántas dificultades desaparecerían si los alumnos comprendiesen que el ordenamiento congruente de signos escuetos reunidos y ensamblados en una ecuación representa la forma más concisa y fiel de la construcción sintáctica! Si ya desde las primeras edades el que la frase “uno y uno es igual a dos” equivalga a (pueda ser leída) “ $1 + 1 = 2$ ” (y viceversa) y que “+” es “y” y que “=” es

El problema de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es sencillamente un problema de lengua.

“igual a” pondría inicialmente y sin ambages al descubierto los lazos ciertos de ambas expresiones del conocer. ¿Cuál sería la repercusión del estudio convergente de matemáticas y lengua en el empleo de las construcciones de la sintaxis a las que el alumno se ve incitado a conocer y dominar para plasmar con exactitud el hilo de sus producciones orales y escritas? ¿Con qué precisión daría cuenta de la causalidad, de la consecuencia?

¡Cantar! Despreciamos la memoria porque confiamos supersticiosamente en la disponibilidad inalterable de las máquinas. Pero la palabra “cantar” no ha sido puesta aquí de broma, ni para limar la carga discursiva de estas argumentaciones. Solamente un ejemplo: cantar la tabla de multiplicar ha sido la única manera de implantar



en el estudiante de español lengua extranjera la palabra “por” que desgraciadamente esconde la evidencia sumativa de “fois” en la comprensión de las operaciones de multiplicación en lengua francesa.

Problemas

La comprensión lectora no es competencia exclusiva que se adquiere y perfecciona únicamente en clase de lengua en torno a textos literarios de mayor o menor calidad. La comprensión lectora no atañe sólo al hecho literario en sí, a la pequeña o gran literatura. Los problemas redactados por escrito son textos al fin y al cabo; y es evidente que el problema existe y sólo existe desde que es enunciado.

Las matemáticas no son, por lo tanto, un tema exclusivamente de números. Negar su arranque verbal significa hacer una lectura del enunciado como si éste careciese de valor o no existiese. Y sin embargo existe, que lo diga si no la cantidad de alumnos que renuncian a las matemáticas porque no son capaces de leer comprensivamente el enunciado de los problemas aceptando dolorosamente una incapacidad matemática que no comprenden cómo les ha caído encima. Les ha caído encima porque no se les ha enseñado a leer comprensivamente en matemáticas. Claro, se dirá, las competencias que se exigen no pasan únicamente por la descodificación del vocabulario y de los símbolos utilizados; la

comprensión de las nociones matemáticas evocadas es fundamental. ¿Y esta última de qué depende? ¿Localizaríamos entonces las razones del fracaso escolar en matemáticas no en la ininteligibilidad de las nociones matemáticas en sí, sino en la incompreensión de su expresión verbal?

Redacción y lectura de problemas

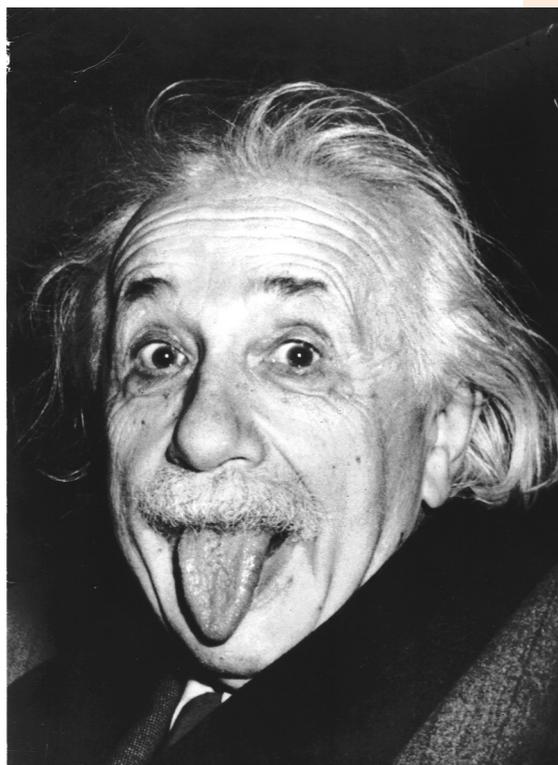
Quien sabe proponer sabe resolver, o por lo menos está muy cerca. Por eso las ideas que a continuación se apuntan van dirigidas tanto a aquellos que son responsables de la enseñanza como a los alumnos, ambos redactores y lectores de problemas. El que ambos puedan intervenir activamente en el proceso creador significaría desvelar, de una vez por todas, la inexistencia del famoso misterio.

Parece primordial que la lectura comprensiva debiera de haber alcanzado una madurez a toda prueba. Lo que no puede ser es que el concepto de lectura comprensiva todavía no haya llegado a la clase de matemáticas y que se tenga como una tarea que sólo incumbe a la clase de lengua. Lo que sí va a aparecer como novedoso en la lectura comprensiva de la clase de matemáticas es la previa descodificación de los símbolos utilizados o que se vayan a utilizar para la resolución del problema.

Partiendo siempre de la expresión del enunciado en un lenguaje corriente de situaciones concretas, la cuestión de la lec-

tura comprensiva estriba en poder descubrir qué símbolo matemático se esconde bajo la apariencia de un lenguaje corriente: no solamente la palabra “más” lleva al signo más, sino que añadir, aumentar, comprar, ganar y otras van por el mismo camino. Lo importante es que el alumno comprenda que los signos y las operaciones no salen de la nada o de una inspiración soplada por el hada Matemática, sino que es el lenguaje utilizado el que “inspira” y que en ese lenguaje está toda la fuente de comprensión. Claro que de poco va a servir una buena

¿Cuál sería la repercusión del estudio convergente de las ecuaciones matemáticas y la lengua en el empleo de las construcciones de la sintaxis?



Localizaríamos las razones del fracaso escolar en matemáticas no en la inteligibilidad de las nociones matemáticas en sí sino en la incompreensión de su expresión verbal.

práctica de comprensión lectora “literaria” sin una buena comprensión previa de las nociones matemáticas que esos mismos textos evocan. La cuestión de la elección y precisión del vocabulario, teniendo toda la importancia que requiere, no es la única. La sintaxis puede muy bien contribuir a esclarecerla o a confundirla irremediamente.

A cada edad o nivel corresponde un sistema de estructuras sintácticas. Querer imponer una sintaxis inadecuada a la edad o nivel no quiere decir sino que se quiere dificultar el grado de comprensión con la intención tácita de reducir todavía más el *numerus clausus* de magos matemáticos detentadores de un saber críptico reservado solamente para poquísimos. Por ello, entre la gran oferta prefabricada de problemas de todo tipo, al profesor compete adecuar las nociones a un vocabulario asequible y a una sintaxis asimilable. Muchas editoriales proponen libros de texto con excelentes metodologías sin decir explícitamente para qué alumnos van destinados, complicando la sintaxis de tal forma que sólo aquellos con un bagaje cultural más que suficiente podrían manejar. Es que se busca despiadadamente la excelencia sin importar que queden en el camino aquellos que han logrado ser confundidos con un mal uso de la lengua, achacando tal exterminio a la dificultad propia de las nociones matemáticas.

Y es que el pensamiento occidental está impregnado de la idea de abstracción y

la abstracción es esencial a la práctica matemática. Pero, en tal caso, la recomendación de favorecer la recogida de informaciones a través de toda la gama de soportes textuales, cuadros, gráficos, esquemas sigue siendo pertinente, y no únicamente desde la edad más temprana.

Ninguna de estas recomendaciones tienen valor alguno si no consideramos al alumno capaz de crear textos que propongan problemas matemáticos. ¿Por qué en clase de matemáticas al alumno se le ofrecen siempre textos (enunciados) ya creados y nunca se le da la posibilidad de crearlos? Leer mejor, comprender mejor los textos matemáticos pasa necesariamente por una buena comprensión de la gramática de la lengua. Sin embargo va a ser la producción de textos, de matemáticas o de otras materias, por parte del alumno la que ayude a una mejora constante de la calidad de comprensión, como sucede por analogía en clase de lengua.

De una cosa nos gustaría estar seguros: de la confianza desesperada que tenemos, más allá de todos los discursos, de todos los razonamientos, de todas las afirmaciones doctrinales, en convencer e infundir en las voluntades del profesorado el deseo de una acción directa en el aula decidida a sacar de su “espléndido aislamiento” las respectivas materias que imparten aureoladas con la perfección teórica de los Programas. ●

Un viaje por la literatura en lengua inglesa

MARÍA REMEDIOS FERNÁNDEZ RUIZ¹

En este artículo se ha desarrollado un proyecto planteado para 1º Bachillerato consistente en la presentación de la literatura de una manera accesible y lúdica.

Tras haberles sido ofrecida una visión sintética y sinóptica del panorama literario en lengua inglesa, los alumnos se metieron en la piel de un escritor de su elección. El resultado del proyecto fue una presentación oral sobre el autor en primera persona.

Con ello se pretendía mejorar los modelos existentes para integrar la literatura en el aula de LE. Gracias al alto grado de motivación alcanzado, el resultado superó las expectativas. Por ello, se considera recomendable su aplicación en grupos similares.

Planteamiento y antecedentes de trabajo

Dos aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras han sido tradicionalmente relegados a un segundo plano:

1. desarrollar una competencia oral realmente eficaz².
2. abordar a través de la literatura los aspectos culturales que condicionan la lengua.

El primer escollo intentó salvarse desterrando de la clase de inglés aquellos primeros intentos, tanto forzados como fallidos, de implantar el enfoque comunicativo a base de diálogos artificiales. Posteriormente, la orientación ecléctica adoptada a partir de las aportaciones de la lingüística nociónal y funcional, la lingüística cognitiva y el nuevo planteamiento del enfoque co-

² En términos lingüísticos, hace referencia al mensaje que se transmite y se recibe en la integridad, adecuado al contexto y que consigue el objetivo deseado.

¹ Profesora de Inglés del Liceo Español *Luis Buñuel* de Neuilly-sur-Seine.

municativo facilita que el alumno adquiera una mayor competencia oral de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual.

En cuanto al escaso uso de la literatura en el aula como herramienta didáctica, cierto es que el conocimiento de la literatura en lengua inglesa no es uno de los objetivos primordiales de la asignatura. Sin embargo, es aconsejable dotar al alumno de unas nociones básicas que le permitan interesarse por la lectura y comprender los orígenes del panorama literario actual.

Carter y Long (1991) formulan tres enfoques básicos para integrar la literatura en el aula de LE:

1. El modelo cultural: Se centra en la interpretación histórica, social y literaria de textos específicos. Este modelo es descartado por la mayoría de profesores de LE por confinar al alumno a un ámbito demasiado pasivo,



Daniela en el estudio de Jonathan Swift.

puesto que el peso de la explicación recae sobre el docente.

2. El modelo lingüístico: Parte de una selección de textos meticolosa por parte del profesor con el objeto de ilustrar un rasgo gramatical particular (estilo directo e indirecto, lenguaje literal y figurado...). A pesar de que este modelo se presta más al empleo de estrategias propias de la enseñanza de LE (rellenar huecos, predecir estructuras, ordenar oraciones, resumir, actividades de escritura creativa...), ha sido desacreditado por autores como Carter y McRae (1996) alegando que desmantela los textos literarios para ponerlos al servicio de una serie de actividades lingüísticas orquestadas por el profesor.
3. El modelo de crecimiento personal: Propone integrar los modelos cultural y lingüístico, favoreciendo la interacción del alumno con el texto ya que se le invita a interpretar un pasaje determinado desde su experiencia personal, expresando opiniones, ideas e impresiones.

El arquetipo vendría dado por la capacidad de integrar los tres modelos: presentar un breve análisis del texto a través de las aportaciones de los alumnos para desembocar en una actividad final como las que sugiere Radhika O'Sullivan (1991) que nos permita evaluar el éxito de la tarea:

- re-escribir un poema, historia o escena desde un punto de vista diferente
- elaborar un guión de un episodio para radio o televisión
- escribir o dramatizar lo que ocurriría tras los hechos planteados en el poema, relato u obra teatral
- escribir un acontecimiento como un artículo periodístico
- escribir el diario de uno de los personajes
- redactar una carta de un personaje a otro, o del alumno al personaje
- improvisar una escena
- entrevistar a uno de los personajes

Actualmente, la profusión de recursos audiovisuales incita a reemplazar el texto escrito por la proyección de la versión cinematográfica de las obras literarias. La inclinación artística del docente determinará la elección de cintas más fieles a los originales (*Romeo y Julieta* de Zeffirelli, *Orgullo y prejuicio* de Wright) o de aquellas versiones que considere más próximas a los alumnos (*Romeo + Juliet* de Luhrmann, *Bodas y prejuicios* de Chadha).

Tanto las actividades que propone O'Sullivan como el empleo de materiales audiovisuales en el aula que permiten trabajar con un texto de manera integrada son, irrefutablemente, una forma amena e interactiva de presentar la literatura al alumno, brindándole la oportunidad de responder con imaginación a la experiencia lectora. A

pesar de todo continúa siendo una visión fragmentaria del panorama literario en lengua inglesa. Dado que el número de horas semanales de inglés en 1º de Bachillerato restringe bastante la elección de contenidos, en nuestro proyecto hemos optado por presentar una visión global que desarrolle la autonomía del alumno a la hora de elegir obras conscientemente. Asimismo, queremos desterrar el papel pasivo del alumno como receptor de la teoría y del texto literario y hacerlo más responsable de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.

Objetivos

Con el objetivo de potenciar tanto la expresión oral como el conocimiento literario, se ha desarrollado un proyecto lúdico apelando a los conocimientos previos de los alumnos. En el caso de la comunicación oral, estos provendrían de sus experiencias fuera del contexto escolar sumadas a la práctica regular en el aula de teatro, doblaje o situaciones simuladas, entre otras. Por otra parte, el contacto previo de los alumnos con la literatura en lengua inglesa vendría dado por lecturas a lo largo de su vida, a través de las tres obras que leen en todos los cursos en inglés (en el caso de nuestros alumnos) y por el hecho de que la gran mayoría de obras maestras literarias han sido llevadas a la gran pantalla.

Partiendo de estos principios, llegamos a la concreción de los siguientes objetivos:

Al alumno se le brinda la oportunidad de responder con imaginación a la experiencia lectora.

Se pretende que el alumno adquiera una visión global de la literatura en lengua inglesa mientras disfruta preparando y presentando el proyecto.

1. Adquirir una visión global de la literatura en lengua inglesa que le permita percibirla como algo accesible y cercano.
2. Desarrollar un interés por las obras y autores trabajados.
3. Potenciar la expresión oral en inglés, trabajando tanto la precisión y adecuación lingüística como la fluidez.
4. Disfrutar preparando y presentando el proyecto.

A la viabilidad del proyecto habría que sumar el compromiso categórico del Departamento de Inglés del Liceo a utilizar dicha lengua como vehículo único de comunicación en el aula. No es casualidad el hecho de que la expresión oral sea la destreza a la que se le otorgue mayor preeminencia en los criterios de calificación de la asignatura ni que muchas actividades y tareas estén encauzadas a potenciarla.

Descripción y fases del proyecto

El proyecto, que se llevó a cabo con un grupo de 1º Bachillerato CC. Sociales, gira en torno a un escritor, programándose la tarea en 7 sesiones en el aula y 3 etapas de trabajo en casa:

1. *Brainstorming* (lluvia de ideas) que permita evaluar sus conocimientos literarios previos en lengua inglesa. Exposición sintética del panorama literario en cuestión a cargo del profesor.

Los alumnos recibirán un cuadro sinóptico de los autores y su obra más relevante: desde Chaucer con *The Canterbury Tales* hasta autores de la Commonwealth como Doris Lessing o Nadine Gordimer, pasando por otros como los miembros de la *Generación Perdida*. Tras la explicación del profesor se animará a los alumnos a elegir aquel autor que los motive más, ya sea por las características que haya mencionado el profesor, por el movimiento literario al que pertenece o por conocimientos previos que tengan sobre el escritor en cuestión.

2. Al final de dicha sesión se les entregará una ficha en la que se especifiquen:
 - Fases del proyecto (un resumen de las que aquí se exponen)
 - Duración: 3 semanas
 - Extensión de la ficha de trabajo que prepararán para sus compañeros: 1 folio
 - Extensión de la presentación oral: 6-10 min. (en función de sus competencias en la materia)
 - Criterios de evaluación (véase el apartado *Resultados y evaluación*): se evaluará la producción oral (fluidez y precisión), la relevancia del contenido, la adecuación de la ficha de trabajo a la exposición y el esfuerzo de la puesta en escena.
3. Investigación sobre el escritor: época,

corriente literaria, vida, obras (centrándose en una aconsejada por el profesor), estilo, datos anecdóticos... Se subraya la importancia de crear sus propios perfiles de los autores y evitar así el terrible *copy and paste*, ya que si ese fuera el caso tendrían que volver a comenzar el trabajo con un nuevo autor.

4. Entrega al profesor de un trabajo fruto de su “investigación” junto con un cuestionario sobre el autor (véase Anexo I) que será utilizado más adelante como ficha de trabajo que tendrán que completar sus compañeros. El cuestionario incluirá: nombre del autor, fotografía o retrato del mismo, un extracto de varias líneas de la obra elegida para vislumbrar el estilo y diez preguntas en primera persona.
5. Autocorrección del texto y del cuestionario tras haber sido revisado por

el profesor. La autocorrección tendrá lugar en el aula con el fin de que aquellos alumnos que requieran un apoyo individual puedan contar con la ayuda de sus compañeros y del profesor.

6. Toma de decisiones. Los alumnos elegirán tanto trabajar individualmente o en parejas, como el tipo de formato que emplearán para la presentación oral (exposición en clase, teatro, vídeo documental, entrevista grabada...).
7. Trabajo en casa para confeccionar la presentación de unos diez minutos de duración. Se les concederá un plazo amplio de al menos dos semanas con el objeto de que el resultado sea fiel reflejo de la calidad que corresponde a sus capacidades.
8. Cuatro sesiones dedicadas a presentaciones “en directo” o visionado de vídeos. Cada alumno recibirá un dossier compilado por el profesor con los cuestionarios que sus mismos compañeros confeccionaron para cada autor. Este dossier se rellenará durante las presentaciones con el fin de potenciar la escucha activa. Asimismo, ya que contamos con la *visita* del autor en cuestión, podremos hacerle preguntas al final sobre su vida, obra y estilo.
9. Evaluación del proyecto en su conjunto mediante un cuestionario.



Mariona nos relata Cumbres borrascosas.

Descripción del grupo

Este grupo de 1º Bachillerato Sociales cuenta con 19 alumnos. Entre ellos podemos distinguir a grandes rasgos entre:

- a. Dos alumnas cuya competencia oral es prácticamente bilingüe y que, sin embargo, encuentran grandes dificultades en la expresión escrita.
- b. Siete alumnos que se desenvuelven con facilidad tanto en el aspecto oral como escrito.
- c. Ocho alumnos con conocimientos medios en cuanto a gramática y expresión escrita, pero que se muestran reticentes a exponer en clase debido en la mayoría de los casos a inseguridad, timidez y un menor dominio de las estructuras requeridas en este nivel.
- d. Dos alumnos con graves problemas de expresión en ambas destrezas.

Hubo pues que tomar una serie de medidas para salvar las dificultades patentes. Se prestó una mayor atención a la cuarta fase del proyecto (Autocorrección del trabajo escrito) con los grupos de alumnos *a* y *d*, cerciorándonos de una comprensión absoluta del origen de los fallos. Asimismo, los alumnos del grupo *d* tuvieron la opción de reducir el tiempo de presentación de diez a seis minutos. En cuanto a los alumnos del grupo *c*, se les animó a utilizar el vídeo como vehículo de expresión, esquivando así el obstáculo del miedo escénico.

Resultado y evaluación

En la gran mayoría de los casos se alcanza un alto grado de motivación generada por la libertad que se le ha conferido al alumno. Esto ocurre especialmente en la fase de elaboración y exposición de la presentación, para la que pueden disfrazarse, organizar un encuentro entre autores no coetáneos, insertar imágenes reales, grabar en escenarios parisinos a los que el autor en cuestión estaba vinculado, etc. Un número considerable de ellos mencionaron en las evaluaciones que el hecho de haber tenido que tomar todas las decisiones (elección de autor, formato, registro...) convertía el proyecto en “algo suyo”, alcanzado un grado de empatía que los estimulaba a esforzarse más y destacar la relevancia de su autor en la exposición.



Manuela lleva a Mark Twain de paseo por las Tullerías.

Las exposiciones resultaron de lo más variopinto. En torno a la mitad de los alumnos optó por preparar su discurso para el aula. Si bien el *atrezzo* era muy limitado o inexistente, pudimos asistir a un monólogo entretenido en primera persona, seguido de un turno de preguntas que los compañeros aprovechaban para dirigirse al “autor” en cuestión. Del mismo modo, entre todos subsanamos los principales errores de pronunciación o gramaticales tras la exposición.

La segunda mitad de los alumnos se decantó por hacer uso de los no pocos medios audiovisuales que tenía a su disposición. La precisión lingüística en estas exposiciones era evidentemente mayor, puesto que grababan escenas aisladas y se permitían todas las tomas necesarias hasta conseguir la perfección deseada. Estos alumnos demostraron un nivel de compromiso impactante con su proyecto: acondicionar decorados en sus casas acordes a la época del autor, confeccionar ropajes coherentes con su personaje, cortar el pelo a su muñeca para representar un mechón de la esposa amantísima de Jonathan Swift, sumergirse en una fuente de las Tullerías para evitar el suicidio de Virginia Woolf... Muchos de ellos intercalaron esquemas con datos relevantes, portadas de las obras más significativas y tomas falsas.

El “público” no sólo se recreaba con las presentaciones de los autores, sino que se esforzaba en completar el dossier de

cuestionarios sobre los autores a medida que avanzábamos en las exposiciones.

Los criterios de evaluación se habían comunicado a los alumnos al inicio del proyecto. Se puntuaría sobre diez asignando a cada uno de los siguientes apartados un valor equitativo:

1. Conocimiento del autor y selección de información relevante.
2. Fluidez en la transmisión del mensaje.
3. Precisión en el uso de vocabulario y estructuras lingüísticas acordes a su nivel.
4. Esfuerzo e interés.

A grandes rasgos se han superado con creces las expectativas. Este proyecto no pretendía ser un seminario de literatura, sino abrir las puertas a un mundo paralelo imaginario que ha marcado la conciencia colectiva, invitarlos a pasearse por páginas inmortales confiando en su propia iniciativa. Como podremos ver a continuación en las propias palabras de los alumnos las puertas se han abierto y ahora les resta únicamente franquear solos la entrada del maravilloso mundo de la literatura en lengua original, sin que el idioma suponga una barrera, desembarazándose de una vez por todas de las *traiciones* del traductor.

Possible proyección europea

El indiscutible éxito del proyecto nos ha servido de trampolín para desarrollar lo

Este proyecto supone abrir las puertas a un mundo paralelo imaginario que ha marcado la conciencia colectiva.

que podría ser un proyecto *etwinning* en años venideros. *Etwinning* es una iniciativa de la Comisión Europea que anima a todos los centros escolares de Europa a formar un hermanamiento en colaboración utilizando distintos tipos de tecnologías de la comunicación.

Valoración de los alumnos

Como hemos mencionado con anterioridad, se les facilitó a los alumnos un cuestionario de evaluación del proyecto. Aunque el original está en lengua inglesa, hemos traducido lo más fielmente posible los comentarios de los alumnos a modo de últimas pinceladas que nos ayuden a imaginar mejor el lienzo completo que es nuestro proyecto.

1. ¿Por qué elegiste este autor específico?

Algunos alumnos se dejaron guiar por datos expuestos por la profesora en la primera sesión:

“Porque me gustan mucho todos los trabajos sobre Don Juan y Byron ofrece una versión muy original”

“Agatha Christie es considerada la mejor escritora de historias de misterio y este es el género que más me gusta”

Algunas alumnas prefirieron enarbolar la bandera feminista:

“Elegí a Charlotte Brontë porque quería elegir a una mujer”

2. ¿Qué has aprendido haciendo este trabajo?

De literatura: Todos confesaron haber ampliado sus conocimientos sobre el autor y sobre el del compañero en el caso de aquellos que trabajaron en parejas.

De inglés: El énfasis en este apartado recayó en la adquisición de nuevo vocabulario y expresiones y en los esfuerzos de pronunciación.

Sobre ti mismo: Muchos se mostraron orgullosos de su trabajo:

“Me he esforzado mucho y he hecho una buena presentación”

“Aprendí a usar PowerPoint y a insertar videos”

3. ¿Qué es lo que más disfrutaste haciendo el proyecto?

Algunos alumnos, para mi sorpresa, habían asumido el rol del autor considerándolo como un “privilegio” y una “responsabilidad”:

“A pesar de que era difícil me ha gustado este trabajo porque ponerse en lugar de alguien así es un privilegio para nosotros”

“Me ha gustado mucho este proyecto. Ha sido fácil de hacer porque nos diste la responsabilidad de ser alguien importante. Además, todos los autores eran interesantes desde mi punto de vista”

La mayor parte de los alumnos subrayaron el aspecto lúdico del proyecto:

“Me pareció interesante y original la idea. Me divertí mucho por todas las tomas falsas y después me gustó el resultado, aunque costó bastante conseguirlo”

4. ¿Qué aprendiste con las exposiciones de los demás?

La tónica general confirmaba que habían ampliado sus conocimientos sobre el tema y la lengua:

“He descubierto nuevas personalidades que ayudaron a cambiar el arte de escribir y crearon una parte importante de nuestra historia”

Algunos alumnos alabaron el esfuerzo de los compañeros:

“Que todos somos capaces de perder la vergüenza. Lo que me gustó fue la forma en la que la gente se explica y se mueve delante de una cámara”

5. ¿Qué cambiarías del proyecto en general?

La valoración general resultó muy positiva:

“Nada, creo que es una buena idea, pues te ayuda a hablar delante de la gente y a perder la vergüenza”

Aun siendo conscientes de que la pregunta no aludía a sus trabajos particulares, sino a la concepción del proyecto, la mayoría analizó cómo podrían mejorar su propia exposición, demostrando que un nivel de autoexigencia considerable:

“Me gustaron mucho las presentaciones de mis compañeros y la verdad me da rabia no haber hecho un trabajo mejor”

“Del mío lo cambiaría todo, los de los demás estaban muy bien”

6. ¿Qué más te gustaría aprender sobre literatura en lengua inglesa?

Algunos alumnos señalaron que les

gustaría profundizar más en obras y autores específicos. También se plantearon algunas propuestas ambiciosas:

“Me gustaría hacer clases de literatura en inglés, sería muy interesante”

Asimismo se propuso la repetición del proyecto:

“Creo que esta actividad debería repetirse, pues puede ayudar mucho para la vida adulta (saber hablar en público...)”

Conclusión

Solemos aproximarnos a los *grands esprits* de la literatura universal de puntillas, con gran recelo a la hora de afrontar su lectura. Con este proyecto hemos pretendido demostrar al alumno que está capacitado para compartir impresiones con Whitman o Wilde.



Alberto nos invita a la casa de John Steinbeck.

El proyecto da pie a innumerables actividades de explotación lingüística; sin embargo, hemos apostado por una inversión a largo plazo, con la esperanza de transmitir pasión por la literatura. Queremos pensar que les hemos regalado un plano con el que podrán visitar la ciudad de las ideas.

Orientaciones bibliográficas

- Akyel, A. & Yalcin, E. (1990), "Literature in the EFL class: a study of goal-achievement incongruence", *ELT Journal*, 44/3: 174-180.
- Carter, R & Long, M. (1991), *Teaching Literature*, Longman.
- Carter, R. & McRae, J. (eds) (1996), *Language, Literature and the Learner*, Harlow: Addison Wesley Longman.
- Carter, Ronald and Michael M. Long, *Teaching Literature*, Longman, 1991.
- Collie, J. & Slater, S. (1987) *Literature in the Language Classroom*. Cambridge, CUP.
- O'Sullivan, R. "Literature in the Language Classroom", *The English Teacher*, Vol. XX, October 1991.
- Zafeiriadou, N. "On Literature in the EFL Classroom", *TESOL Greece Newsletter*, Jul/Sep 2001.
- Or, Winnie Wing-fung. (1995), "Reinstating literature in the EFL syllabus", *Thinking language: issues in the study of language and language curriculum renewal*, Hong Kong, University of Science and Technology.
- Savvidou, C. "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12, December 2004.
- Short, M. (1996), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, London, Longman.

Anexo I. Cuestionario sobre John Steinbeck realizado por el alumno Alberto G.



"I would have been so happy if you could have given me—well, what your brother has—pride in the thing he's doing, gladness in his progress. Money, even clean money, doesn't stack up with that."

1. Where did I spend the most of my life?
2. What is the name of my first novel?
3. Which of my novels was my crowning?
4. Did I write some original stories for the cinema?
5. How many times did I marry during my life?
6. How many children did I have?
7. Why 1948 was a very bad year for me?
8. What's the real name of the novel called "The Big One"?
9. Who does betray Adam's love in the novel "East of Eden"?
10. When and where did I die?

Hablamos de educación con...

Javier Pérez Bazo

*J*avier Pérez Bazo llegó a París en julio de 2004 para hacerse cargo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia desde su Cátedra de Literatura española contemporánea de la Universidad de Toulouse. Venía con una amplia trayectoria como hispanista e investigador especializado en las letras del Siglo de Oro y en la Vanguardia artística y literaria de los años veinte, además de con un bagaje de autor de varios libros de poemas, algunos de ellos galardonados. A lo largo de estos cuatro años ha mostrado a la comunidad educativa su perfil más “administrativo” de gestor de la función pública con el propósito de llevar a término proyectos mediante cambios e innovaciones que contribuyesen a mejorar la calidad de la acción educativa española en Francia. Y ello, a través del contacto directo con autoridades administrativas y académicas, representantes de las instituciones, profesores, padres y alumnos.

Calanda ha querido repasar con él el trayecto recorrido hasta ahora, revisar los objetivos logrados y abordar los problemas pendientes. Pero nos gustaría ante todo ser capaces de hacer subir a la superficie alguna faceta de su personalidad menos conocida.

Calanda: Durante estos últimos años de su gestión como Consejero de Educación hemos constatado que no ha sido muy frecuente su presencia en los medios de comunicación, e incluso en las publicaciones de la propia Consejería, como es el caso de esta revista Calanda.

Javier Pérez Bazo: Es cierto, y ello esencialmente por dos razones. La primera responde a una voluntad que he mantenido

inquebrantablemente desde la asunción de mis funciones al frente de la Consejería hasta hoy; voluntad que se fundamenta en la convicción de que nuestra gestión, en todo su conjunto y vertebraciones varias, no debe atribuirse exclusivamente al Consejero, sino que de ella son copartícipes tanto el equipo de sus colaboradores más próximos (Asesores técnicos y personal administrativo), como las direcciones de los distintos programas educati-

vos (de los centros docentes de titularidad del Estado —Colegio Federico García Lorca y Liceo Luis Buñuel—, de las jefaturas de estudio de nuestras trece secciones españolas internacionales y de las cuatro Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas). En esta nómina es de justicia añadir además al profesorado, verdadero protagonista de nuestra acción educativa, y a toda la comunidad escolar. La segunda razón, tal vez más subjetiva pero, desde luego, no menos firmemente sustentada en un convencimiento personal, se debe al hecho de que pienso que la gestión de la Consejería de Educación se justifica en sí misma por los hechos sin que sea necesario explicar sus resultados en los medios de comunicación y mucho menos con propósitos extraños o ajenos a la acción educativa y, por supuesto, jamás en beneficio de cualquier persona, incluido el propio Consejero.

C: Pero esta actitud entraña un riesgo, por ejemplo el desconocimiento público de lo realizado, o que llegue a darse una versión incompleta de su gestión.

J.P.B.: Seguramente. Pero de la escasa presencia del Consejero en los medios para explicar las actuaciones emprendidas no puede inferirse que los principales fundamentos de la gestión efectuada no hayan sido ampliamente difundidos y explicitados. Cuando en septiembre de 2004, recién llegado a la Consejería, me presenté

a los diferentes sectores de la comunidad educativa, adquirí, entre otros compromisos, el de presentar de inmediato un proyecto de actuación así como el de ofrecer con cierta periodicidad y amplitud memorias de gestión que dieran fe del resultado de las distintas actuaciones efectuadas. Y esto, con el único propósito de proseguir mejorando lo bien hecho, corrigiendo los posibles errores y consolidando los logros alcanzados. Se recordará que en el mes de diciembre de 2005, apenas transcurrido el primer año y concluida la primera fase del plan de actuación presentado a finales de 2004, se consideró oportuno efectuar el primer balance de las diferentes acciones realizadas hasta entonces y enunciar las coordinadas que las prolongarían sincopada y progresivamente. Con posterioridad, en enero de este año 2008, el compromiso fue íntegramente cumplido al presentar la memoria de gestión de los dos años precedentes, que venía a completar la llevada a cabo a lo largo de la anterior legislatura del gobierno socialista.

Estos informes, una vez trasladados a las autoridades ministeriales, han sido hechos públicos a través de nuestros programas educativos, los Consejos de Residentes de Españoles, las asociaciones de padres y otros sectores relacionados con la acción educativa. Tal vez sólo los desconoce quien haya tenido la voluntad de ignorarlos.

Y en cuanto a quienes aprovecharon algún medio de comunicación de reducido ámbito para presentar de manera injusta determinadas acciones de la Consejería, ¿qué quiere que le diga? Desde luego, pienso que es inevitable y hasta comprensible cuando esas actitudes responden al dictado de intereses extraacadémicos o de otra extraña naturaleza. Ante esto, cabe recordar aquella sentencia de nuestro Cervantes en El Quijote: “ladran, luego cabalgamos”. No obstante, a la escasa media docena de detractores nunca les agradeceré suficientemente las críticas y maledicencias, si las conocí, porque con ellas reafirmaron mis convicciones.

C: Nadie desconoce las transformaciones ocurridas desde 2004 en la búsqueda de la mejora de la acción educativa española en este país...

J.P.B.: *Permítame reiterar que esas transformaciones se entendieron necesarias después de una dilatada reflexión y una vez conocida la verdadera realidad y dimensión que podían alcanzar nuestras enseñanzas en Francia. Durante los primeros meses de desempeño de mis responsabilidades se detectaron importantes disfunciones y graves anomalías que urgía corregir y, en algún caso, erradicar sin vacilaciones. Entonces yo no alcanzaba a comprender ciertos hábitos de nuestra administración, algunos tropismos y pe-*

rezas de la función pública, las actitudes reprobables de gentes que parecían gozar de todo tipo de indulgencia e impunidad. A todo esto se fue poniendo fin progresiva y decididamente gracias a la implicación de los departamentos concernidos de nuestro Ministerio.

C: Y todo ello proponiendo cambios que usted consideró imprescindibles...

J.P.B.: *No podía consentirse que continuaran situaciones entonces arraigadas: algunas inercias contrarias a la normativa, incumplimientos profesionales por parte de un reducido número de personas... Tampoco podíamos permitirnos que las relaciones con las autoridades académicas francesas y sus múltiples instituciones continuasen brillando por su ausencia, que resultara imposible la apertura del renovado Liceo Luis Buñuel por culpa*



de los despropósitos cometidos durante su construcción; que las secciones internacionales españolas no estuvieran reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación francés; que no se renovase un material informático obsoleto, que existiera un ridículo presupuesto para publicaciones y difusión de la acción educativa; que carecieran de unas mínimas dotaciones los programas educativos; que los cursos de formación del profesorado fueran una posibilidad desaprovechada; que el Centro de Recursos se mantuviera en condiciones deficientes necesitando un apremiante incremento de fondos bibliográficos y mayor relevancia del papel que éste ha de desempeñar orientado por la Asesoría técnica; que durante los últimos años la mejora de calidad de la enseñanza fuera algo extraño al proyecto de la Consejería. En definitiva, que, por una parte, persistiera la inercia de no ver lo que ante todos era visible y, por otra, que se hubiera instalado en ciertos ámbitos el gesto desidioso y la falta de ilusión.

C: ¿No le parece increíble que en todos esos frentes tuviera que actuarse?

J.P.B.: *Y en otros muchos. En verdad esto estaba en un estado de abandono y apatía inconcebibles, que nunca me hubiera imaginado. Cuatro años después las cosas han cambiado muy considerablemente. Ahí están las evidencias. He de*

reiterar que ha sido posible gracias a los diferentes colaboradores y equipos directivos, a todos aquellos docentes que con exquisita profesionalidad, generosidad y confianza llevaron a las aulas un nuevo entusiasmo asumiendo como propias la política educativa emanada de nuestro Ministerio y todas las iniciativas de la Consejería. No puedo dejar de pensar que estos cambios también los facilitó en gran medida aquella ilusión generada en 2004 por el triunfo socialista en las urnas.

C: Así pues, un catedrático de Literatura española de la Universidad francesa llegaba a solucionar los problemas de la acción educativa española en Francia...

J.P.B.: *A intentar solucionarlos. Era consciente de que sólo podría hacerlo mediante la conjunción del esfuerzo, que debía contagiar a mis equipos, y la confianza en un proyecto realista fundado en el diálogo y la búsqueda del consenso, mediante una dedicación exclusiva a la tarea que me encomendaron entonces la Ministra de Educación, doña María Jesús San Segundo, y su Subsecretario, D. Fernando Gurrea, relegando a un segundo plano las que hasta entonces habían sido mis ocupaciones universitarias y labores de investigador hispanista. E incluso a costa de mi familia, a quien debo muy especialmente su sacrificio y complicidad en mis convicciones.*

Mi experiencia, que era escasa en la gestión de alta responsabilidad, se constreñía, en lo que a la educación en el Exterior se refiere, a mi ejercicio docente en Francia en los años ochenta como catedrático de Lengua y Literatura españolas proveniente del instituto madrileño Ramiro de Maeztu. A lo que acaso convendría añadir mi conocimiento de la administración educativa francesa, que me había proporcionado el desempeño de mi cátedra en la Universidad de Toulouse.

C: Examinemos tranquilamente, si le parece, su actuación en relación con los programas en los que se concreta en Francia la acción educativa española en el Exterior. Se ha llegado a decir que el programa de las Secciones internacionales españolas son la niña de sus ojos...

J.P.B.: *Preferiría decirlo mediante mi propia variante de una expresión francesa: les prunelles de mes désirs. Lo que ocurría es que las secciones ciertamente estaban un poco olvidadas, sin reconocimiento oficial (algunas desde su creación veinte años atrás), sin criterios definidos de funcionamiento y diferencias notorias entre unas y otras, con disfunciones inaceptables, sin implicación alguna por parte francesa en lo que a dotación de profesorado y materiales se refiere, sin coordinación con el profesorado francés y todas a merced de la voluntad de los respectivos directores de*

los centros franceses en los que están ubicadas, etc. Teníamos ante nosotros un auténtico reto, que se ha logrado satisfactoriamente con la participación de nuestros jefes de estudio y profesores, de sus propuestas argumentadas en sucesivas reuniones con el Consejero. Con el fin de conocer directamente la realidad fui visitando cada una de las secciones y posteriormente se propusieron determinadas medidas a las autoridades ministeriales francesas que concluyeron en el Acuerdo-marco suscrito por los ministros de Educación de ambos países el 16 de mayo de 2005, de cuyo desarrollo se ha beneficiado sustancialmente este programa educativo: desde el reconocimiento íntegro de las secciones en sus diferentes niveles educativos a una mayor cooperación francesa. Además, con la intención de extender las secciones a aquellas zonas de la cartografía francesa que evidencian su necesidad creamos una más (en Brest) y se analizó la viabilidad de otras (una en París, otra en Potiers e incluso una más en la Martinique), pero pese a los esfuerzos de la Consejería, nuestros deseos se desvanecieron por motivos varios.

C: ¿Siguen después los centros de titularidad del Estado entre sus debilidades o predilecciones?

J.P.B.: *Tuve muy presente desde el primer minuto del ejercicio de mis funciones*

que debía ser el Consejero de Educación de todos, sin preferencia alguna por este o aquel programa. Pero faltaría a la verdad si dijera que el Liceo Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine ocupó necesariamente un lugar destacado entre mis preocupaciones; desde nombrarlo como hoy se llama hasta la última gotera de sus instalaciones. No olvidaré que los primeros meses de mi cargo fueron un interminable calvario por las enormes deficiencias y sinsentidos en su construcción, que dilataron un curso su apertura; pero tampoco la enorme satisfacción de lograr que fueran SS.MM los Reyes de España quienes lo inauguraran en marzo de 2005. En cuanto al Colegio Federico García Lorca, aún conservo un inevitable sentimiento de impotencia debido al malogro de la renovación de sus dependencias, tan urgentes e imperiosas. Poco importa que, al parecer, hasta mi llegada nadie se hubiera preocupado de su afectación al Ministerio de Educación, gestión compleja, imprescindible y previa a cualquier obra de importancia, como tampoco que se hayan acometido algunos arreglos improrrogables. Estoy seguro de que su completa reforma cada vez está más cerca. De ambos centros me inquieta e impacienta la disyunción existente entre su respectivo número de alumnos, escaso sin duda, y la excelencia de las enseñanzas en ellos impartidas. La única asignatura pendiente en

ambos es, a mi juicio, convertirlos con celeridad en centros bilingües.

C: *¿Y las Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas?*

J.P.B.: *Es el programa educativo que, si me permiten la confianza, me ha reservado las mayores satisfacciones. Y no sólo porque se logró poner orden normativo donde había un fárrago de incoherencias y arbitrariedades, sino fundamentalmente porque dicho programa ha ido encontrando progresivamente acomodo en la verdad y la cordura, mostrando su auténtica realidad, su más noble razón de ser. Que la aplicación de la normativa vigente haya supuesto una notable mejora en la racionalización del gasto público, o que a lo largo de estos últimos cuatro años se haya determinado por fin el número real de alumnos que asisten a las clases, o que se llevara a cabo una mínima e indispensable reforma en la Agrupación de París, no dejan de ser una mera anécdota. Lo importante es que por fin se puso en marcha un proyecto fundamentado en la dignidad y mejora de la calidad de las enseñanzas impartidas en este programa, en la formulación de contenidos curriculares que contribuyeran a tal objetivo. Hoy ya comienzan a ser visibles los primeros resultados de este empeño: constitución de grupos por niveles de conocimientos, dignificación de los locales,*

importantes dotaciones de material didáctico y pedagógico, la preparación del alumnado para la obtención gratuita del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), etc. A menudo me dicen que es una lástima que al dictado del empecinamiento y del absurdo zoquete dos o tres personas pretendieran hacer mediante la obstrucción su barricada; y yo siempre contesto que esa actitud reconforta.

C: Además de lo hasta aquí dicho sobre los diferentes programas educativos, ¿qué destacaría de la acción educativa que usted ha alentado hasta ahora y cuáles son los proyectos que orientarán su gestión hasta el término de su mandato?

J.P.B.: *Como ya he apuntado antes, han sido prioridades claras de la Consejería de Educación el restablecimiento y consolidación de las relaciones con diferentes departamentos del Ministerio de Educación francés, y con las asociaciones de defensa y difusión del español en este país, así como con organismos españoles en Francia, y muy especialmente con el Instituto Cervantes y el Colegio de España. La colaboración y participación en las reuniones bilaterales hispanofrancesas que tuvieron lugar en 2006 y en 2008, y, de manera más destacada, en la Comisión bilateral de seguimiento prevista en el Acuerdo-marco sobre los programas educativos,*

lingüísticos y culturales en los centros escolares de los dos Estados, suscrito en mayo de 2005, han sido intervenciones destacadas de la Consejería en estos años. Son especialmente reseñables el Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre reconocimiento de títulos y grados de la Enseñanza superior, así como el acuerdo alcanzado con la firma del Convenio de doble titulación de Baccalauréat y de Bachillerato, en el que se abre la posibilidad a los alumnos de obtener simultáneamente los dos títulos nacionales en los centros escolares con currículos mixtos.

C: El aumento en el número y variedad de publicaciones de la Consejería de Educación ha sido notable en esta etapa...

J.P.B.: *Desde luego. El nacimiento del Proyecto de publicaciones Hispanogalia en el año 2005 ha recorrido hasta este momento un camino realmente fructífero. Como ya saben —puesto que Calanda es una parte importante del conjunto— lo componen dos revistas (Hispanogalia, y sus correspondientes anejos; y la propia Calanda); la serie de Ediciones Hispanogalia, con varias colecciones: La voz de al lado/El eco del otro lado (dedicada a la creación literaria y mediante la cual se han dado a conocer en edición bilingüe obras, entre otras, de los poetas Claudio Rodríguez —publicado por vez primera*

en Francia— y José Ángel Valente, o de autores como Moisés Pascual Pozas y Jesús Carazo, que contribuyen o contribuyeron con su docencia a nuestra acción educativa en este país), *Didáctica/Crítica* (orientada a las enseñanzas de nuestros programas educativos) y las colecciones *Documenta* y *Documenta/Aula*. Y, por supuesto, sin olvidar la hermana virtual de todas ellas, *Hispanogalia digital*. Al finalizar este año se alcanzarán los treinta ejemplares publicados. Pero hay otros aspectos de la gestión llevada a cabo, que no quiero dejar de lado. Ha sido grande el esfuerzo realizado para la ampliación de los Planes de formación del profesorado que se gestionan anualmente desde la Consejería. Tan sólo les voy a apuntar dos datos que creo que dan cuenta de la tarea emprendida desde 2004: se han triplicado tanto la oferta de actividades formativas como el presupuesto empleado en la ejecución de las mismas, y se ha ampliado de manera notabilísima el ámbito geográfico de intervención de los Planes de formación. Hay, no obstante, otra cuestión de mayor interés, si cabe, puesto que es un proyecto que está empezando ahora a ofrecer los primeros resultados. Se trata de la colaboración con los dispositivos de formación de las Académies francesas para mejorar la proyección de nuestra oferta de cursos de formación al profesorado francés de español.

Por último, no quiero soslayar uno de los programas atendidos con mayor dedicación desde la Consejería en estos años. Me refiero a los auxiliares de conversación. La influencia que tiene este colectivo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en los niveles educativos anteriores a la Universidad es enorme. El seguimiento de su incorporación e integración en el sistema educativo francés, así como el apoyo técnico a este colectivo, mediante actividades de formación específicamente diseñados para su perfil, así como el asesoramiento pedagógico y documental necesario para llevar a cabo su tarea ha sido uno de los focos de atención prioritarios de la Consejería.

C: ¿Y en el terreno de las relaciones personales? ¿También la cosecha ha sido buena?

J.P.B.: Tal vez convendría preguntárselo a mi carácter. Desde muy chico he procurado sembrar para colmar el granero y mis satisfacciones. Adeudo las muestras de colaboración aderezada de largueza inestimable a las autoridades educativas francesas con las que mantengo encuentros frecuentes. Desde distintos departamentos de nuestro Ministerio llegó el aliento y dadivosidad de unas cuantas personas que —exceptuado un querido Inspector, Don Eduardo Soler— no me conocían a mi llegada y de quienes hoy

me siento apreciado. La nómina completa alargaría mi respuesta y en ella sé que ellos se reconocen aún sin nombrarlos. Pero consiéntaseme que no pueda silenciar a D. Fernando Gurrea Casamayor, Subsecretario del MEC que siempre confió en nuestra gestión, a D^a. Carmen Maestro, Presidenta del Consejo Escolar del Estado, a D. Enrique Camacho y a D. Javier de Lucas, directores del Instituto Cervantes de París y del Colegio de España, respectivamente; no sólo por el trato institucional que he mantenido con ellos, sino esencialmente por su amistad entrañable. Grano especial de esa cosecha son mis homólogos de la Embajada, de quienes he recibido tantos gestos y atenciones, y los Consejeros de Educación del Exterior, a algunos de los cuales guardo una muy especial estima. En ámbito más próximo está un escogido puñado de colaboradores, administrativos y docentes, que desde hace tiempo tienen y tendrán reservado un aprecio y agradecimiento indelebles en mi vida y recuerdo. Pero hay algunas simpatías y deudas más que no quiero dejar de mencionar. A D. Francisco Villar, mi Embajador de España en Francia, por su comprensión, cordialidad y enseñanza profesional, que espero haber sabido aprovechar durante estos años y en beneficio futuro; y, cómo no, a la Ministra hoy Embajadora de España ante la UNESCO, D^a. María Jesús San Segundo,

de quien me he enriquezco con gratitud por sus consejos y borbotones incesantes de generosidad y afecto.

C: Hemos apuntado al comenzar esta entrevista que su papel como gestor ha impedido frecuentemente que podamos acercarnos a su perfil menos público. En sus respuestas apenas ha habido ligeros atisbos de ese otro individuo al que nos gustaría ahora poder acercarnos. Sabemos, por ejemplo, que está preparando un nuevo libro de poemas...

J.P.B.: *¿Sabe que algunos autores muestran cierta superstición cuando le preguntan por la existencia o el título de uno de sus poemarios antes de publicarlo? En mi caso se trataría mejor de supuestas reticencias. En 2004, antes de llegar a París la editorial malagueña Veramar editó en hermoso y pulcro volumen una antología de mi producción anterior bajo el marbete de Reversos. Poemas escogidos (1973-2003). Al cuidado de Diana Pebarezzo recogía, además de algunos versos inéditos de juventud, composiciones de mis libros Litúrgica labranza (editado en su día por la colección Adonais), Didáctica menor, Desde el vértigo (que fue galardonado con el Premio Internacional Antonio Machado) y del entonces todavía inédito Herida en la memoria. Pues bien, el próximo entrará en prensa próximamente; sólo falta que su título me lo cuchichee al oído cualquier anochecer al borde del*

LE ZOUAVE

A Marc Vitse y Odette Gorse... y a Luis Cernuda.

El gobierno francés, ¿o fue el gobierno de otra tierra acaso?, le colocó una estatua de piedra a flor de río, bajo el puente del Alma, que sólo ven las gentes extranjeras encaramadas al asombro largo y cómplice, interminable: ¿Aguantará la próxima crecida? ¿Quién fue, quién era, qué dejó en herencia?

Nadie escucha la historia, pero todos aprecian los detalles de la postura, la erosión que el tiempo estampó en su rostro y estirpe de guerrero. Arriba ni siquiera se cruzan con retraso las miradas, ni se advierte que el cielo esté más gris que de costumbre. En la acera esconden al hipócrita quienes caminan a sus grandes salones académicos, alguna prostituta de saldo y alta madrugada rompe sus tacones y la cordura mientras blasfema, se asfixia un argentino con el aire, el indiano persigue nuevas vírgenes, varios reptiles trepan, opinan sin escrúpulos, los modelos repiten pasos frágiles o estrenan la farsa última, los negocios preparan porcentajes, clientela interesante, seguros funerales sin recargo. Todo discurre sobre su existencia indiferentemente.

Pero tú te aproximas cada día, a la misma hora, al diálogo sin término, sabes que su estatura mide exactos el caudal, el peligro y la corriente. Llegan al pie los odios y el escarnio, la envidia de las aguas roza el pedestal donde descansa y esquiva sin mojarse el rumor repugnante de las heces.

No alcanzarán las bilis de cobardes vuestra garganta: seguirá sobre el Sena, vigilante, y tú escribiendo porque mucho ofende cuanto dices a miserables por tanta infamia, cuanto piensas, que en ello está la gloria que te adeudan.

Javier Pérez Bazo

Sena, pero por desgracia mía no frecuento ese lugar tanto como quisiera.

C: ¿El gestor, entonces, no ha matado al poeta?

J.P.B.: *Creo que no. Tal vez lo haya dejado un poco malherido. Un buen amigo mío con quien me cruzo cada mañana al atravesar el puente del Alma suele recordarme con su mirada fija y obstinada que debería cortejar más a menudo a la poesía, como bien merece. Y, el colmo de los colmos, incluso se atreve a insinuarme que la invite a una buena mesa y que no consienta su mudez desmaquillada. Reconozco que mi amigo escucha cansino mis mil excusas con las que pretendo no contrariarle, aunque últimamente sé que incrédulo las comprende y hasta me perdona porque no olvida que acepté que me dictara el primer poema de mi etapa parisiense.*

C: Un amigo poeta, sin duda...

J.P.B.: *Sólido como el granito y fiel a su mandato. Soporta con su espalda el puente del Alma. La poca gente que lo conoce por su nombre, Le Zouave, sabe que fue en su juventud guerrero, que aún mide el caudal del Sena y que advertía al pueblo de París de los posibles desbordamientos del río. Un poeta, sin duda alguna.*

C: ¿Y el poema que le dedicó?

J.P.B.: *Si la memoria no me falla lo compuse en los últimos meses de 2004. Cierra una*

plaque que lleva por título Apenas eco, editada en 2006 por el Centro de la Generación del 27, de Málaga. Algo le debe a Luis Cernuda y a su espléndido poema “Birds in the night”, desde luego nació de mi entrañable recuerdo del poeta sevillano.

C: ¿Y el profesor? ¿Sobrevive también?

J.P.B.: *Lo que no se cultiva corre el riesgo de marchitarse, pero si las raíces son profundas puede renacer con facilidad. Lamento no haber atendido todas las solicitudes de mis colegas y amigos hispanistas. De hecho sólo he logrado escribir unos cuantos artículos sobre mis aficiones siglodoristas y sobre la Vanguardia histórica. El último con la advertencia, como subtítulo, de anotaciones académicas: “Honos franceses a Luis de Góngora: el caso de Théophile Gautier”..., o tal vez fueron las páginas sobre Luis Cernuda y Miguel Hernández, que me encargaron para el libro 100 escritores del siglo XX, que publicará próximamente la editorial Ariel.*

C: Y para cerrar esta entrevista, perdónenos la frivolidad y permítanos un breve cuestionario que nos ayude a conocerle personalmente un poco más:

Díganos una virtud suya:

J.P.B.: *¿Existen las virtudes? Si así fuera, destacaría la tenacidad en el trabajo llevada de la mano de la honradez, mis convicciones éticas e ideológicas, la defensa de*

la verdad y la capacidad de seguir adelante.

C: Una virtud ajena:

J.P.B.: *Aquella que conduce desde la comprensión al perdón. Y otra: el invite a aceptar el diálogo para la consecución de acuerdos. Y todavía una más: contribuir a que los discapacitados sean dueños convencidos de su felicidad.*

C: Un defecto propio:

J.P.B.: *¿Sólo uno? La ingenuidad producto de la confianza en quien no la merece.*

C: Un defecto ajeno:

J.P.B.: *Lo he reiterado en mis poemarios: la traición envilecida por la mentira.*

C: Un libro de poemas:

J.P.B.: *Una antología en la que figurasen, como mínimo, los sonetos de Shakespeare; Les petits poèmes en prose, de Baudelaire; Le cimetière marin, de Paul Valéry; la obra completa de Claudio Rodríguez; algunos poemas de Luis García Montero; la hermosísima canción de Shakira en la película El amor en los tiempos del cólera; unos cuantos versos propios y, a modo de corolario, la última edición de La Realidad y el Deseo, de Luis Cernuda.*

C: Un ensayo:

J.P.B.: *Un volumen que compendiase como prólogo Arte de la prudencia, de Balta-*

sar Gracián (que ocupa siempre un lugar preferente en mi mesa de trabajo), seguido de *El nuevo romanticismo* (1930), de José Díaz Fernández; “El interminable discurso femenino”, de Pedro Aullón de Haro, junto a otros muchos del mismo autor; *De lo Sublime* (1793), de Friedrich Schiller; varios de Alfonso Reyes y, acaso, alguno mío que la modestia me prohíbe enunciar.

C: Una novela:

J.P.B.: Indubitablemente el conjunto de todas, *El Quijote*.

C: Sus mayores logros durante su gestión en estos cuatro años:

J.P.B.: *Las indulgencias de mis amigos, el aliento cómplice de María Dolores Sánchez, la complacencia en las miradas de mi hijo Javier y de Sandrine, la espera de Luzmaría y sus abaniquadas carreras hasta mis brazos en los atardeceres de los viernes que me llevaban hasta Toulouse.*

C: Un deseo para su futuro próximo:

J.P.B.: *Que si es adverso tarde en llegar y si viene cargado de felicidad que se apresure. En verdad, mi deseo es continuar contribuyendo a la mejora de la calidad de la enseñanza y al progreso de la Educación pública en España y Francia. O si me consiente la broma irónica, que mi aspiración sea dar contento a mis más allegados amigos: acceder a la Presi-*

dencia de la República francesa, exceptuada la primera dama.

C: Una sentencia como colofón a sus palabras:

J.P.B.: *Se la escuché hace unos días a Alfonso Guerra durante una cena a su lado: “la susceptibilidad daña la serenidad”. U otras muchas de Gracián, que tengo presente cada despertar. O una más con la que rompió alguna vez mi padre su silencio y desmemoria, cuando creo que comprendió que se me había nombrado Consejero de Educación en la Embajada de España en París: “que debas todo y no te deban nada, ni siquiera tu trabajo, la honradez y la verdad”.¹*

París, mayo de 2008

¹Ya en prensa este número de *Calanda*, hemos tenido conocimiento de la marcha de Javier Pérez Bazo de la Consejería de Educación. Puestos al habla con el entrevistado sobre sus planes de futuro, nos ha contestado: “Hace unos días, el tres de junio exactamente, releía un poema de Ángel González titulado *Epílogo*. Dice así: *Me arrepiento de tanta inútil queja, / de tanta / lamentación impropia. / Son las reglas del juego inapelables / y justifican toda, cualquier pérdida. / Ahora / sólo lo inesperado o lo imposible / podría hacerme llorar: / una resurrección, ninguna muerte*. En cuanto a mis planes de futuro, pues supongo que éste estará a la vuelta de cualquier esquina venturosa del destino. Gracias a todos, incluidos aquellos que no las esperan”

Documentos

Chronique du DELE-F¹, année zéro / Crónica del DELE-F, año cero

DOLORES BEAUVALLET²

Lancé en 2005, le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères a pour objectif d'améliorer le niveau des élèves dans un contexte d'ouverture européenne et internationale. Parmi les mesures prises on compte la création des certifications en langues, délivrées par un organisme internationalement reconnu et conçues sur la base du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Initié en 2006 pour l'allemand, le dispositif s'élargit dans la présente année scolaire 2007-2008 à l'anglais et à l'espagnol. Il permet d'attester d'un niveau de compétence oral et écrit dans la langue concernée.

L'Institut Cervantès a été retenu pour l'espagnol au terme de l'appel d'offre lancé par le Ministère de l'éducation nationale.

Le test, qui n'est pas un examen, donne droit à la délivrance d'un certificat. Il est destiné aux élèves volontaires scolarisés en *section européenne* (classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique, première année de lycée professionnel). La population scolaire visée est chiffrée pour cette année à un nombre maximal de 5500 élèves.

Fondé sur les programmes d'enseignement de l'espagnol en France, il est gratuit pour les élèves des établissements publics ou privés.

Ministère de l'Education nationale et *Instituto Cervantes* travaillent en étroite collaboration dans le cadre d'une convention signée pour trois ans:

- L'institut espagnol conçoit le test, l'expérimente et apporte la garantie de fiabilité et de prestige associés au DELE, *Diploma de español como lengua extranjera*. Sur le modèle de son célèbre diplôme est créé le DELE-F, appellation retenue par

¹ DELE- France, c'est l'appellation du diplôme d'espagnol langue étrangère intégré au cursus scolaire secondaire en France.

² I/A – IPR d'espagnol de l'Académie de Versailles.

l'Institut Cervantès pour le dispositif de la certification.

- Le Ministère de l'Education nationale, maître d'œuvre du dispositif, met à la disposition du DELE-F sa logistique (locaux, convocations, matériel) et ses correcteurs (les tests sont corrigés par les professeurs de l'Education nationale).

L'étape préparatoire a permis à l'Institut Cervantès d'élaborer les tests et de les expérimenter auprès d'un échantillon représentatif de 400 élèves originaires de cinq académies désignées par l'Inspection générale (Orléans-Tours, Paris-Créteil-Versailles, Montpellier). A l'issue de l'expérimentation l'Institut a formé 90 examinateurs, chargés à leur tour de former les 200 professeurs dont le concours est nécessaire pour la passation des épreuves réelles.

Les candidats qui auront satisfait aux quatre épreuves de la certification pourront se voir attester le niveau A2 du CECRL ou, pour certains, le niveau B1.

Le test concerne les quatre activités langagières : compréhension de l'oral, compréhension écrite, expression écrite et expression orale. Les candidats recevront une notification des niveaux atteints dans chacune des quatre activités langagières, mais devront satisfaire à chacune d'elles pour l'obtention de la certification ; il n'y a pas de compensation possible entre les différentes activités : si un candidat obtient le

niveau B1 à trois épreuves et le niveau A2 à la quatrième, il ne pourra attester que d'un niveau A2.

Pour la session de 2008 les épreuves ont connu deux phases : celle concernant l'expression orale s'est déroulée du 13 mars au 30 avril 2008 ; les trois épreuves collectives (compréhension de l'oral, compréhension écrite, expression écrite) ont été fixées au 4 avril 2008.

Tous les professeurs correcteurs et/ou examinateurs ont reçu au préalable une formation spécifique mise en place dans les académies par les IA-IPR. Leur participation effective à ce stage se traduira par la délivrance d'une habilitation à faire passer les tests du DELE.

Dans les trois académies d'Ile-de-France (Créteil, Paris et Versailles, les copies des candidats seront scannées pour permettre la correction dématérialisée des tests que met en place le SIEC (Service interacadémique des examens et concours).

Contrairement au DELE, le DELE-F ne comporte pas d'épreuve de compétence linguistique spécifique. L'évaluation de celle-ci est intégrée dans l'échelle d'évaluation générale.

Les tests sont organisés comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Epreuves	Durée	Activités
Compréhension écrite	50 minutes	2 parties: interaction et rédaction ; 20% du score final.
Expression écrite	60 minutes	2 parties: interaction et rédaction ; 20% du score final.
Compréhension de l'oral	40 minutes	25 items répartis en 4 sections; 20% du score final.
Expression orale	15 minutes, précédées de 15 mn de préparation	3 parties où se mêlent interaction et prise de parole en continu; 30% du score final.

Les performances des élèves sont mesurées à l'aune de deux échelles issues du CECRL :

- l'échelle globale évalue l'adéquation de la tâche réalisée à la consigne donnée ;
- l'échelle analytique se fonde sur les descripteurs des 5 aspects qualitatifs de la langue :
 - étendue (*alcance*)
 - correction (*corrección*)
 - aisance (*fluidez*)
 - interaction (*cohesión*)
 - cohérence (*adecuación*)

Au moment où s'écrivent ces lignes, les corrections ne sont pas achevées, l'heure n'est donc pas encore au bilan. Sans préjuger des résultats, rappelons que l'espagnol est, pour la plupart des candidats, leur deuxième langue vivante dans la troi-

sième année d'étude (contre la huitième année en LV1). Au reste, cette session 2008 fait figure d'année transitoire : professeurs et candidats manquent d'habitude et de préparation. Il y a fort à parier néanmoins que le regard très nouveau que la certification nous fera porter sur notre manière d'enseigner et d'évaluer ne manquera pas d'infléchir nos pratiques, pour les rendre plus conformes à la « perspective actionnelle » retenue par les nouveaux programmes d'enseignement adossés au *Cadre commun de référence pour les langues*: apprentissage de la langue en contexte, approche culturelle, évaluation positive des performances effectives de nos élèves. L'enthousiasme avec lequel les professeurs d'espagnol ont accueilli la certification témoigne à la fois de leur ouverture d'esprit et de leur capacité à innover. Au service de l'espagnol et de leurs élèves. •

DELF junior et DELF scolaire

ELSA ESTAIRE¹

Ainsi que les **DELE** pour l'espagnol, il existe en France des diplômes officiels pour certifier les compétences en français des candidats étrangers.

Le **DELF**² et le **DALF**³ correspondent aux six niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe, et se composent de six diplômes indépendants.

Chaque diplôme est délivré par le ministère de l'Éducation nationale et comporte des épreuves qui évaluent les 4 activités langagières : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites.

Les étudiants étrangers titulaires du DELF B2 ou du DALF sont exemptés de tout examen linguistique pour accéder à une université française.

Dans la lignée de ces diplômes de langue française pour non francophones, on

parle aussi du **DILF**⁴ qui constitue une première étape vers le DELF et le DALF, et une première démarche dans l'apprentissage d'un débutant en français langue étrangère. Il valide un premier niveau de maîtrise du français : niveau A1.1 du CECR, et il est destiné surtout aux nouveaux arrivants en France.

DELF et DALF	CECR	UTILISATEUR
DALF C2	C2	Expérimenté
DALF C1	C1	
DELF B2	B2	Indépendant
DELF B1	B1	
DELF A2	A2	Élémentaire
DELF A1	A1	

Une version du DELF destinée aux adolescents jusqu'à l'âge de 16 ans, c'est ce qu'on appelle le **DELF JUNIOR**. Il se construit sur la même structure que celle du DELF pour adulte, mais avec des thèmes adaptés à un public plus jeune. Il est consti-

¹ Professeur de français en Espagne.

² DELF- Diplôme d'études en langue française.

³ DALF- Diplôme approfondi de langue française.

⁴ DILF- Diplôme initial de langue française

tué de 4 diplômes qui correspondent aux 4 premiers niveaux du CECR. Dans le cadre d'un accord entre les autorités éducatives locales et les responsables du service de coopération de l'Ambassade de France, un certain nombre de pays ont choisi d'intégrer le DELF au cursus scolaire de l'enseignement secondaire.

C'est le **DELF SCOLAIRE**, qui comporte aussi 4 diplômes correspondant aux 4 niveaux du CECR : A1, A2, B1, B2.

Comme le DELE-F pour le cas de l'espagnol, le DELF SCOLAIRE a pour objectif de favoriser l'apprentissage des langues étrangères parmi les élèves scolarisés dans le système éducatif de leur pays. Vingt-cinq pays ont déjà intégré totalement ou partiellement ce diplôme scolaire dans leur système éducatif. En Espagne la convention se fait par le biais des autorités éducatives locales de chaque communauté autonome. Les tests peuvent être corrigés par les professeurs du Ministère espagnol ou par des correcteurs français en fonction des accords prévus par ces communautés et le service culturel de l'Ambassade de France en Espagne. Il ne faut pas oublier que l'organisation des enseignements en Espagne dépend à la fois du Ministère de l'Éducation et des *Consejerías de Educación* au sein de chaque communauté.

Le DELF SCOLAIRE (A2, B1 ou B2) est proposé à la fin de l'enseignement secondaire espagnol aux élèves scolarisés en section linguistique, où le français constitue la

langue véhiculaire pour l'apprentissage d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques. Cette expérience a débuté en Andalousie à la fin des années 90 avec l'ouverture de ces sections, mais elle se développe dans le reste des communautés espagnoles avec l'ouverture de nouvelles sections.

En 2006 se sont déroulées en Cantabrie les premières sessions du DELF scolaire auxquelles se sont présentés les élèves de 4^{ème} année de la ESO. A Madrid l'expérience débute cette année. Les sessions sont organisées par les centres de tutelle gérés par les Alliances françaises, en collaboration avec les professeurs respectifs, formés dans ce but.

Les taux de réussite sont proches de 100 %. Ces bons résultats constituent la meilleure illustration de la performance des programmes linguistiques ou bilingues et valident l'apprentissage du français. Passer en cours d'études le DELF scolaire ouvre une voie privilégiée aux élèves espagnols qui veulent accéder aux études universitaires en France, et fait partie du dispositif mis en place par les autorités éducatives françaises et espagnoles pour favoriser le plurilinguisme des langues étrangères dans les enseignements des deux pays. •

DELF SCOLAIRE	CECR	Utilisateur
DELF SCOLAIRE B2	B2	Indépendant
DELF SCOLAIRE B1	B1	
DELF SCOLAIRE A2	A2	Élémentaire
DELF SCOLAIRE A1	A1	

Diplomas de español DELE

Acreditación de Español para los españoles residentes en el exterior

BEATRIZ ROCA¹

El 12 de diciembre de 2007 el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto Cervantes firmaron un **Convenio de Colaboración** en el marco de la Promoción Educativa de los Residentes en el Exterior.

Este Convenio tiene por objeto establecer los términos de la colaboración para “atender las necesidades educativas de los españoles residentes en el exterior y sus descendientes, *en lo que a la lengua española se refiere*, así como fomentar las actividades culturales dirigidas a ellos”.

El Instituto Cervantes se obliga, por este Convenio, a realizar las pruebas de evaluación para la obtención por los alumnos de las ALCE de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Los alumnos de las ALCE se presentan por primera vez, a las pruebas de los DELE en la convocatoria de mayo de 2008.

Gracias a la firma de este Convenio

los candidatos procedentes de las ALCE no abonan cantidad alguna por la inscripción DELE pero sí deben adjuntar, a la hoja de inscripción DELE, la copia de su inscripción en el ALCE.

El proceso de preparación del profesorado ALCE se inició en Francia con un Curso de Formación para profesores/examinadores DELE que tuvo lugar en el Instituto Cervantes de París los días 28 y 29 de marzo de 2008.

Está previsto celebrar en Madrid un curso de formación DELE para los profesores que se incorporen a las ALCE en septiembre de 2008.

El profesorado de Lengua y Cultura puede, así, adecuar las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas a la realización de los exámenes DELE.

Hasta la fecha, para esta primera convocatoria en la que participan los alumnos ALCE, se ha logrado cumplir los objetivos fijados por el Convenio de Colaboración que facilita a los españoles residentes en el exterior la certificación oficial de español. ●

¹ Responsable de los DELE del Instituto Cervantes de París.

Recensiones y apostillas

Chagrin d'école.
Daniel Pennac,
Gallimard, 2007
312p.

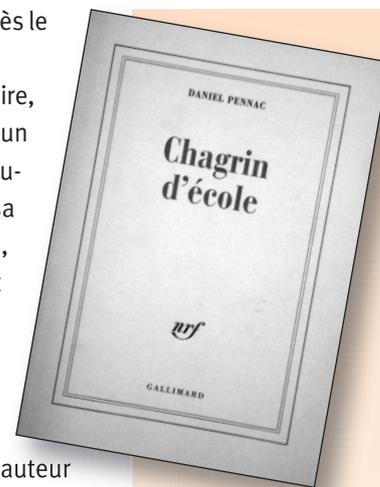
Chagrin d'école, dernier ouvrage paru de Daniel Pennac, a obtenu le prix Renaudot à la dernière rentrée littéraire. Prix étonnant pour n'être habituellement décerné qu'à des romans, mais compréhensible devant l'énorme succès que le livre a immédiatement connu à sa sortie. Pennac a toujours eu un succès populaire et la bonne oreille des programmes littéraires où se rangent habituellement les *Fée carabine* et autres *Malaussène*. *Chagrin d'école*, à sa manière, rend donc à l'école ce que l'école donne à Pennac, et surtout ce qu'elle a donné au jeune Daniel Pennacchioni, fils de polytechnicien, mais surtout... cancre avéré. *Chagrin d'école* est donc un récit autobiographique dans lequel l'auteur retrace sa vie d'écolier, avec ses humiliations, ses souffrances devant des leçons impossibles à comprendre, encore moins à retenir, jusqu'à la rencontre miraculeuse d'un professeur de français.

Si, comme le voulait la tradition, le Renaudot avait primé un roman, et que ce dernier Pennac en fût, *Chagrin d'école* aurait pu être un bon roman de formation à la Dickens avec à la clé la réussite d'un petit bonhomme devenu une référence pour la société qui l'avait pourtant au départ rejeté.

Ainsi commence le récit de Pennac, dès le premier chapitre.

Une vieille dame quasi centenaire, sa mère, regarde la télévision avec un de ses fils. Elle y voit un film sur un auteur, qui parle de ses livres et de sa vie, les images sont prises chez lui, dans sa bibliothèque. Puis on le voit chez ses traducteurs, en Espagne puis en Italie, enfin grimant sur le plateau du Vercors. Les images défilent, ainsi que le nombre de romans que l'auteur a déjà publiés. L'auteur est désormais un écrivain connu, mieux : reconnu. La vieille dame regarde, mais ne dit rien. Le générique de fin défile. Alors la vieille mère se tourne vers son fils et demande manifestement inquiète : « Tu crois qu'il s'en sortira un jour ? ». La réplique fait mouche.

Le scepticisme de la vieille maman fait sourire. Ou bien elle s'attendait à voir son fils entrer à l'Académie française ou recevoir enfin le prix Nobel de littérature, voire une médaille agricole, ou bien son verdict sur l'enfant s'était bloqué quelques décennies auparavant, à l'époque où le jeune Daniel donnait un visage au désespoir. Il faut dire que dans la famille Pennac, le traumatisme que laissa le jeune Daniel fut si grand qu'on en vint à penser très sérieusement que même le chien de la famille devait avoir une intelligence supérieure à celle du garçon. « Stupeur » : c'est le mot repris par l'auteur pour décrire chaque fois, chaque semaine,



para leer

année après année, la même réaction du père devant l'absence absolue de progrès de son fils. Un cerveau gelé, une intelligence fermée, une inaptitude totale à fournir le moindre indice d'une pensée prête à éclore sous tant d'épaisseur de glace.

Au cours des pages de son récit, Pennac remonte ainsi le temps, avec dans une main l'enfant qu'il était et dans l'autre le nouveau cancre qu'il côtoie désormais, devenu professeur de français, et écrivain de surcroît. L'image est d'importance car elle donne une entrée à l'idéologie du récit.

Sur les trois figures en effet, deux sont restées immuables, une a changé.

Plus qu'une révolution, une apparition a donné au jeune cancre Pennac la possibilité de changer, d'être révélé à lui-même : un professeur de lettres a deviné chez lui ce que d'autres n'avaient pas vu, pas même senti. Cette vision quasi mystique révèle un secret : l'amour. L'amour pour l'élève blessé qui peine à se relever sans l'aide d'une main. Ainsi tous deux signèrent un pacte. « Toi le cancre, le nul, le bon à rien, tu vas m'écrire un roman, un chapitre par semaine, pendant trois mois », (pendant que les autres feront des dissertations, continueront le programme, s'attacheront aux commentaires de texte, répondront à l'appel, etc.). S'il est dans la vie des rencontres heureuses, voire miraculeuses, celle de Pennac fut assurément de celles-là : la rencontre d'un professeur qui comprit que le jeune Daniel Pennachioni

s'appelait en vérité, Daniel Pennac, écrivain ! Cette image d'une réussite personnelle et sociale contraste avec les deux autres, celles du cancre pour lequel l'auteur semble ne voir qu'une permanence à travers les âges. « Il y a toujours eu et il y aura toujours des cancre ». C'est vrai. Comme il est vrai que tous ne sont peut-être pas capables de signer un tel pacte avec leur professeur. Admettons même que certains puissent le faire. Un opéra en 3 mois avec son professeur de musique, un démontage-remontage réussi de la canalisation familiale avec son professeur de technologie : tous les pactes peuvent être imaginés avec chacun des cancre répertoriés. Il n'en demeure pas moins que tous ces pactes posent un problème avec l'idée même de l'école.

Sommes-nous donc dans la démagogie –tous sont récupérables, ou le peuvent être– ? ou dans une conception particulière de la pédagogie, narcissique, intransitive et exclusivement accoucheuse de ce que l'élève est déjà, mais non de ce qu'il ne sait pas encore ? A l'inverse de l'école du jeune Albert Camus qui donnait à voir des choses inconnues et faisait ainsi de son maître le visage du découvreur de terres, l'école de Pennac n'était-elle pas devenue une *maternité* ?

L'école garde-t-elle la fonction d'apprendre des connaissances nouvelles et d'être une *fabrique* de vocations insoupçonnées aussi diverses que sont divers les

élèves, ou doit-elle permettre à chacun de se révéler à ce qu'il est ?

Dois-je, pédagogue, révéler le monde aux élèves, ou les révéler à eux-mêmes ?

Le premier pédagogue, il est vrai, a le culte de la dissertation, de la leçon apprise, des cours bien pris et des exercices réussis. Il ne tient pas le premier rôle au cinéma, et quand ce dernier le montre, il lui donne un costume étriqué, des petites lunettes, et un tic insupportable de vieux garçon ou de vieille fille castrés par la vie. Le second pédagogue, en revanche, aura les traits de Robin Williams dans le très démagogue film de Peter Weir, *Le Cercle des poètes disparus* (*Dead Poets Society*). Le cancre, toujours très populaire, est le vrai poète, et comme tel, a toujours eu bonne presse, souvent d'ailleurs pour montrer le chemin parcouru lorsque, exceptionnellement, il arrive au sommet comme Einstein, Cocteau, ou encore Malraux.

Tous les professionnels de l'éducation pourront ainsi mesurer, avec leurs expériences, et leurs propres souvenirs, la proximité ou la distance qu'ils découvriront avec le cas Pennac. Certains jugeront qu'il y a chez lui un sentimentalisme crétule à voir des hirondelles partout, d'autres y verront le porte-parole du dernier professeur vivant. A chacun son cinéma.

PIERRE BOVIS
Liceo español Luis Buñuel

El niño con el pijama de rayas **("The Boy in the Striped Pyjamas")**

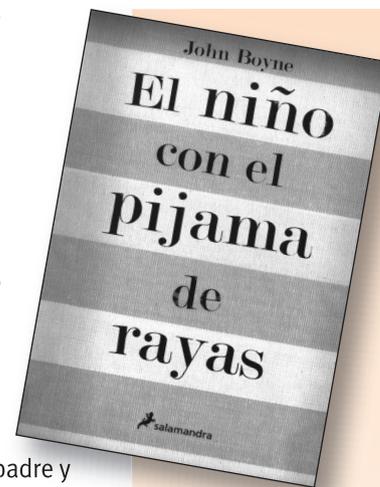
John Boyne

Randon House, Salamandra, 2007

240 p.

Uno podría preguntarse qué hay de nuevo en el modelo narrativo para que una "simple" narración autobiográfica, ingenua, de la historia de un niño alemán que se traslada junto con su familia (hermana, padre y madre, y "el servicio") de su Berlín natal por motivos profesionales de su padre, haya conseguido atrapar la atención de un número considerable de lectores y, por extensión, haya llegado a la categoría de "best seller" o libro más vendido en media Europa. Clásico en la narrativa es el recurso de concepción de la obra como un proceso de descubrimiento y este es un elemento que puede caracterizar la obra de la que hablamos. La adopción del punto de vista infantil en la narración a la hora de interpretar los mensajes de la vida "real" le confiere un tono de simplicidad que puede recordar el artificio lingüístico de James Joyce, insigne irlandés como John Boyne, en los primeros capítulos del *Retrato del artista adolescente*. Pero quizá sea esta la única coincidencia entre ambos.

La narración de Bruno, el niño de nueve años que encarna el personaje principal, se desenvuelve con naturalidad im-



para leer

precisa para descubrir “detalles” que nos dejan como lectores una progresiva desazón: El cambio de “trabajo” no es otro que el ascenso de su padre, un alto oficial alemán, a la posición de comandante de un campo de concentración (“Outwith” lo llama Bruno, reproduciendo una mala comprensión de un hipotético Auswitch), un lugar que percibimos a través de los ojos de Bruno como un campamento en el que los “vecinos” allende la valla se desplazan tristemente, uniformados con una especie de “pijamas de rayas”. Desde la realidad del conocimiento del holocausto la asociación es sobrecogedora.

El contraste entre narración y hecho, entre literatura e historia, entre cuento y realidad es la base del esquema compositivo de la obra y, probablemente, la explicación más plausible del éxito editorial de esta novela. Así, descubrimos la amistad entre Bruno y otro niño de los que habitan en el mundo tras la valla y acompañamos su desarrollo para sobrecogernos en la simplicidad de su final. *Sic transit gloria mundi*, la insoportable levedad del ser se manifiesta en su sencillez y dureza implacable en un magnífico (aunque para algunos predecible) giro final. Es quizá este mágico momento de reflexión tras el final de la narración lo más extraordinario, su mejor característica: la prolongación de la reflexión sobre los límites de la perversidad humana y el destino insoslayable y, hasta cierto punto, caprichoso.

La obra globalmente se puede considerar simple, que no simplista. Cierto es que podemos atribuirle el hecho de ser una obra pensada hasta cierto punto como “consumible” cultural; ahora bien su reedición literaria, su valor, le viene dado por el interés en contribuir a la preservación en nuestra memoria colectiva de una cierta atención a aquellos hechos que nos marcan la memoria en los albores del nuevo siglo. Resulta de cuando en cuando conveniente reflexionar, en nuestra Europa sin fronteras, en lo que somos y lo que fuimos. Recordar o recordarnos como artífices o partícipes del exterminio. En palabras de John Donne en su Meditación XVII “*No man is an island, entire of itself...any man’s death diminishes me, because I am involved in mankind; and therefore never send to know for whom the bell tolls; it tolls for thee*¹.”

VICENTE LÓPEZ-BREA
Liceo español Luis Buñuel

¹ “Nadie es una isla en sí mismo... la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca preguntes por quién doblan las campanas; doblan por ti.”

La pandilla.

**Curso de español para niños y niñas,
de M^a Luisa Hortelano y**

Elena González

Editorial Edelsa, Madrid 2004

La virtud de una obra clásica es su imperturbable modernidad. En el mundo de la renovación constante de la edición de manuales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, cuatro años de permanencia en las librerías y en las aulas es toda una consagración. “La Pandilla”, curso de español para niños y niñas, de M^a Luisa Hortelano y Elena González, publicado por Edelsa en 2004, reúne todos los requisitos para ser considerada una obra mayor.

El método, cuyos rasgos bien definidos, e invariables para mayor familiaridad del usuario, quedan plasmados a lo largo del curso, está pensado para una duración eficaz de dos años escolares de, cada uno, veinticuatro a treinta semanas. Los “Libro del Alumno” 1 y 2, en color y viñetas con ilustraciones realistas, dividen por dos no sólo una temporalidad necesaria sino que marcan una evolución en la adquisición de la lengua y en la madurez en la percepción y el uso de la misma. Sendos “Cuadernos de actividades” desarrollan la expresión oral pensada como punto de partida para el aprendizaje desde los Libros, la afianzan en la previa explotación oral de los ejercicios que proponen y la confirman a través de la

expresión escrita de los Cuadernos. Unas cintas grabadas ponen música y voz a las canciones y diálogos. Y un “Libro del Profesor” informa a los posibles usuarios del alcance de objetivos, contenidos, materiales, principios metodológicos y consejos para un trabajo eficaz. Estudiando con otros profesores de las ALCE que, como nosotros, buscan manuales que respondan a la heterogeneidad de los grupos que asisten a las Aulas de Lengua y Cultura, se estima que muchas de las características que facilitarían nuestra tarea y enriquecerían los resultados se adecuarían en gran medida a la metodología inventada y recogida por las autoras en los cursos de “La Pandilla”.

¿Que la gran dificultad de las ALCE se concentra en el Nivel 1 en el que se inscribe un alumnado de origen español llamado de “tercera generación”, entre falso principiante de lengua materna y alumno de lengua extranjera? El Curso “La Pandilla” aporta una solución directa permitiendo sacar a la luz lo ya adquirido y proponiendo una fácil adquisición de lo nuevo. El retrato del alumno al que va destinado y el de un alumno ALCE Primer Nivel se corresponden exactamente en la definición que de “La Pandilla” ofrece el Libro del Profesor: “un método graduado de aprendizaje del español de Nivel Inicial para niños y niñas de 8 años en adelante”. Adviértase que el español que procura el método prescinde de las



para leer

nociones tanto de lengua materna como de lengua extranjera. De ahí su particular eficacia, su universalidad de aplicación y su intrínseca originalidad.

¿Que se desean tener bien diferenciados esos pares de actuación que son el oral y el escrito sin que aparezcan disociados? El Curso da la posibilidad de trabajarlos separadamente sin independizarlos, pues hace depender uno del otro y el otro del uno en el juego de alternancias que permite ir de una página del Libro a su consecuente en el Cuaderno y viceversa. Y todo ello sin repetir en el Cuaderno del escrito los ejercicios del oral del Libro, en una variación constante de lo mismo para atar bien los cabos de la memoria sostenida por una diversidad alejada de toda monotonía e impulsada por una infatigable creatividad.

“A los niños les gusta percibir su propio progreso”, se nos dice en el Libro del Profesor. Y no se queda en una afirmación gratuita. Cada cuatro unidades, después de una serie de actividades de repaso, sin las cuales la sombra del fracaso podría planear sobre los más lentos o los más desmemoriados, el método ofrece una evaluación que es a la vez una autoevaluación en la que el alumno individualmente “toma conciencia” de lo aprendido. Esta nueva serie de ejercicios evaluadores, en los que la combinatoria del oral y del escrito puede permitir un mayor afianzamiento, constituye en realidad el núcleo metodológico de “La Pandilla”: conciencia actual y presente

de adquirir cotidianamente algo nuevo en el progreso de aprendizaje.

Sin embargo, no se piense que se descuida la enseñanza de comportamientos sociales, antes bien busca establecer relaciones interpersonales, partiendo de las más familiares a los alumnos.

El método invita constantemente al uso de sistemas de socialización, de lo más simple a lo más complejo. Así, el trabajo en grupo parte de la colaboración dual para el juego inicial de preguntas y respuestas entre un “tú” y un “yo”, se extiende a un número mayor de participantes con la aparición de un tercero al ampliar el estudio de las formas verbales y los reflexivos, se completa con la presencia de todo el grupo de alumnos en el reconocimiento de la vida social y sus valores. Vida social en general y que es española en particular a través, principalmente, de juegos infantiles y canciones españolas.

El mismo título de la obra que ahora mantiene nuestro interés, “La Pandilla”, sería más que suficiente para hacer comprender la raíz social metodológica del Curso.

La obra tiene como protagonistas a un grupito de tres niñas y dos niños cuya historia se desarrolla en las relaciones de cotidianidad. La intriga no está en la línea narrativa de sus vidas infantiles seguidas paso a paso. “La Pandilla” no es una novela. Pero el Curso tampoco está desprovisto de ese mínimo dramatismo del contar, dramatismo concentrado en la si-

tuación de comunicación que pone en acto el guión de “las funciones comunicativas, las actividades que propician el aprendizaje natural y la contextualización de las estructuras lingüísticas”.

¿Habría la posibilidad de mejorar una obra que garantiza ya de por sí unos buenos resultados? Una recomendación se nos ocurre apuntar para el caso de futuras ediciones. Los libros de texto, quiérase o no, proclaman y programan en sus páginas un futuro lleno de trabajo. El común del joven alumnado prefiere las muchas satisfacciones inmediatas que conceden las tareas cortas a fiarse de la recompensa del esfuerzo a largo plazo. Por ello, sería más conveniente sustituir las páginas del libro y del cuaderno por fichas cuya manipulación independiente alejase toda sensación de tarea ingente y, únicas sobre el pupitre, de una en una, favoreciesen la concentración.

Aunque nos parezca sorprendente, los más excelentes manuales de lengua extranjera adolecen de los mismos defectos que los mejor ilustrados y más espléndidamente promocionados manuales de gimnasia: nada se consigue con ponerse a leerlos cómodamente arrellanados en el mejor sillón ergonómico de la casa: los logros que prometen sólo se consiguen con el ejercicio entusiasta y concienzudo de sus propuestas.

JUAN CARLOS LÓPEZ
A.L.C.E. de París

**Los cuentos de la tortuga.
Valores educativos del tortugario fang,
de Eduardo Soler Fiérrez
Editorial CCS. Madrid, 2008**

Los Fang son una etnia de la familia lingüística bantú que se extiende por un amplio territorio desde el Sur de Camerún, hasta Gabón y la zona litoral de Guinea Ecuatorial. Sus miembros siguen conservando costumbres e instituciones, como la *Casa de la palabra*, donde el Consejo de ancianos de cada poblado soluciona las disputas y litigios, donde se toman las decisiones importantes. Es allí también donde se transmiten oralmente, de generación en generación, las historias que han servido desde tiempos ancestrales para explicar y enseñar su visión del mundo y su modo de comprensión de la realidad. Algunas de esas historias son las que recoge en este nuevo libro Eduardo Soler Fiérrez, que las ha compilado tras una estancia de varios años en Guinea Ecuatorial. Los 43 cuentos están ambientados en la selva, la mayoría recogidos directamente de la cuentística fang, mientras que otros han sido escritos sin perder de vista las características del medio subsahariano en el que se ambientan.

Aunque en algunos de los cuentos aparece el hombre como personaje, todos giran en torno a los animales, y casi siem-



para leer

pre la protagonista es la tortuga, que encarna la inteligencia, la sagacidad, la astucia y el tacto. Se enfrenta constantemente con su eterno rival, el tigre, que es todo bravuconería, fuerza irreflexiva, corrupción, violencia y prepotencia. Siempre ganará la tortuga, el animal mítico considerado por el pueblo fang como el más astuto y sagaz de su fauna y del que siempre hay que estar dispuestos a aprender.

Pero no sólo desfilan por este libro estos dos animales; otros, como el elefante (en carrera con la tortuga), el perro, el jabalí, el caimán, el leopardo, la pantera, la rana, el pangolín, la nieba (que con los distintos sonidos que emite tiene desconcertado a todo el bosque), el mono y, por supuesto, el hombre (tal vez el enemigo más peligroso), comparten con la tortuga y el tigre el protagonismo de los cuentos.

Además de su valor narrativo intrínseco, estas narraciones tienen un indudable valor didáctico, pues Eduardo Soler, que ha dedicado toda su vida a la enseñanza como educador o como inspector y cuenta en su haber con una docena de volúmenes bien conocidos del profesorado de primaria y secundaria, ha querido contribuir una vez más a las tareas educativas con historias que pueden ser aprovechadas por el simple placer que proporciona su lectura, pero también por la reflexión ética y el aprendizaje general o de la interculturalidad que propician. Así, los relatos nos proponen promover valores como la sabiduría, el es-

fuerzo, la paciencia –esa virtud tan africana– la tolerancia, la esperanza, la solidaridad o la generosidad, frente a los que conviene evitar para llegar a una sociedad mejor: egoísmo, crueldad, avaricia, terquedad, cerrazón, individualismo, desconfianza, corrupción o abuso de poder. Toda una axiología, pues, la que estos cuentos nos suministran. Como complemento educativo, cada cuento se enriquece con un glosario específico de términos y expresiones, unos ejercicios para pensar y la moraleja que se puede sacar como enseñanza útil para la vida.

La originalidad del libro, de su temática, junto con su estilo, lo convierten en la más importante aportación a la cuentística ecuatoguineana publicada hasta este momento. Soler Fierrez conoce muy bien Guinea Ecuatorial y ha profundizado en su literatura, en las peculiaridades del español que allí se habla, en su idiosincrasia, en su educación, en sus formas de vida y en sus esperanzas. Esta experiencia y este conocimiento le han permitido recrear las historias que se han ido transmitiendo de generación en generación y hacer nuevas aportaciones teniendo muy en cuenta la forma de ser de una etnia, los fang, y de un país africano como Guinea Ecuatorial, que tantos lazos históricos tiene con el nuestro y en el que tantas huellas ha dejado nuestra cultura.

MARÍA JOSÉ CARRIÓN
Consejería de Educación de Francia

TERRITORIO ELE: Una exploración de sitios web para el aprendizaje del español

Aunque en la actualidad es fácil encontrar en la red numerosos recursos didácticos para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua, hoy por hoy queda aún por hacer toda una rigurosa labor de selección y catalogación de los mismos. Por eso, y porque creemos que, más allá de la obligada visita al sitio web del Instituto Cervantes, existe un vasto territorio ELE por explorar, os presentamos a continuación algunas sugerencias de navegación.

Se trata de algunas páginas web, que se nos han revelado útiles en la práctica diaria, al enseñar español a alumnos inmigrantes de origen extranjero, en el Aula de Inmersión Lingüística de un instituto de Educación Secundaria:

Curso on-line de español para extranjeros de Aurora Gil

<http://www.aurora.patrick-nieto.fr/>

A pesar del ambicioso epígrafe, no se trata propiamente de un curso on-line sino de una amplia recopilación de material

complementario para clase de ELE. La buena organización de este sitio web facilita, además, la navegación por unas páginas, cuyos dos apartados estrella son: **Secciones** y **Actividades imprimibles**.

Secciones: Apartado formado por cinco bloques que agrupan varias unidades didácticas, en las que se trabajan contenidos funcionales, léxicos, gramaticales y culturales. Cada sección culmina con un *Repaso* de lo estudiado en cada bloque. Pongamos el ejemplo de la **Sección 1**: este bloque contiene las unidades (*Hola, Soy, La comida, Los números, La hora, España, Profesiones*) y el **Repaso 1**. Tanto las secciones como las unidades se disponen según su grado de dificultad.

Actividades Imprimibles: En este apartado disponemos de numerosas y variadas actividades complementarias, que se pueden imprimir. Éstas se corresponden con las diversas unidades didácticas y se hallan graduadas en cuatro niveles de dificultad: elemental o de refuerzo, intermedio o de consolidación, avanzado o de amplia-

ción y **Toma la palabra** (actividades de comunicación oral para trabajar en grupo y de creación escrita).

En general, sugerimos seguir la secuenciación lineal de las unidades propuesta en la página y proseguir con las actividades correspondientes, en orden creciente de complejidad. Una vez finalizadas las unidades de una sección, se aconseja realizar la prueba de repaso para comprobar los conocimientos adquiridos.

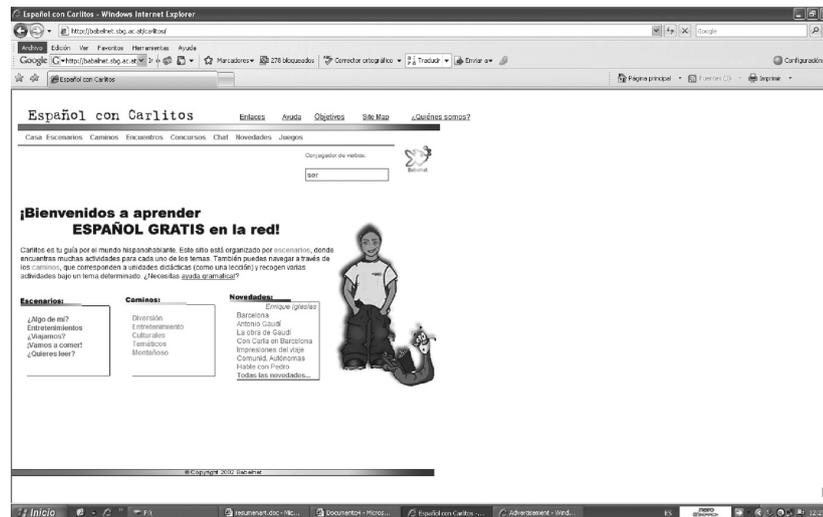
Recomendado para trabajar con alumnos con un nivel de español (de A1 a B2), este sitio tiene como objetivo principal mejorar su competencia gramatical y sociolingüística, por lo que como en muchos otros sitios ELE la expresión oral queda un tanto relegada. A pesar de ello, nos gusta porque la variedad de sus actividades graduadas nos permite la atención a la diversi-

dad y por su modo de trabajar la competencia sociocultural.

Español con Carlitos

<http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/>

A diferencia del anterior, este sitio reúne actividades de ELE destinadas ya a alumnos con un mínimo conocimiento de español. Sus autores nos presentan dos itinerarios pedagógicos diferentes: **Escenarios**, que conecta sus actividades temáticamente y **Caminos**, que plantea un recorrido de tipo gramatical. Ambos gradúan sus actividades según tres niveles de dificultad, lo que nos permite personalizar la secuencia de actividades de cada alumno. Junto a las actividades, resulta especialmente estimulante el apartado de **Concursos**, donde se propone a los alumnos de forma bastante pautada crear una página web sobre un



tema determinado. El premio consiste en la publicación de la página premiada.

Ejercicios de español para extranjeros

<http://www.ver-taal.com/>

Aunque este sitio se nos presenta como una recopilación de ejercicios de español para extranjeros: vocabulario, gramática, y ejercicios de escucha, su mayor interés radica en su banco de ejercicios de comprensión oral, una destreza que, como la expresión oral, se descuida en muchos sitios ELE por dificultades técnicas.

Aquí, las secciones de **Traileres**, **Reportajes**, **Anuncios** y **Cultura** plantean numerosos ejercicios de escucha sobre películas españolas, telediarios de TVE, noticias de RNE, anuncios, fragmentos de documentales, así como un listado de canciones, graduadas por niveles. En general, se echa de menos una mayor sistematización en los materiales, pero sus documentos audiovisuales

resultan atractivos y bastante actuales, por lo que en la práctica del aula funcionan. Eso sí, la mayor parte de los ejercicios responden a un nivel medio-alto (B2-C1).

1000 imágenes en la punta de la lengua

<http://www.ccdmd.qc.ca/ri/expressions/index.html>

Para alumnos con un buen nivel de español, proponemos este sitio web bastante especializado, que recoge expresiones idiomáticas en español, inglés y francés. En su sección **Repertorio** podemos encontrar el significado y la forma equivalente en inglés y francés de cualquier expresión seleccionada. Por su parte, **Actividades** propone ejercicios, adivinanzas y dibujos animados con los que se pretende que el estudiante de español aprenda de una forma lúdica y contextualizada esas expresiones idiomáticas fijas que tan herméticas resultan a un extranjero.



IRENE MIGUELENA
IES Eunate,
Pamplona

para visitar

Festival de L'Oh! en Marne la Vallé

Un proyecto realizado por los alumnos y alumnas de 6º curso del Colegio Español "Federico García Lorca" de París

Durante un trimestre, los alumnos de 6º curso del Colegio Español "Federico García Lorca" de París han tenido la oportunidad de participar en algunas de las actividades organizadas por el "Festival de L'Oh!" en su séptima edición.

El Consejo General de Val-de-Marne (Francia), padre de este festival, pretende concienciar a través del mismo de la gran importancia del agua, con tres objetivos principales: descubrir, proteger y compartir el agua.

El agua como fuente de vida, de juventud, el agua bendita, purificante, regeneradora,... pero contaminada, es inservible, puede matar.

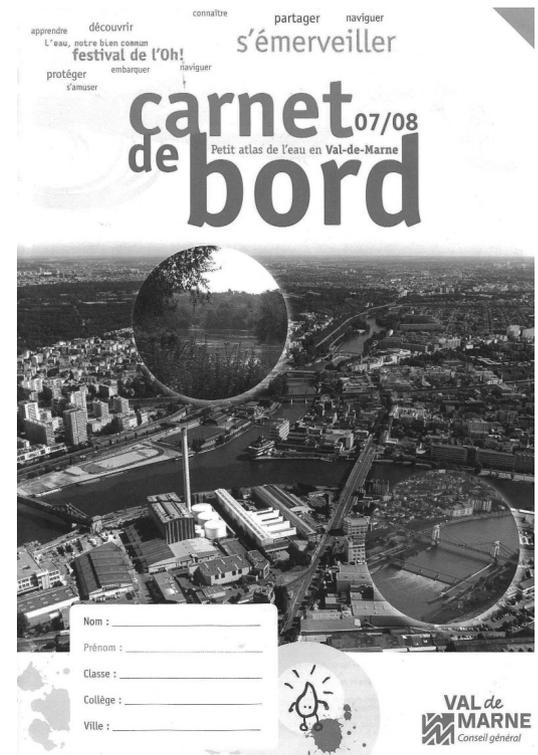
En Val-de-Marne, los alumnos han podido conocer el elevado coste que supone tener un agua de calidad, su saneamiento, su potabilización.

El agua no puede ser considerada como un bien gratuito, tiene un precio.

En cada edición, este festival tiene como invitado alguno de los ríos más importantes del mundo. Este año se hermana

con el río Ebro de España aprovechando el acontecimiento de la "Expo Zaragoza".

La participación de nuestros alumnos se ha concretado en tres actividades princi-



pales: una visita a la alcantarilla-escuela, un cruceo por el Sena y charlas-coloquio.

Visita a la alcantarilla-escuela:

Sobre el terreno, diferentes trabajadores del mantenimiento de las redes de saneamiento de aguas, informaron a los alumnos sobre el funcionamiento de las alcantarillas, las diferentes canalizaciones, cuáles son los diferentes caminos que sigue el agua de lluvia, el agua de desechos urbanos y el agua de desechos industriales, y cómo es su tratamiento y destino final.

También informaron en relación con su trabajo, en qué consistía, cómo lo realizaban, medidas de seguridad adoptadas, tecnología empleada...

Tras esta introducción realizada en un aula próxima a la propia alcantarilla-escuela, nos dirigimos a la entrada de una galería, que nos llevaría al interior de una verdadera alcantarilla dispuesta para el aprendizaje de futuros trabajadores del sector.

Una vez que nos enfundamos en nuestros monos de protección integral, nos pusimos las botas de goma, gafas protectoras, cascots y arneses de seguridad, fuimos descendiendo por una boca de alcantarilla hasta llegar a la galería. Dicha galería contaba con todos los elementos que podríamos encontrar en cualquier alcantarilla de la ciudad.

Siguiendo las indicaciones del profesional que nos guiaba, pudimos conocer

muy de cerca el objetivo y funcionamiento de las redes de alcantarillado, mantenimiento, importancia, qué hacen ellos y los peligros que entraña esta labor. Toda una experiencia.

Esta alcantarilla-escuela se encuentra situada en:

« DSEA Égout École »

32, Rue de Mesly

94700 Maisons-Alfor

Para más información:

« Direction des Services de l'Environnement et de l'Assainissement »

25, Rue Olof Palme

94006 Créteil

Téléphone : 01.49.56.88.00

Crucero por el Sena:

Se trataba de una visita lúdica y cultural que nos llevaría por el río con salida en "Port D'ivry Sur Seine" (92200 Ivry-Sur-Seine) hasta la confluencia con el Marne.

Antes de embarcar, ya en el puerto, los alumnos tuvieron la oportunidad de descubrir el conjunto de actividades humanas que se desarrollan junto al río (industriales, de servicios, lúdicas, etc.) a través de diferentes juegos que los monitores del cruceo propusieron.

Tras esta primera toma de contacto con el entorno, subimos al barco para realizar un



crucero que duraría dos horas y media. A bordo, los niños guiados por los monitores, realizarían diferentes talleres en los que conocerían las características del medio natural y urbano alrededor de un río: flora, fauna, calidad y estado del agua, tránsito fluvial... También sirvieron como medio para sensibilizarles ante problemas tan graves como el de la repartición del agua potable en el planeta, su escasez cada vez más severa, la contaminación a la que está expuesta,...

Con esta actividad se pretende concienciar a los alumnos de la importancia del agua como elemento indispensable de vida, de cómo el agua constituye el eje central de toda comunidad, de la necesidad de hacer un uso adecuado de la misma y de cómo debemos ser solidarios con los que no la tienen y compartirla.

Para saber más sobre este particular:

“Au Fil de l’Eau »

43, Galerie Ronget de Lisle

94600 Choisy le Roi

Téléphone : 01.48.52.22.22

www.aufildeleau.eu

Charles-coloquio:

En dos ocasiones recibimos la visita de un representante del *Festival de L’Oh!* La primera fue antes de comenzar las actividades. En ella se hizo una introducción de lo que este programa suponía, en qué iba a consistir y de temas relacionados con este proyecto. En total. una hora y media.

En la segunda, que fue después de las

visitas, se entabló una charla-coloquio con nuestros alumnos durante algo más de una hora.

Los temas que se trataron fueron los relacionados con el agua, su importancia, el uso apropiado de la misma, su disponibilidad, aprovechamiento, distribución, contaminación,...

Los alumnos tuvieron la oportunidad de debatir estos problemas y concienciarse de la gran importancia del agua como recurso de vida y la necesidad de hacer un uso adecuado y solidario de la misma.

Cualquier información sobre este “Festival”, la podrán encontrar en:

Festival de l’Oh !

25 rue Olof Palme - 94000 Créteil

Tél : 01.49.56.86.24

Fax : 01.49.56.89.90

www.festival-oh.org

email : festival-oh@cg94.fr

Projet pédagogique : Linda Abbas, Lia Marcondes

Todo el equipo pedagógico del Colegio Federico García Lorca agradece al Consejo General de Val de Marne, el haber permitido a nuestros alumnos participar en este proyecto.

JUAN ALFONSO ALIAGA MONZÓN

BEATRICE SEVILLA

Visita al Parlamento Europeo

Pertenece a la Unión Europea, somos por tanto ciudadanos europeos en el sentido institucional de la palabra y no obstante desconocemos el funcionamiento de sus órganos de gobierno y de participación. No es fácil para un adulto con ciertas inquietudes culturales saber qué es el Consejo de la Unión Europea, cuáles son las tareas de los Comisarios, qué es el Tratado de Niza o cuántos representantes tiene España en el Parlamento Europeo. No debe extrañarnos por tanto que los alumnos de enseñanza secundaria o de bachillerato se muestren remisos a aprender algo tan árido como es el funcionamiento de las Instituciones Europeas. Ello no justifica su desconocimiento y es tarea de los profesores darlas a conocer. La visita al Parlamento Europeo puede ser un aliciente que facilite este objetivo.

El itinerario propuesto tiene una duración de un día siempre que se salga de París muy temprano. El viaje hasta Bruselas se puede hacer en autobús o en tren de alta velocidad. El trayecto por carretera (Autopista A 1) es de unas cuatro horas y media; en tren

(salida de la Gare du Nord) el viaje se realiza en hora y media. Si se coge la segunda opción, se pueden conseguir billetes de grupo no muy caros, para ello el viaje hay que programarlo con suficiente antelación.

Para visitar el Parlamento hay que dirigir una solicitud a la Unidad de visitas y Seminarios del Parlamento Europeo con al menos tres meses de antelación y tener en cuenta que las reuniones no siempre se celebran en Bruselas. Una semana al mes se realizan en la sede de Estrasburgo.

Antes de acudir al Parlamento conviene dedicar alguna clase para introducir a los alumnos en el conocimiento de la Unión Europea desde su creación hasta nuestros días, de las sucesivas ampliaciones, del organigrama básico y de los principales tratados. Hay que hacer una referencia especial al proceso de integración de España.

La duración de la visita es de una hora y media aproximadamente. El grupo debe presentarse veinte minutos antes de su comienzo en la entrada de visitantes del edificio del Parlamento -llama la atención la gran cantidad de grupos que esperan para

DIRECCIONES DE INTERÉS

Parlamento Europeo

Rue Wiertz 60
1047 Bruselas
Tfno. +32 (0) 22842005
E-mail : epbrussels@europarl.eu.int
www.europarl.eu.int

Le Musée d'Art Ancien

Rue de la Régence 3
1000 Bruselas
Tfno. +32(0)25083211
E-mail: info@fine-arts-museum.be
Visitas todos los días
excepto lunes de 10 a 17
horas (posibilidad de
solicitar visitas guiadas.

Centre Belge de la Bande Dessinée

Rue de Sables 20
1000 Bruselas
Tfno. +32(0)22191980
E-mail: visit@cbbd.be

entrar y la perfecta organización de las visitas-, donde es recibido por una persona asignada previamente que suele ser generalmente el asistente de algún parlamentario, en este caso español, que lo conduce a una sala en donde se explica la composición y funcionamiento del Parlamento y de otras instituciones europeas, los partidos políticos que allí están representados, el número de parlamentarios, sus funciones, los temas que se tratan habitualmente, etc.

A continuación se pasa a la Tribuna de invitados para asistir durante una media hora a una sesión parlamentaria. Desde allí se contempla el impresionante hemiciclo que acoge a los 758 parlamentarios de los 27 países que integran la Unión, agrupados no por países, sino por partidos políticos.

Es muy interesante ver la dinámica de todo el procedimiento de debate y votación de las propuestas de ley. En primer lugar hablan durante un minuto cada uno de los representantes de los partidos políticos, explicando sus argumentos a favor o en contra de la ley que se debate y después lo hace el Comisario correspondiente durante seis minutos. Mientras, desde las dos filas de cabinas que hay sobre los escaños del parlamento, se hace la traducción simultánea a cada una de las 23 lenguas presentes en el Parlamento. Se puede seguir la sesión en la lengua elegida mediante un sistema de audiofonía, situado en cada uno de los asientos. Las sesiones pueden durar hasta la media noche.

Durante estas comparecencias el número de parlamentarios presentes en la sala no es muy elevado, ya que se pueden conectar con la sala desde sus respectivos despachos. Solamente en el momento de la votación, al final de todas las sesiones, es cuando se requiere la presencia de los parlamentarios en el hemiciclo.

Por último, se vuelve a la sala en la que comenzó la visita, en donde algún parlamentario español les dirige unas palabras y contesta a las preguntas que se le hacen.

Dado que la visita al Parlamento se realiza o bien por la mañana, o por la tarde, se puede aprovechar el resto de la jornada para ver la Grande Place de Bruselas y para visitar los museos de Bellas Artes, concretamente el dedicado al Arte Antiguo, en donde se puede contemplar obras de Wan der Waiden, de Memling, Del Bosco y la excelente colección de cuadros de Brugel el Viejo. Otra posibilidad es ir al CBBB (Centre Belge de la Bande Dessinée) ubicado en la Maison Aulrique, un precioso edificio modernista realizado por Víctor Horta en 1893. Allí se pueden ver las historietas de los Pitufos, Spirou, Lucky Luke o el Journal de Tintin entre otros muchos originales. Estas visitas se pueden hacer a pie, ya que todos los lugares se encuentran en el centro de la ciudad.

ANA GONZÁLEZ MASEGOSA
*Sección Española de
Saint Germain-en -Laye*

En torno a Luis Buñuel

Con Juan Luis Buñuel en París

Juan Luis Buñuel recibe con gran cordialidad al equipo de redacción de Calanda en su apartamento del 14 arrondissement de París, el 26 de mayo de 2008.

Él mismo nos prepara un té y nos sentamos a charlar frente a un gran ventanal que da a un frondoso jardín.

Usted nace en París en 1934 ¿Qué estaba haciendo su padre en París en ese momento?

Había hecho sus primeras películas en París aunque iba y venía a España a trabajar. Tenía un apartamento en Madrid, cerca del Retiro. Cuando vino la Guerra Civil el gobierno republicano le encargó que fuera a Hollywood a supervisar unas películas sobre la guerra civil. Al poco de llegar allí, en 1939, se acaba la República y nos quedamos como refugiados políticos.

Regresamos a Nueva York sin trabajo, sin nada. Vivíamos en un *Kitchenette-apartment*, que es un cuarto pequeño, la décima parte de éste, la cama salía de la pared, mi hermano y yo dormíamos en el suelo. No teníamos dinero, nada. Mi padre le pidió a Dalí que le prestara 50

dólares para pagar la renta y Dalí le contestó que no se presta dinero a los amigos, que qué bien que Franco hubiera ganado la guerra. No hubo préstamo y ahí acabó la amistad con Dalí.

El que nos salvó fue Alexander Calder, el escultor, que ayudaba a mucha gente de la República; era muy pro-republicano. Vivimos en su casa, no me acuerdo cuánto tiempo. Luego mi padre empezó a trabajar en el Museo de Arte Moderno y ya tuvimos nuestro apartamento.

Me acuerdo de unas navidades... Estábamos en casa de Calder. Mi padre me había comprado un trenecito, ni siquiera era eléctrico. Estaban mi padre, Calder y también Miró. “*A ver, tu tren. Afuera, niño*”. Me quitaron el tren y se pusieron a jugar. Estaban borrachos o habían bebido. Yo estaba furioso.

¿Cómo recuerda a Miró?

Era un tipo estupendo, muy simpático. En el año 61 yo tenía una exposición en Nueva York. Al mediodía, en la trastienda de la galería, solíamos hacer una ensalada, un brie... Un día que también estaba Calder, llega Miró y dice: *“Acabo de atravesar Central Park, se ha parado un cadillac detrás de mí y oigo “Joan”, y era Dalí. Le miré, le di la espalda y le dejé”*.

¿Él también había roto con Dalí?

Como todo el mundo, todos sus amigos. Alguien que dice *“Que bien que ganó Franco la guerra”* cuando sus amigos, como Lorca, y otros muchos habían sido asesinados... ¡Qué extraño de Dalí, que era un tío inteligente, gran pintor! Debía

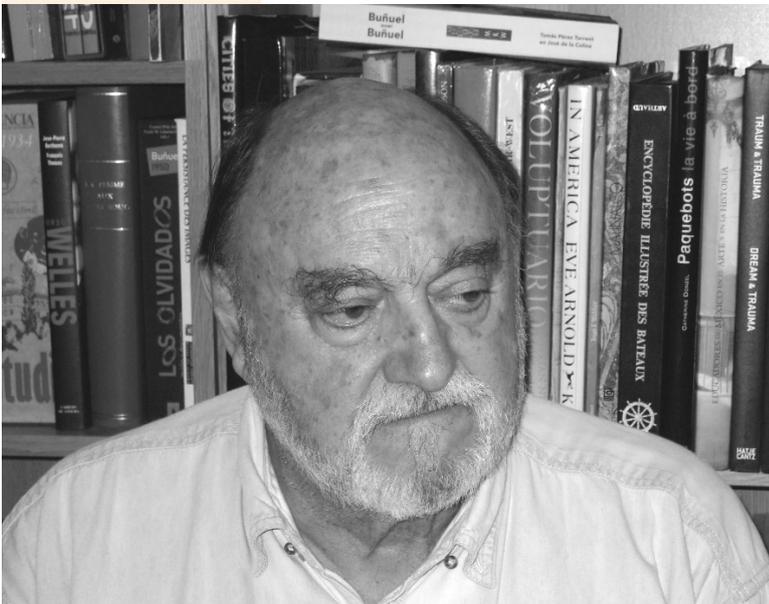
de tener unos treinta años cuando dejó a todos los amigos y pasó los siguientes cincuenta años rodeado de idiotas. Yo leí un libro de uno de los idiotas, unos tontos, sin interés. No comprendo, no sé por qué hizo eso, no necesitaba dinero, tenía todo el dinero del mundo.

Como dijo Bretón, haciendo un juego de palabras con el nombre del pintor: *“Salvador Dalí... o AVIDA DOLARS”*

Recuerdo que estábamos una vez en París, en la Place St. Michel y había un café junto al río, ahora es una pizzería grande y me dijo mi padre: *“Yo solía venir mucho aquí con Salvador, vamos a entrar”*. Y estábamos tomando una copa y llega un cadillac, o un Rolls Royce, y baja Dalí con cinco o seis personas, subieron arriba, a la parte más elegante y mi padre dijo: *“Vámonos.”* ¿*“Por qué no le saludas?”*, le pregunté. *“Porque si nos saludamos seguro que nos abrazamos, y en diez minutos habrá cincuenta periodistas, y eso nunca, vámonos”*. No quiso entrar en el juego de Dalí.

Volviendo a su padre en Nueva York, ¿Qué hacía en el MOMA? ¿Qué trabajo tenía?

Supervisaba documentales. Por ejemplo, le dieron el documental de Leni Riefenstahl sobre Hitler, una película terrible pero magnífica. Era una gran cineasta; duraba una hora y media y le pidieron que la redujera a 20 minutos para mostrarla al Congreso y cuando vieron el resultado dijeron que no se podía mostrar a nadie,



Juan Luis Buñuel en la biblioteca de su casa.

hablaba de una raza superior... La película les dio miedo.

Me acuerdo también de que siempre que íbamos con mi madre a ver a mi padre al museo –yo debía de tener unos cinco o seis años–, pasábamos por delante del Guernica que estaba junto al despacho de mi padre.

Esa época, su infancia, ¿cómo la recuerda?

Muy bien, yo era un niño; nunca me decían no hay dinero. Después he visto las cartas que va a publicar mi primo en Zaragoza dentro de un par de meses, cartas que guardó Viñes, desde el año 38 hasta las últimas, y en ellas se ve lo duro que lo pasaron. Pero yo no era consciente, siempre había comida, quizás no de la mejor calidad, pero siempre había qué comer. Mi madre tenía un vestido de algodón barato; por la noche lo lavaba y lo ponía a secar en el radiador... Yo no recuerdo la vida tan dura pero al leer en las cartas... “Dentro de tres meses regresamos a Europa”... Pero no había dinero y así hasta que nos instalamos en México.

Pero antes estuvieron en Hollywood...

Dalí le acusó de comunista y ateo y mi padre tuvo que dejar su trabajo en el Museo de Arte Moderno y trasladarse a Hollywood. Allí se encargaba de dirigir el doblaje al español de las películas americanas. Las doblaba al español. En el año 46 hubo una gran huelga de guionistas, no había trabajo y le ofrecieron rodar en México.

¿Cómo le ha influido esa infancia de exiliado?

¡Ha hecho mi vida! Mi mundo era Nueva York, Los Ángeles, México...

¿Había en su familia una cierta nostalgia de Europa?

Yo no lo sentía. Sí que venían a casa muchos refugiados españoles, pero yo llevaba mi vida de niño, iba a la escuela, me acostaba temprano... Sí que a veces me despertaba y oía conversaciones: “*El frente de Teruel*, etc. etc.” pero lo consideraba como normal, siempre lo había oído.

¿Tenía su madre nostalgia de Europa?

No, no mucha. Había muerto toda su familia, y México le gustaba mucho. Tenía sus amigas. Mi padre hubiera regresado pero mi madre no quiso, se encontraba bien allí. En México tenía su casa.

¿Cómo vivió el traslado a México?

Yo no hablaba español. Hablaba inglés y en casa francés. En México entré en un colegio bilingüe, español-inglés, el Colegio Americano, y tuve que aprender español. Los primeros meses fueron muy duros, pero Hollywood era ideal para un niño, estábamos siempre en la calle, en bicicleta, apenas había coches en la calle, yo era pequeño y era magnífico. Al llegar a México me decían que no podía salir, que tenía que tener cuidado con los coches... Era otra vida. Teníamos también miedo a envenenarnos con el agua. “*Cuidado con las amebas*”, nos decían. Los tres primeros meses sólo bebíamos Coca-Cola,

hasta los dientes nos lavábamos con Coca-Cola; era horrible, y así hasta que encontramos el agua “electro-pura” embotellada. Era el año 1946.

¿Y su primer contacto con Europa?

Mi padre me pagó un viaje a Europa para conocer a la familia de mi madre y a la suya. Viajé en barco en tercera clase,

esos viajes eran una maravilla, barcos magníficos, viajes que duraban siete días y en los que la gente aprovechaba para divertirse, bailar... Era más barato que el avión, hice como siete viajes en barco. Recuerdo que el avión costaba 150 dólares y el barco 90.

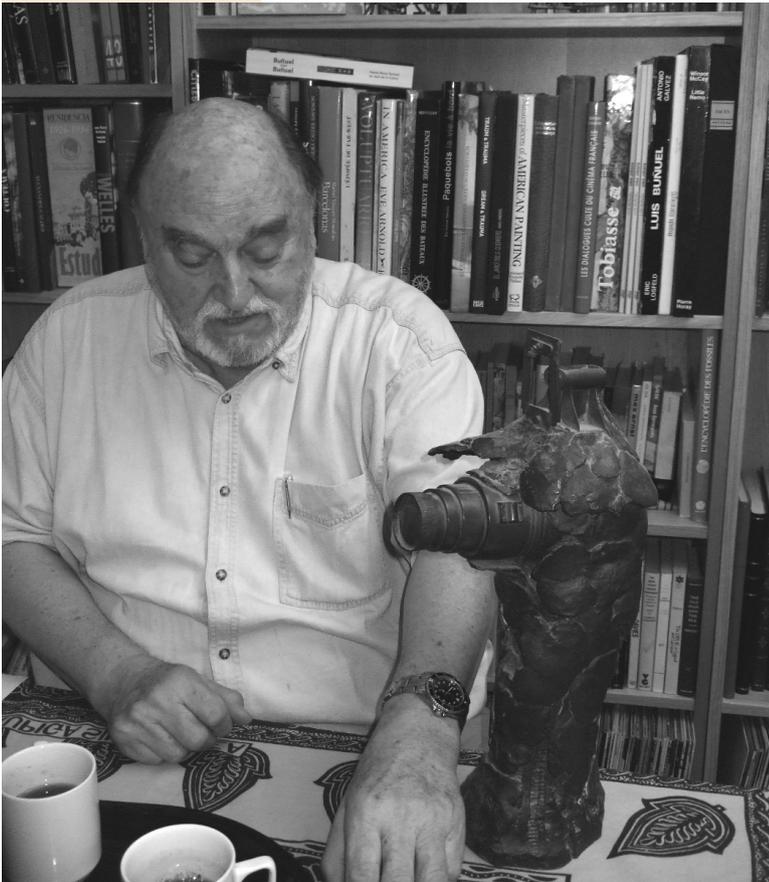
Vine a París y también a Zaragoza, yo no sabía hasta entonces lo que era un tío o un primo. Era el año 1958 y me gustó mucho conocer París; viniendo de México pensé no regresar.

Del viaje a España me quedó una imagen terrible de pobreza. En casa de mi tía Conchita, donde había como 20 apartamentos, el primer día bajé a la calle y vi la basura del edificio, era una bolsita pequeña, me impresionó la diferencia con Nueva York. No se tiraba nada, no había el gasto que hay hoy.

A partir de ese viaje ya no perdí el contacto con Europa y me instalé prácticamente en Francia, aunque al principio, para evitar que me movilizaran por la guerra de Argelia, tenía que salir cada seis meses a México o Nueva York. Pero ahora sigo igual, viajando constantemente. Donde voy me siento bien. Así soy, así es mi vida, hablo varias lenguas, hace poco he estado en Ámsterdam, en Nueva York, el 20 voy a Zaragoza...

¿Cómo empezó a interesarse por el cine?

El cine de pequeño no me interesaba nada, iba con los amigos del colegio una vez al mes. Pero no teníamos dinero para ir al



Sobre la mesa, el César concedido a Juan Luis Buñuel por su documental “Calanda”.

cine aunque entonces era muy barato y, si íbamos, era para ver un western o cosas así.

En casa nunca hablábamos de cine. Mi padre tenía una copia de *“El perro andaluz”* y me la prestó a los 17 años. Yo la ví pero no comprendí nada. En casa no se hablaba de cine, sino de la guerra civil.

Cuando fui a la universidad, en Oberlin College, Ohio, (un colegio liberal en plena era Mc.Carthy), me interesaba la literatura inglesa, el siglo XIX. Obtuve mi *Degree in English Literature* tras cuatro años y luego tendría que haber hecho un master, un doctorado... Pero ese verano volví a México y un amigo productor me dijo: *“¿Tú hablas inglés y español? Porque hay un director aquí que necesita un asistente que conozca ambas lenguas”*. Yo dije que no me interesaba. Mi amigo insistió en que hacer de intérprete con el equipo mexicano me permitiría ganar dinero para la universidad, así que acepté. El director era Orson Wells, que estaba haciendo su *“Don Quijote”*. Yo ni sabía quién era Orson Wells. Sí sabía que había hecho un programa de radio, *“La guerra de los mundos”*, pero de su *“Citizen Kane”*, nada.

Luego, me ofrecieron trabajar en una película en la que el director francés no hablaba inglés y la actriz principal inglesa no hablaba francés. Era filmar en Camboya, en Angkor, perdidos en la jungla, rodeados de monos, entonces no había

turismo, me dijeron que no me podían dar un coche pero que me daban un elefante. Yo era muy joven, la película no salió nunca pero pasamos tres meses en la jungla, una maravilla.



Escultura de Juan Luis Buñuel.

Lo bonito del cine es que cada película es una aventura. Yo he hecho cosas en Patagonia, México, los desiertos... Me ha encantado.

Más tarde, cuando ya debía regresar a la universidad, surgió otra película y, gracias a los idiomas, no por querer hacer cine, continué en el cine. Tenía aventuras, ganaba un poco de dinero y conocía lugares mágicos. Trabajé con Louis Malle, Brigitte Bardot y Jeanne Moreau en *Viva María*, y con muchos más. Pasé doce años aprendiendo a ser técnico de cine. Y después de doce años ya no iba a regresar a la Universidad, aunque usé la literatura inglesa para hacer películas. Fue un conocimiento que me ayudó mucho para crear guiones.

¿Cuándo empezó a trabajar con su padre?

Con mi padre empecé a trabajar porque estaba haciendo una coproducción entre Francia y México y en coproducciones hay que contratar técnicos de ambos lados. Necesitaban un asistente francés que hablara español y yo era el único que estaba en el sindicato en Francia, así que tuvo que cogerme quisiera o no, aunque también estaba muy contento, pero yo era el único.

Su primera película como director es “Calanda”

Tras doce años como técnico, de asistente en películas con Malle, Bardem, etc., decidí comenzar como director y ¿qué era lo mejor para un joven director? Algo que

no fuera caro: “*Calanda*”, 24 horas, una cámara, un técnico de sonido. *Calanda* es un tema interesante, yo había estudiado en la universidad sociología, antropología... y me sirvieron en este documental. Lo hicimos en dos días, las 24 horas que pasan tocando los tambores y el día anterior, en que hicimos unas tomas de Calanda. Y funcionó bien en diferentes festivales, gané mi *César*.

[Nos lo muestra, es muy pesado, comenta que parece un hongo cinematográfico]

Hemos tenido el privilegio en el Liceo de ver el segundo documental “Calanda, 40 años después”...

Acabo de presentarlo en Ámsterdam. La Calanda de ahora es bien diferente a la Calanda de hace 40 años. Impresionan las industrias. Cuando yo conocí Calanda era la Edad Media, no había más que albaricoques y aceitunas y todos eran campesinos.

Cuando regresé para hacer el documental, los campesinos habían desaparecido, las caras habían cambiado, ya no son caras de campesinos sino de burgueses, se puede apreciar al ver los dos documentales.

Ahora existen fabricas grandes, hay dinero, emigrantes (polacos, rumanos, marroquíes,...), es una ciudad abierta, de hecho en el documental aparecen dos marroquíes a los que entrevisté en un bar.

Hay un proyecto de realizar un documental sobre su abuelo.

Sí, lo estoy preparando con mi primo. Mi abuelo era un tipo importante. Se marchó de Calanda a los 16 años para Cuba. No murió en el ejército porque, como sabía escribir bien, se quedó en La Habana mientras que el resto de sus compañeros fueron a la jungla y murieron de fiebre amarilla. Tuvo una vida interesante, volvió a España como un hombre rico. Venía a Francia para comprar muebles para su casa en Calanda, pasó su luna de miel en París en 1899 y en febrero de 1900 nació mi padre.

Se instaló en Zaragoza y ahí se quedó. Dicen que él no cargaba nada cuando iba por la calle, siempre llevaba a alguien que lo hiciera, la única cosa que podía cargar era el caviar. Eran unos burgueses, por eso mi padre conocía tan bien la burguesía que luego mostraba en sus películas, de hecho él era burgués, somos burgueses.

Este documental no va a costar mucho, tenemos fotos interesantes, está la guerra... Puede durar entre media hora y cuarenta y cinco minutos.

¿De todos los documentales que ha realizado, de cuál guarda mejor recuerdo?

Pasé cuatro meses en Nueva York, en el 68, haciendo un documental con los *Black Panthers*. Fue magnífico. Al principio no me aceptaban pero conocí a una chica francesa que estaba casada con un chico

negro, hablé con él y me presentaron a los *Black Panthers*, que me aceptaron y pude filmar... No era fácil entrar en su mundo.

Acaba de participar en un documental sobre su padre titulado “El último guión. Buñuel en la memoria” dirigido por Gaizka Urresti y Javier Espada y en cuya producción participa el Centro Buñuel de Calanda. En ese documental se hace un recorrido por la vida y obra de su padre. Háblenos un poco sobre el cine de su padre.

Me gusta cada vez más y más la época mexicana, películas pequeñas, hechas con poco dinero en dos o tres semanas de filmación. Mi padre tuvo que aprender a filmar en poco tiempo. Filmaba ya montado...

Por ejemplo, en la película “*Subida al cielo*”, estaba todo el equipo en la costa, quedaban cuatro días de filmación y el productor le dijo a mi padre: “*se acabó el dinero, mañana tienes una hora para acabar la película*”. Mi padre le dijo: “*pero hombre, quedan 30 páginas de guión...*” Tuvo que hacerlo, faltan quince minutos de guión pero funciona.

“*El Río y la Muerte*” es otra película muy buena cuyo centro temático son las armas. Se mataban entre ellos y no sabían por qué. Cuando esta película salió en Francia, la gente decía “*iQué exagerados!*”, pero era una historia verdadera.

Ahora estamos celebrando los cuarenta años de mayo del 68. Usted estaba en París entonces. ¿Cómo lo vivió?

Filmábamos lo que estaba ocurriendo. Hubo anécdotas curiosas como aquella vez que llegaron veinte estudiantes con un carnicero diciendo: *“¡Todo el mundo tiene derecho a hacer cine, nuestro camarada carnicero quiere hacer cine”*. Yo contesté: *“¡Muy buena idea!, pero con una condición, si te doy la cámara, ¿me dejas entrar en la carnicería a cortar la carne?”* *“No, no,”*, dijo el carnicero. *“Pues creo que tú tampoco vas a manejar mi cámara.”*

Era interesante pero no creía que iba a cambiar el mundo. En ese año viví tres situaciones diferentes, primero el mayo francés; en junio, en México, la gran manifestación en la Plaza de las Tres Culturas, donde hubo muchos muertos; y en noviembre, en Nueva York, con los “Black Panthers”

Usted tiene también otras facetas artísticas

Mientras era técnico de cine aún no veía que ésta iba a ser mi profesión. Siempre me había interesado más la escultura. Lo

malo es que he hecho muchas cosas y no me he dedicado a ninguna completamente.

He desarrollado varias facetas artísticas; todas son diferentes: el cine es trabajo en equipo, es técnica. El cine debe tener una industria, ¿quién va a hacer la película?, ¿quién va a revelarla?, ¿quién va a hacer las copias? Los estudios son grandes, los laboratorios son inmensos y, de un día para otro se acaba la película; es como si te quitaran una droga. En la escultura estás solo y eso es magnífico; nadie te molesta, haces lo que quieres. La fotografía la hago mientras ruedo, tomo fotos de la filmación, lo hago desde siempre. También hago pintura, pero soy mal pintor, estoy aprendiendo, es difícil.

Antes de despedirnos, nos muestra sus esculturas, sus fotos, sus múltiples cuadros y los recuerdos que decoran el salón donde hemos mantenido esta agradable charla.

Muchas gracias a Juan Luis Buñuel por su acogida.



CENTRO BUÑUEL CALANDA
www.cbvirtual.com

