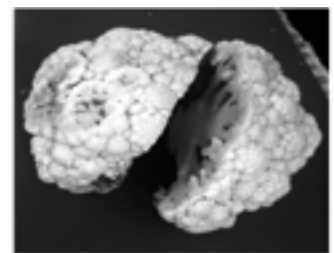
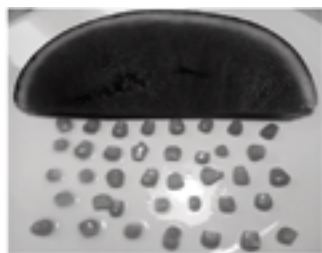
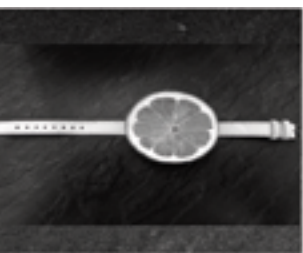


REVISTA DIDÁCTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

12/2017



Primera de cubierta: Imágenes de Alejandra Francés Cosnier, Lucas Majdalani, Adrián Manrique González, Carmen Navarro Naranjo, Johann Torres de Madariaga, Oliver Unigwe Robert y Yasmin Zaroui Gammad, alumnos de 4º de ESO del Liceo Español Luis Buñuel.

Fotocomposición: Raúl Martín Moreno, profesor del Liceo Español Luis Buñuel.

Cuarta de cubierta: Alumnos del Colegio Español Federico García Lorca en el VIII Encuentro de Teatro Escolar en Español.

Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 12 • 2017



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es/
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Dirección:

Francisco Jiménez Martínez, Director del Liceo Español Luis Buñuel

Dirección adjunta:

Isidoro Pisonero del Amo, Asesor Técnico de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción:

Alberto Aparicio Tesán, Ángel Cabello de Alba Hernández, María Mallol Ferrandiz, Emilio Olmos Herguedas,
M^a Camen Palau Subiela, Pascual Masiá González, Petra Secundino Lucas y Matilde Ureña Borrego.

Comité Asesor:

Javier San Emeterio Comas (ALCE de Lyon), Remedios Alcaide López (ALCE de París), Cristina Ruiz Guerrero (Sección Internacional Española de Brest), José Marcial Ramírez Zamorano (SIE de Burdeos), José Ángel Agudo Ríos (SIE de Estrasburgo), María Mediavilla Mediavilla (SIE de Ferney-Voltaire), Eugenia Fernández Berrocal (SIE de Grenoble), Mariano Rodríguez Berja (SIE de Lyon), Nicolás Guitarte Goñi (SIE de Marsella), M^a Esther de la Roz González (SIE de Montpellier), Carmela Busta Varela (SIE de París), Bieito Alonso Fernández (SIE de Saint-Germain-en-Laye), Ma José Oliván Fabro (SIE de San Juan de Luz), Milagros Banegas García (SIE de Toulouse), América López de la Riva (SIE de Valbonne-Niza), Lola Díaz Vaillagou (Asesora Técnica), M^a Carmen Martínez Giménez (Asesora Técnica) y Matilde Osorio Rodríguez (Asesora Técnica).

Número 12, julio de 2017



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2017
NIPO: 030-15-195-7 (Impreso)
NIPO: 030-15-194-1 (En línea)
ISSN: 1962-4956 (Impreso)
ISSN: 2270-714X (En línea)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Preimpresión: Gema Salguero López
Imprime: Grafía Soluciones Gráficas, S.L.

ÍNDICE

Artículos

Aportaciones del Equipo “Sanz del Río” a la creación de recursos educativos multimedia para Geografía e Historia, a partir del trabajo colaborativo y de la metodología AICLE	7
Emilio Olmos Herguedas, profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye Carlos Sarria Gómez, profesor de la SIE de Grenoble	
El cine en la escuela	17
Ana M. Camuñas García-Miguel Servicio Pedagógico de la Cinémathèque Robert-Lynen de la Ville de Paris y Forum des Images	
Se abre el telón: Encuentros de teatro escolar en español en Francia	25
María José Carrión Yagüe y Margarita Segarra Torres, exasesoras técnicas M ^a Carmen Giménez Martínez, asesora técnica	
Enseñanza-aprendizaje del inglés lengua extranjera: ventajas de trabajar con alumnos "bilingües" francés-español	33
Clare Macnamara Little Profesora del Liceo Español Luis Buñuel	
Poetizando 2.0	43
Mar Benegas, escritora y poeta especialista en literatura infantil y juvenil Tatiana Benavent Olcina, maestra del CEIP "Verge del Fonament" de Benissanó M ^a Carmen Palau Subiela, maestra del Colegio Español Federico García Lorca	
Acercamiento a la figura de Arcadio Pardo, poeta y profesor en París	49
Francisco Jiménez Martínez, profesor del Liceo Español Luis Buñuel Montserrat Escós Capella, profesora del Liceo Español Luis Buñuel Isabel Luengo Gregario, alumna de Máster de Profesorado de Secundaria de la UNED en el Liceo Español Luis Buñuel	

Entrevista

Entrevista con Juan Manuel Bonet, Director del Instituto Cervantes	57
Pascual Masiá, profesor del Liceo Español Luis Buñuel	

Reseñas

Círculo cerrado: <i>Paris-Austerlitz</i>, de Rafael Chirbes	64
Alberto Aparicio Tesán Profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	

<i>El monarca de las sombras</i>, de Javier Cercas	66
Alberto Aparicio Tesán Profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	

<i>La nueve. Los españoles que liberaron París</i>, de Evelyn Mesquida	68
Bieito Alonso Fernández Profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	

<i>Prensa, Franquismo y Transición Democrática. Sol de España (1967-1982)</i>, de Carlos Sarria Gómez	70
Francisco Jesús Alejo González Profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	

Aportaciones del Equipo “Sanz del Río” a la creación de recursos educativos multimedia para Geografía e Historia, a partir del trabajo colaborativo y de la metodología AICLE

Emilio Olmos Herguedas

Profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye

Carlos Sarria Gómez

Profesor de la Sección Internacional Española de Grenoble

La consolidación e impulso del proyecto nos anima a proponer un breve balance y una primera presentación de sus logros.

“Que mi enseñanza es pública, y está abierta al juicio de todos, sin que hasta hoy se hayan mostrado los que la frecuentan ofendidos ni chocados en ninguna de las leyes que al hombre obligan, ni religiosas, ni morales, ni políticas, ni aún las de la más delicada circunspección y respeto a cosas e ideas, aún las contrarias –que no lo son cuando llevan por delante y compañero el amor a la verdad–”.

***Carta y cuenta general de conducta,*
por el Profesor JULIÁN SANZ DEL RÍO¹
Madrid, 25 de Octubre de 1867**

1. Introducción

Hace un año presentábamos, en estas mismas páginas², al Equipo “Sanz del

Río”, como un proyecto colaborativo, novedoso y ambicioso, que estaba impulsado por algunos profesores de Geografía e Historia de las Secciones Internacionales Españolas (SIE) en Francia. Tras algunos meses de formación y de trabajo compartido, la experiencia se demuestra provechosa y enriquecedora, dando como resultado un incipiente banco de recursos didácticos que comienza a ganar protagonismo en nuestra práctica docente. La consolidación e impulso del proyecto nos anima a proponer un breve balance y una primera presentación de sus logros, que confiamos sirva para poner en valor todo lo conseguido, difunda sus resultados y anime a sumarse a este proyecto abierto y dinámico³.

¹ Jiménez García, A. (1989): “Un texto raro de Sanz del Río: Carta y cuenta de conducta”, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, vol. 7. Madrid, Universidad Complutense, pp. 255-281.

² Calanda. *Revista de la Acción Educativa Española en Francia*, n.º 11, 2016, pp. 49-51.

³ Durante el año 2016 la coordinación de la formación en la modalidad grupo de trabajo fue asumida por Emilio Olmos Herguedas, mientras que en el año 2017 ha estado a cargo de Carlos Sarria Gómez. Además, durante los días 5 y 6 de mayo de 2017, el Centro de Recursos Didácticos de París acogió un encuentro de formación de los miembros del Equipo “Sanz del Río”.

La primera necesidad a la que tuvimos que enfrentarnos estaba relacionada con la autoformación y con la posibilidad de compartir informaciones de interés que la impulsaran y guiaran.

En este campo, resultó decisivo el descubrimiento del sistema “kanban” de tarjetas y, más aun, de la aplicación Trello que se inspiraba en dicho sistema y que ponía a nuestra disposición una poderosa herramienta de organización y de gestión del trabajo en grupo.

2. Las herramientas para el trabajo en equipo colaborativo como respuestas concretas a las necesidades de formación, actualización y práctica docente compartida

Desde el primer momento, el equipo “Sanz del Río” ha adoptado el trabajo colaborativo como un elemento decisivo en su funcionamiento, entendiendo el mismo como un proceso social de construcción del conocimiento que va más allá de cada elemento individual, que no es competitivo y que se apoya sobre un sentimiento de solidaridad compartida capaz de romper el aislamiento y de mejorar los resultados finales en una progresión exponencial. El trabajo cooperativo aporta multitud de aspectos enriquecedores⁴ y nos parecía especialmente adecuado para las condiciones profesionales específicas de las secciones internacionales españolas en Francia. Por supuesto que, considerando nuestra dispersión geográfica, esta metodología de trabajo únicamente podía desarrollarse empleando tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de última generación, capaces de eliminar las barreras físicas y de hacer posible un intercambio fluido de la información y una comunicación multipolar⁵. En nuestro caso, dichos útiles se han contemplado a partir de los estándares de competencia en tecnología de la información y de la comunicación para docentes definidos en 2008 por la UNESCO⁶, lo que quiere decir que hemos establecido tres niveles escalonados y sucesivos en relación con estas herramientas de trabajo: en un primer momento hemos abordado las nociones

⁴ Al respecto, véase: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m7/EI_Trabajo_Cooperativo_como_Metodologia_para_la_Escuela_Inclusiva.pdf

⁵ Puede verse, por ejemplo: <http://www.tecnologiaseducativas.info/eventos-y-contenidos/noticias-y-articulos-sobre-tecnologia-educativa/16-las-tics-y-el-aprendizaje-colaborativo>

⁶ http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/186/cd/m7/Estandares_de_Competencia_en_TIC_para_Docentes_UNESCO.pdf

básicas, después hemos profundizado en su manejo y, por último, hemos generado recursos y conocimientos TIC.

Compartir recursos e información de manera sencilla, visual y eficaz

La primera necesidad a la que tuvimos que enfrentarnos estaba relacionada con la autoformación y con la posibilidad de compartir informaciones de interés que la impulsaran y guiaran. Es cierto que la puesta al día en relación con las herramientas informáticas se ve dificultada por la rapidez con que estas surgen, se desarrollan y desaparecen; pero también resulta innegable la enorme facilidad de acceso a multitud de recursos libres, textuales o audiovisuales, que pueden ser empleados como un valioso material en la formación y actualización de nuestras habilidades TIC. En nuestra opinión, el empleo provechoso de esta amplia oferta de recursos requiere dos condiciones previas: una selección adecuada de los materiales formativos y, en segundo lugar, un modo sencillo y eficaz de hacerlos accesibles. El segundo de estos dos requisitos lo resolvimos satisfactoriamente cuando comenzamos a hacer uso de Lino.it⁷. Se trata de un recurso colaborativo de uso gratuito, fácil de emplear y que sirve para crear tableros visuales (a modo de paneles de corcho virtuales). En estos corchos virtuales, que pueden ser privados o públicos, se van añadiendo (como si de *post-it* se tratase) diferentes informaciones y enlaces a recursos disponibles en la web⁸. Con esta herramienta, visual y de empleo intuitivo, planificamos una preparación basada principalmente en videotutoriales, que cada participante podía seguir a su ritmo y que, en conjunto, abarcaban casi siete horas de autoformación. Estos contenidos quedaron estructurados en torno a cuatro bloques temáticos:

⁷ <http://en.linoit.com>

⁸ Véanse las posibilidades de Lino.it en: <http://www.educacontic.es/blog/crear-corchos-virtuales-con-lino-it>

- Tutoriales sobre almacenamiento en la nube y recursos compartidos para trabajo colaborativo.
- Tutoriales sobre el empleo de tableros Kanban en la gestión de proyectos.
- Información sobre licencias Creative Commons y sobre protección de materiales educativos libres.
- Tutoriales sobre la creación de materiales multimedia para ser empleados en el aula.

Para un momento posterior, tenemos previsto incorporar un quinto apartado dedicado a la creación de Objetos Digitales Educativos (ODE) y sobre el empaquetamiento y reutilización modular de los Recursos Educativos Abiertos (REA).

La gestión de proyectos colaborativos

El segundo gran obstáculo que nos encontramos tenía que ver con la coordinación de las tareas y de las aportaciones individuales, con la organización de las mismas y con la toma de decisiones colectivas en relación con los resultados que queríamos generar. En este campo, resultó decisivo el descubrimiento del sistema “kanban” de tarjetas y, más aun, de la aplicación Trello⁹ que se inspiraba en dicho sistema y que ponía a nuestra disposición una poderosa herramienta de organización y de gestión del trabajo en grupo. Lo cierto es que Trello, a pesar de su aparente complejidad inicial, se ha convertido en nuestro canal de comunicación prioritario y en un eficaz organizador de tareas. Trello nos ha permitido armar un tablero en el que se proponen tareas, se asignan agentes para su realización, se desglosan sus etapas o fases sucesivas y, además, se hace un seguimiento sobre su revisión y finalización. Por ello, destinamos una parte significativa de la formación en cada curso a profundizar en

esta herramienta y a familiarizarnos con su empleo y posibilidades. Haciendo uso de Trello, hemos organizado nuestro flujo de trabajo en cinco columnas, que corresponden a las etapas clave en el proceso de creación de materiales. Veamos cada una de estas subdivisiones al detalle:

- Columna 1, de “Propuestas”: Este es el punto de partida de todas las tarjetas, que recogen las iniciativas o nuevas ideas que se proponen. El grado de concreción puede ser muy variado, pero se aconseja que siempre tomen como punto de partida una experiencia didáctica propia, lo que quiere decir que las iniciativas hayan sido ya desarrolladas y que hayan obtenido resultados positivos y satisfactorios. La persona que propone una tarjeta puede hacerse cargo íntegramente de la tarea (aunque mantiene informado al grupo), puede solicitar colaboraciones para su desarrollo o, simplemente, puede formular una sugerencia (quedando su posterior desarrollo a cargo de otros miembros del equipo).

Haciendo uso de Trello, hemos organizado nuestro flujo de trabajo en cinco columnas, que corresponden a etapas clave en el proceso de creación de materiales.

⁹ <https://trello.com>



Aspecto del panel virtual creado con Lino.it para orientar la autoformación en TIC

Cada una de las tareas se concreta en una ficha o tarjeta, que va desplazándose de izquierda a derecha por las cinco columnas definidas.

Las primeras tareas que han sido planificadas y desarrolladas mediante el empleo de Trello nos han demostrado que se trata de una herramienta potente y adecuada para la organización del trabajo en equipo.

Hemos organizado la página web de una manera muy sencilla e intuitiva.

- Columna 2, de “Pendientes”: Las tarjetas pasan a la segunda columna cuando han sido asumidas o aceptadas por alguien del equipo pero todavía no han comenzado a desarrollarse. En esta fase se pueden terminar de diseñar (haciendo uso de la comunicación instantánea mediante la aplicación de comentarios) y suelen delimitarse con precisión sus diferentes etapas.
- Columna 3, de “Desarrollo”: Las tarjetas situadas en este apartado se encuentran, de manera efectiva, en fase de realización por quienes se han comprometido con su cumplimiento. Trello incorpora un seguimiento pormenorizado de cada una de sus fases y resulta posible fijar un cronograma de las mismas. Con ello, la coordinación queda asegurada, incluso si diferentes personas se encargan de las sucesivas etapas.
- Columna 4, de “Revisión y corrección”: Cuando una tarea se ha completado, su tarjeta llega a esta columna para que otro miembro del equipo (que no ha participado directamente en la realización de la tarea) se encargue de su revisión. En esta fase se proponen modificaciones o correcciones, si resultan precisas.
- La columna 5, de “Finalizadas”, recoge las tarjetas correspondientes a las tareas concluidas y revisadas. Se trata de propuestas que están ya listas para ser publicadas o liberadas a todo el equipo (habitualmente desde nuestra página web); es decir, que se consideran materiales didácticos finales, adecuados y adaptados a las necesidades concretas de nuestro alumnado.

Como hemos indicado, cada una de las tareas se concreta en una ficha o tarjeta, que va desplazándose de izquierda a

derecha por las cinco columnas definidas, desde las “Propuestas” hasta las “Finalizadas”. La ficha recoge informaciones sobre su creador y sobre todas las actuaciones, comentarios o incorporaciones que se han producido después. Incluso quienes no se ven directamente comprometidos con ella pueden suscribirse para estar al corriente de los cambios que se produzcan en dicha tarea. Y, al concluir el recorrido, las fichas desaparecen del tablero, aunque permanecen archivadas y conservan toda su información.

Las primeras tareas que han sido planificadas y desarrolladas mediante el empleo de Trello han demostrado que se trata de una herramienta potente y adecuada para la organización del trabajo en equipo, que dispone de un sistema de comunicación instantánea ágil e individual para cada tarea, unos items de seguimiento adecuados, alarmas de plazos, comunicación automática al correo electrónico de las novedades y multitud de otros aspectos útiles. Sin embargo, se trata de un entorno novedoso y exigente, que requiere cierta adaptación y hace necesaria una atención continuada y un trabajo regular. Quizá la mayor dificultad se refiere al hecho de que Trello gestiona y realiza un seguimiento sobre la evolución del proceso de creación de los materiales, pero estos materiales se mantienen siempre aparte. Dicho de un modo sencillo, la gestión de un proceso de elaboración no debe confundirse con la elaboración de dichos materiales didácticos.

La difusión de los resultados

Para poner a disposición de todos los miembros del grupo (y de nuestros alumnos) todos los recursos y los materiales elaborados, hemos optado por los recursos web, a partir de un espacio gratuito de wix, que presenta varias ventajas:

- Se encuentra disponible una versión gratuita y es posible adquirir una

versión de pago con funcionalidades avanzadas, como la creación de un dominio propio (por ejemplo: *www.gruposanzdelrio.com*) y una mayor capacidad de almacenamiento.

- Su fácil manejo, a través de una interfaz muy intuitiva, que funciona arrastrando y situando los objetos con facilidad, sin que resulten necesarios conocimientos avanzados de programación.
- La gran variedad de propuestas disponibles para el diseño web, a través de una organización temática muy versátil.
- La sencillez de la activación y creación de la cuenta de usuario, que únicamente requiere una dirección de correo electrónico y una clave.
- La posibilidad de restringir el acceso a cada una de las áreas de la página, mediante claves.
- Estos elementos se completan con un centro de ayuda muy dinámico, con breves y precisos vídeos sobre las principales funcionalidades del programa y con una página de edición y diseño capaz de concentrar sus acciones en un número reducido de botones.

Sin embargo, las limitaciones que ofrece la versión gratuita de wix nos ha obligado a repartir el almacenamiento de ficheros con google.drive. Además, hemos contado con un dominio web particular para alojar las actividades *online*. Por lo común, los materiales se han generado con formato y extensión pdf y cuentan con enlaces interactivos que apuntan hacia los complementos propuestos (en su mayor parte vídeos). Han sido registrados bajo una licencia del tipo Creative Commons para salvaguardar sus derechos de libre distribución y uso.

Hemos organizado la página web de una manera muy sencilla e intuitiva, con un barra en el encabezado que integra seis botones: *inicio* (que incluye una breve presentación), *equipo* (con



Vista del tablero de Trello con las fichas correspondientes a algunas tareas



Consideramos que el aspecto de referencia más relevante en nuestro trabajo ha sido el método AICLE.

información sobre el equipo “Sanz del Río”), *collège* y *lycée* (desde donde se puede acceder a los materiales didácticos en un doble apartado, para Geografía e Historia), *área privada* (un ambigü donde se reagrupan algunos recursos para el profesorado, como webs con imágenes, vídeos de libre uso o algunas experiencias educativas), y *contactar* (que presenta un formulario para poder comunicarse con nuestro equipo). Por el momento, el acceso a los recursos didácticos se ha limitado mediante una clave compartida por todos los miembros del grupo.

3. Algunos ejemplos de materiales didácticos generados: variedad metodológica y enfoque AICLE

En lo que se refiere a los materiales didácticos, es importante comenzar explicando que no ha existido ningún tipo de orientación o limitación teórica y pedagógica previas, sino que ha sido la práctica docente la que ha impulsado en todo momento su generación. No se ha pretendido, por tanto, imponer una coherencia de método o un paradigma cognitivo exclusivo. Se ha tratado, más bien, de integrar y de difundir soluciones heterogéneas, pero potencialmente eficaces, frente a la manifiesta insuficiencia de los materiales de aula hoy disponibles (especialmente los comercializados por las diferentes editoriales para su uso en el sistema educativo español). Por otro lado, hemos intentado seguir la estela de algunas aportaciones que nos han precedido y que todavía consideramos referentes oportunos y valiosos¹⁰. Además,

hemos priorizado la atención a nuestras necesidades concretas, de un modo descentralizado y manteniendo únicamente unas sumarias líneas de coherencia metodológica, que podríamos resumir como sigue: aprendizaje activo que toma como punto de partida la responsabilidad y el interés de cada alumno, aprendizaje orientado a la realización de proyectos para el desarrollo de la autonomía personal, aprendizaje basado en conceptos de base o de referencia pero haciendo también protagonistas a los procedimientos, y aprendizaje enmarcado en un contexto de enseñanza (o de refuerzo) del español como lengua extranjera (ELE), lo que ha supuesto asumir principios del aprendizaje integrado de contenidos y de lengua extranjera (AICLE). Si bien resulta necesario precisar que las condiciones de partida de LV1 o lengua extranjera de la sección, en el contexto de la enseñanza internacional en Francia, resultan muy diferentes de las propias de los sistemas bilingües, o trilingües, que las comunidades autónomas están desarrollando actualmente en el Estado español.

De este modo, consideramos que el aspecto de referencia más relevante en nuestro trabajo ha sido el método AICLE, lo que sumariamente puede entenderse como una alianza entre los contenidos propios de nuestra asignatura y el refuerzo constante y mantenido del aprendizaje de la lengua española. Se trata de un enfoque que consideramos plenamente coherente con la normativa y con el espíritu que actualmente anima el programa de acción educativa en el exterior de las secciones internacionales españolas¹¹. Sin embargo, no

zález y en el que participó el profesorado de Geografía e Historia de todas las secciones internacionales españolas en Francia y del Liceo Español “Luis Buñuel” de Neuilly-sur-Seine.

¹⁰ Nos referimos al trabajo colectivo *Documentos para la enseñanza de Historia y Geografía en las Secciones Internacionales Españolas en Francia: clases de Collège*. Ediciones Hispanogalia, Colección Documenta n.º 5, editado por la Consejería de Educación en Francia, trabajo colectivo que estuvo coordinado por Inmaculada González Mangrané y Pascual Masiá Gon-

¹¹ Aludimos a las Instrucciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional, de 18 de octubre de 2010, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros Estados o de organismos internacionales; a las Instrucciones sobre la organización y el funcionamiento de las

puede pasarse por alto que el enfoque AICLE se ha desarrollado fundamentalmente en el contexto del aprendizaje y del refuerzo de la lengua inglesa¹², lo que implica algunos condicionantes lingüísticos (de complejidad gramatical, por ejemplo) que distan enormemente de la concreción necesaria en lo que respecta al español. Asimismo, creemos oportuno matizar que no pretendemos atribuirnos la novedad en el empleo de estos métodos en el contexto de la enseñanza en el exterior, donde existen ya algunas aportaciones unánimemente reconocidas, al menos en relación a los binomios español/inglés¹³ y español/italiano¹⁴, aunque la ambición de nues-

Secciones españolas en Francia de la Consejería de Educación en Francia de 1 de junio de 2011; y a la Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de “Lengua Española y Literatura” y de “Geografía e Historia de España” para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

¹² Una aproximación al mundo AICLE puede comenzar con la aportación de D. Marsh y G. Langé, *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Serie TIE – CLIL, Graz: European Centre for Modern Languages (2000). Puede incluir el trabajo de S. Jáimez Muñoz, *Metodología AICLE/CLIL*, CEP Sevilla (2008) y la aportación de Teresa Navés y Carmen Muñoz titulada “Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras” (http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf) y el trabajo colectivo, publicado por la Universidad de Extremadura, bajo la coordinación de Guadalupe Nieto Caballero, en 2016, titulado *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lengua*.

¹³ Véase: Marcela Fernández Rivero (en el Instituto Español Vicente Cañada Blanch de Londres), en <http://www.mecd.gob.es/reinounido/dms/consejerias-exteriores/reino-unido/formacion-del-profesorado/Talleres-2013/talleres-Secundaria/Fernandez-Rivero-Marcela--ALCE-CLIL--Ense-ar-Geograf-a-e-Historia-en-espa-ol/Fern%20C3%A1ndez%20Rivero%20C%20Marcela.%20ALCE-CLIL.%20Ense%C3%B1ar%20Geograf%C3%ADa%20e%20Historia%20en%20espa%C3%B1ol.pdf>

¹⁴ Nos referimos a la aportación de Rita Grassato “Proyecto AICLE Geografía y Lengua Española”. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*. Nº 3 (diciembre 2011), pp. 16-26.

tro proyecto se dirige al binomio español/francés (que consideramos todavía poco explorado) y se apoya sobre un amplio equipo y no sobre aportaciones individuales. Veamos, a continuación, algunos tipos concretos de materiales que hemos desarrollado.

Fichas de trabajo con vídeos documentales

Para favorecer la comprensión oral, ampliar los registros comunicativos y enriquecer el vocabulario, especialmente en los contenidos de Historia de *Collège* y de *Lycée*, hemos recurrido al banco de vídeos documentales disponibles en la web <http://www.artehistoria.com>. Allí encontramos breves documentales con aspectos positivos innegables (locuciones impecables, acabado profesional y contenidos sólidos). Hemos trabajado a partir de una treintena de estos vídeos, desarrollando una ficha para cada uno de ellos y proponiendo una secuencia de trabajo que comienza con la presentación de los contenidos del vídeo y una explicación de la actividad al grupo-clase. Después se proyecta el PDF correspondiente a cada ficha individual, para que las cuestiones puedan ser copiadas en el cuaderno (habitualmente se desarrollará un trabajo individual, que quedará recogido en el cuaderno de cada alumno). Se realiza la proyección del documento, al menos en dos ocasiones, y se resuelven todas las dudas que pudiera suscitar. Durante el visionado, cada alumno debe ir anotando las respuestas (rellenando los huecos, eligiendo la opción correcta, tomando notas, etc.) En las tareas de elaboración, siempre se demanda una redacción estructurada mediante frases completas y ordenadas, evitando los monosílabos o la simple enumeración de términos. Finalmente, tras una revisión individual, se realiza una puesta en común y corrección, si es posible con el empleo de pizarra o proyector digital.

La ambición de nuestro proyecto se dirige al binomio español/francés (que consideramos todavía poco explorado) y se apoya sobre un amplio equipo y no sobre aportaciones individuales.

El trabajo personal de indagación puede resultar útil, no solamente en relación con la adquisición de dichos contenidos sino también como ejercicio práctico en técnicas de búsqueda, selección, organización y presentación de la información.



Ejemplo de ficha para trabajo con vídeos del canal *arthehistoria.com*

Proyecto de indagación para ampliar contenidos

En no pocas ocasiones, las limitaciones de espacio y de tiempo que impone el cumplimiento de las programaciones nos impiden abordar aspectos concretos o puntuales en los que sería de gran interés profundizar. En estos casos, el trabajo personal de indagación puede resultar útil, no solamente en relación con la adquisición de dichos contenidos sino también como ejercicio práctico en técnicas de búsqueda, selección, organización y presentación de la información. Una de nuestras propuestas concretas en este campo se refiere a la indagación en internet en torno a la importante figura de Olympe de Gouges. La ficha de trabajo que proponemos para este tipo de actividades incluye justificación, objetivos, pautas de desarrollo y una advertencia práctica para que las investigaciones en internet se realicen preferentemente con buscadores no comerciales y educativos (como <https://duckduckgo.com>, [\[www.ixquick.com\]\(http://www.ixquick.com\) o la versión académica del omnipresente google \(<https://scholar.google.es>\). En el caso propuesto, suponemos que buena parte de los materiales consultados por nuestros alumnos estarán redactados en lengua francesa \(pues resultan mucho más numerosos y variados que los que se pueden encontrar en español\). Por ello, en las producciones escritas finales deberemos prestar atención a la presencia de falsos amigos, equívocos léxicos, galicismos y estructuras gramaticales impropias. Tampoco podremos descuidar que la búsqueda de información en internet nos obliga a estar especialmente vigilantes y a hacer uso de diferentes herramientas que permiten detectar el plagio¹⁵.](https://</p>
</div>
<div data-bbox=)

Proyecto de creación audiovisual

La elaboración y presentación de materiales informativos constituye una excelente práctica de aprendizaje, que en la actualidad puede extenderse, con suma facilidad, a la creación audiovisual¹⁶. En este campo, proponemos a nuestros alumnos la elaboración de un breve vídeo explicativo, de una duración máxima de 60 segundos, en el que han de sintetizar el análisis de una obra de arte o la biografía de algún relevante artista español (como Velázquez, Goya, Picasso...). En concreto, se propone un trabajo en equipo por parejas (libremente formadas o designadas por el profesor), que deberán diseñar, elaborar y montar un material con audio y vídeo propios.

El desarrollo del proyecto se estructura en tres fases. La fase primera, de preparación, incluye la selección de contenidos mediante la elaboración previa de un dossier, la exploración y elección

¹⁵ Una presentación de las doce herramientas más conocidas puede verse en: <https://www.whatsnew.com/2012/01/04/12-recursos-en-linea-para-detectar-plagio-en-escritos>.

¹⁶ Al respecto, puede verse el artículo de Salvador Llopis titulado "El teléfono móvil como herramienta pedagógica", en <http://www.educacontic.es/blog/el-telefono-movil-como-herramienta-pedagogica>.

La elaboración y presentación de materiales informativos constituye una excelente práctica de aprendizaje, que en la actualidad puede extenderse, con suma facilidad, a la creación audiovisual.

de los recursos técnicos (animación, dramatización, imágenes fijas, créditos, música, iluminación, locuciones...) y la elaboración de un guión o *storyboard*. La segunda fase se ocupa de la grabación (con varias tomas de cada escena) y del montaje. Se aconseja el uso de un formato de vídeo compatible (mp4 o .avi). Además, deberá elaborarse un sencillo documento titulado *making off*, en el que se explicará brevemente el desarrollo del proyecto, los problemas planteados y las soluciones adoptadas en cada caso, junto con una valoración personal de la actividad. La tercera y última etapa se dedica a la presentación de los trabajos ante el grupo-clase, que debe estar pautada por el profesor para garantizar un *feed back* positivo y motivador.

Talleres de Geografía

Las condiciones del *partage* varían en cada una de las secciones y, con frecuencia, también se ven modificadas en cada curso escolar. En efecto, el reparto del temario con nuestros colegas de la enseñanza nacional francesa es uno de los principales motivos de inquietud e incertidumbre en nuestra especialidad. Y, cada vez con más frecuencia, nos vemos en la obligación de asumir nuevos temas de Geografía, de Geografía regional de Francia, de Historia de Francia e incluso de Educación Moral y Cívica. Para paliar la carencia de materiales didácticos en lo que se refiere a la Geografía humana en *Collège* (el equivalente a 6º de Primaria, 1º, 2º y 3º de ESO), hemos desarrollado una serie de fichas de trabajo para cada uno de dichos cursos. El esquema es común a todas a ellas, con algunas diferencias en el caso de 3º^{ème}, debido a la inmediatez de la prueba de *Brevet* y a los condicionantes de contenidos que esta impone. En primer lugar, se proponen unas actividades iniciales que sirven para despertar la curiosidad por el asunto abordado y para poner de manifiesto los conocimientos previos ya adquiridos.

A continuación, se exponen algunos conceptos básicos, que se acompañan de ejemplos orientados al caso español y al mundo hispano. Por último, se incluye un bloque de actividades, graduadas desde unas sencillas preguntas con respuesta cerrada hasta dinámicas de grupo-equipo mediano y debates en el grupo-clase.



Ejemplo de materiales para los talleres de Geografía (Geografía urbana en 6º^{ème})

Temas de desarrollo completo

Si bien nuestro trabajo se orienta prioritariamente hacia métodos activos que persiguen la implicación del alumnado, en ocasiones nos vemos obligados a mantener una aproximación didáctica más tradicional, que se sustente sobre los contenidos. Especialmente en aquellos cursos (como *troisième* y *terminale*) con pruebas nacionales de nivel, respectivamente el *diplôme national du brevet "option internationale"* (DNBI) y la *option internationale du baccalauréat* (OIB). En estos casos, la propuesta didáctica consta de tres grandes apartados: los apuntes (esenciales a nivel de

El reparto del temario con nuestros colegas de la enseñanza nacional francesa es uno de los principales motivos de inquietud e incertidumbre en nuestra especialidad.

Podemos destacar las actividades destinadas a mejorar el dominio léxico, morfosintáctico y gramatical de la lengua española.

Los logros alcanzados han sido relevantes y hemos conseguido hacer frente a algunos de los problemas más inmediatos.

Nuestro principal desafío seguramente es la necesidad de una evolución metodológica.

Un gran desafío, que resultará solamente realizable si continuamos acogiendo e integrando al nuevo profesorado que llega al exterior.

16

conceptos), los ejercicios prácticos (importantes desde el punto de vista de los procedimientos) y las presentaciones (elementos ilustrativos y ejemplos), que incluyen esquemas, mapas y materiales visuales, por lo común realizadas en formato power point o PDF. En este apartado y en lo que concierne a los contenidos de Geografía del curso *terminale*, hemos partido de la valiosa aportación realizada tiempo atrás por algunos de nuestros compañeros¹⁷, lo que ha limitado nuestra tareas a una labor de actualización y de síntesis.

Los ejercicios prácticos desarrollados en estos casos se han orientado tanto a reforzar las técnicas básicas de estudio (subrayado, esquema, resumen) como a mejorar las destrezas lingüísticas. En relación con esta segunda faceta, podemos destacar las actividades destinadas a mejorar el dominio léxico, morfosintáctico y gramatical de la lengua española, a la búsqueda de sinónimos/antónimos, a la identificación de sustantivos/adjetivos, al paso singular/plural de los enunciados, al uso de la forma impersonal, a la reescritura de textos con modificación de tiempos verbales, a la organización coherente de un discurso y al empleo adecuado de los conectores.

4. Conclusiones

Tras dos años de trabajo, el equipo “Sanz del Río” puede ofrecer un balance global que resulta claramente positivo. Hasta este momento, los logros alcanzados han sido relevantes y hemos conseguido hacer frente a algunos de los problemas más inmediatos y acuciantes. Por supuesto, aún quedan multitud de

aspectos por abordar y otros muchos deberán ser mejorados y completados. En un contexto educativo tan cambiante e incierto como el de las secciones, no hay lugar para el triunfalismo ni para la autocomplacencia. Pero confiamos en una continuidad que nos permita avanzar en algunos campos de interés estratégico, como la ampliación y afianzamiento del banco de recursos didácticos, la mayor colaboración ante las dificultades de los *partages* y la armonización de enfoques frente a las pruebas OIB. No obstante, nuestro principal desafío seguramente es la necesidad de una evolución metodológica hacia estrategias más centradas en el papel del alumno, más dinámicas y más innovadoras desde el punto de vista pedagógico. Se trata de un gran desafío, que resultará solamente realizable si continuamos acogiendo e integrando al nuevo profesorado que llega al exterior, en esta renovación incesante de equipos docentes.

Es cierto que nuestro presente resulta incierto, que nuestros problemas diarios se formulan en un lenguaje nuevo y bajo formas cada vez más novedosas, pero la responsabilidad del quehacer docente se mantiene intacta, así como el compromiso social en pos de un mañana mejor, con la misma intensidad y exactamente igual que en tiempos de Julián Sanz del Río.

¹⁷ “Recursos y materiales para el estudio de la Geografía”, aportación pionera de un grupo de trabajo cuyo documento final en pdf fue elaborado por Fernando Huerta Alcalde, Juan Antonio Pelegrín Abellón, Braulio Saavedra Padrón y Mariano Rodríguez Berja, quienes también han participado en la creación del Equipo “Sanz del Río”.

El cine en la escuela

Ana M. Camuñas García-Miguel

Servicio Pedagógico de la Cinémathèque Robert-Lynen de la Ville de Paris y Forum des Images

Este artículo tiene como objetivo abordar, de manera introductoria, el cine como recurso educativo en el aula. Pretende proponer pistas, que deberán ser profundizadas por el lector. Para ello se sugieren referencias biográficas al final del texto.

El cine como recurso educativo en el aula

Son numerosos los usos pedagógicos del cine en el aula, ya sea para introducir al alumnado a este lenguaje único que es el audiovisual o utilizándolo como soporte para la transmisión de cualquier materia, especialmente la educación en valores. El cine puede ser también un buen instrumento de transmisión inclusiva para aquellos alumnos con dificultades o en aulas con gran diversidad en el alumnado. Partiendo de la premisa de que el cine es una herramienta “familiar”, “motivadora” y “accesible” para el alumno, este recurso puede facilitar una

mayor participación en el aprendizaje y responder a las necesidades e intereses de todos los estudiantes.



Taller de precinematografía con los alumnos de tercero de Educación Infantil del Colegio Federico García Lorca (París)

“La fotografía es verdad. Y el cine es una verdad 24 veces por segundo.”
(Jean-Luc Godard)

A continuación intentaré desarrollar distintas pistas del uso del cine en el aula, que he separado en dos grandes epígrafes con distintos objetivos pedagógicos:

- El cine como contenido educativo
- La educación a través del cine.

El cine como contenido educativo

¿Por qué es importante el cine como contenido educativo? Fomentar una educación cinematográfica en el aula no consiste en promover futuros realizadores, guionistas o productores. El cine es lenguaje y cultura, y como todas las artes, una puerta abierta al mundo y a su diversidad cultural... El cine es un estímulo intelectual, emocional y estético. Cuestiones de base claves en la educación de los más jóvenes. Este estímulo se pone en marcha gracias a la observación, al análisis y/o la práctica artística. Comprender y descifrar la complejidad del lenguaje audiovisual puede ayudar al alumno a construir y reforzar sus recursos comunicativos en su aprendizaje cultural y lingüístico.

En definitiva, a partir del momento en el que el joven espectador pasa de ser un espectador pasivo a un espectador activo, empieza a ser crítico, a pensar por sí mismo y a construir su propio discurso.



Taller de Cine de Animación con alumnos de varios centros de Primaria en el marco del Festival Internacional "Image par Image" (Val-d'Oise)

Como hecho histórico

Una educación explicativa del cine puede comenzar con el estudio del séptimo arte como eje histórico de la evolución de los medios audiovisuales partiendo de la invención del cinematógrafo hasta la era de internet.

El cine nace el 28 de diciembre de 1885 en un hotel de París. Este día tiene lugar la primera proyección de imágenes en movimiento sobre una pantalla y delante de un público, los espectadores. Los hermanos Lumière presentan el Cinematógrafo y, con él, el primer "lugar de proyección" y la primera experiencia del cine como espectáculo.

A finales del siglo XIX se originó una carrera contrarreloj para proponer la invención más tecnológicamente avanzada de la época. En este contexto nacieron el telégrafo, el teléfono, la electricidad o el fonógrafo. Entre tantas increíbles invenciones, la técnica fotográfica mejoraba y nacía la fotografía instantánea y con ella la película cinematográfica (capaz de captar 24 imágenes por segundo). El cine, que nació entonces como una invención científica, se puede abordar en clase con este manifiesto: la primera técnica que podía grabar y proyectar imágenes reales en movimiento.

Pero pronto algunos vieron esta técnica como un soporte ideal para contar historias y poner en práctica los recursos novedosos del cine (los primeros realizadores de la historia fueron Alice Guy y Georges Méliès). El cine se convirtió rápidamente en un objeto de ocio y la sala de cine, en un ritual único donde los espectadores gestan afectos y emociones a partir de la experiencia espectral (la risa, la melancolía, el suspense, el miedo...). El cine creció y llegaron el sonido, el color, los géneros, los grandes autores o los efectos digitales. También llegaron la televisión, internet... y la gran pantalla cada vez se hizo más pequeña.

Estudiar el cine con su historia como eje conlleva partir de sus orígenes como

invención científica, pasando por la evolución hacia la madurez de sus propios códigos audiovisuales y analizando su adaptación a cada época (actualmente la época digital y el fin de la película cinematográfica). Esto se puede traducir en el uso de actividades prácticas en clase, como son el estudio del pre-cine (invenciones que provocaron el nacimiento del cine), la comparación entre cine mudo y cine sonoro, el estudio de los géneros cinematográficos, el debate del impacto de la era digital para la sala de cine, etc.

Como obra de arte o suma de varias artes

El cine se puede abordar también como una “composición de elementos” de una obra de arte. Cuando vemos una película, estamos visualizando una suma de artes plasmadas al unísono en la gran pantalla:

- Escultura y arquitectura: maquillaje, fabricación de marionetas de animación, construcción de decorados (escenografía) o animación de personajes en 3D.
- Literatura: la película parte de un guión, de un texto que intenta plasmar imágenes y sonidos. Las historias nos hacen desconectarnos de nuestro mundo y durante una hora o dos vivimos una historia diferente a la nuestra, como cuando se lee un libro.
- Fotografía y pintura: al igual que el pintor tiene que elaborar su cuadro o el fotógrafo capta el instante de un movimiento, el director de cine configura la escena con la cámara y el director de fotografía selecciona una paleta de colores y una determinada luminosidad.
- Música: la música en una película es tan importante como sus múltiples funciones (acompaña a las imágenes, transmite emociones, da

información o identifica la película según un género).

- Danza y teatro: en el cine tenemos actores que interpretan un papel, cantan y bailan delante de la cámara. De hecho, las primeras “vedettes” del cine provenían de los *music-hall*, los cabarets y el circo...

Una película es una mezcla elaborada de numerosos aspectos artísticos que son trabajados minuciosamente con el fin de dirigir nuestra mirada, construir un mensaje o crear una emoción. El realizador es un autor que nos invita a participar en su manera de ver el mundo a través de su obra cinematográfica.¹

En clase esto se puede traducir en el estudio del lenguaje corporal en el cine mudo, el papel del color en el cine como uso narrativo, la comparación de bandas sonoras según el género cinematográfico, el estudio de decorados para crear determinados ambientes, etc. Este aspecto propone estudiar el cine como un objeto artístico, para lo cual hará falta un conocimiento básico de la especificidad del lenguaje audiovisual, que detallamos en el próximo punto.

Como lenguaje y medio de comunicación

El cine comunica por medio de imágenes (colores, encuadres, luz...) y sonido (diálogos, música...). La yuxtaposición de imagen y sonido crea la esencia del lenguaje cinematográfico, con sus propias formas de expresión. El lenguaje audiovisual se puede concretar en tres grandes bloques, que definen su código propio lingüístico: la escritura (guión y montaje), la selección de la realidad que se quiere filmar (encuadres y movimientos de cámara) y el sonido (diálogos, ruidos de ambiente, música...).

¹ BERGALA, ALAIN (2003): *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en el aula y fuera de ella*, Barcelona, Ed. Laertes, pp. 46-51.

“Para mí el cine es un arte tridimensional. Tengo la impresión de esculpir el espacio con la cámara.” (David Cronenberg)

- Los tipos de plano se estudian según la distancia entre el sujeto filmado y la cámara.
- Los movimientos de cámara o ángulos se estudian con respecto a la posición o el desplazamiento de la cámara en un espacio (a diferencia de la fotografía).
- El montaje es una segunda escritura porque permite reescribir la historia (cortarla, alargarla, cambiar el orden..., como un rompecabezas).

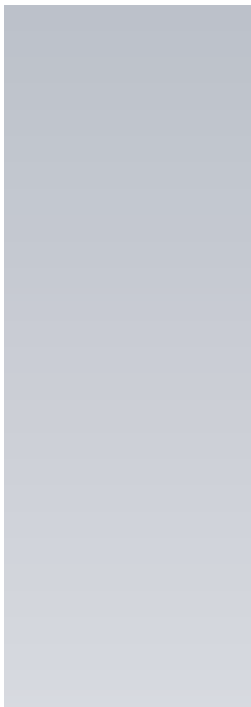
Para que resulte más sencillo y menos técnico, podemos hablar del lenguaje cinematográfico como una unidad de espacio, tiempo y sonido:

- Espacio: el encuadre y el movimiento de cámara que va a seleccionar la realidad y guiar nuestra

mirada. Esto conlleva connotaciones expresivas, como mostrar un personaje triste en primer plano, un personaje poderoso en plano contrapicado o una persecución con un *travelling* de acompañamiento. Esta “selección espacial”² implica al espectador en la historia, ya sea como partícipe (visión subjetiva) o como cómplice (visión objetiva).

- Tiempo: en el proceso de guionización y de montaje se selecciona el tiempo que durará un plano, una escena o una secuencia. La articulación entre unos planos y otros genera también connotaciones expresivas. No causa el mismo efecto un primer plano sobre un personaje si dura dos o diez segundos; diez segundos, obviamente, dan más importancia a su expresión. En este apartado podemos tratar también las elipsis, las aceleraciones, la imagen ralentizada o el ritmo entre planos.
- Sonido: desde 1927 el sonido llega al cine con “El cantor de jazz”. Es el nacimiento del lenguaje audiovisual, que ha mejorado con los años. El realizador selecciona un espacio y un tiempo, pero también lo que escuchamos. Y entre lo que escuchamos está el ruido, el sonido de ambiente, la música y los diálogos. El sonido puede tener una utilidad expresiva, aportar realismo, dar más información o sugerir una presencia fuera de campo.

El lenguaje del cine puede jugar en favor del realizador para mostrar una realidad personal. Para estudiar el cine como lenguaje en el aula, podemos analizar una secuencia de una película deteniéndonos en los aspectos de espacio,



² SIMONNET, EMILE: <http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/narrat/espace.htm> (01/05/2017).

tiempo y sonido. Para trabajar el montaje, podemos partir de una paleta de imágenes fijas (fotos o dibujos) y jugar a colocarlas en un orden según la historia que queremos contar. También podemos estudiar la diferencia entre películas donde el realizador impone un lenguaje propio (cine de autor) o aquellas en las que se atiene a las leyes tradicionales (cine clásico).

Educación a través del cine

Prácticamente cualquier materia puede reforzarse a través del uso de un soporte audiovisual si se conoce de antemano, sobre todo en la actualidad debido al fácil acceso a internet, a las pizarras interactivas y al abaratamiento del material audiovisual. Será necesario, no obstante, disponer los medios tecnológicos necesarios en el aula, realizar una búsqueda exhaustiva de obras cinematográficas, realizar una “programación” y seleccionar las escenas pertinentes que ayudaran a trabajar un tema determinado de la materia.

Despertar del sentido crítico, el uso del lenguaje y la expresión

Es muy importante que desde una edad temprana el ser humano aprenda a analizar y evaluar la información que recibe, y el cine es una herramienta idónea para el despertar crítico del niño. No tanto desde el punto de vista de “protección frente a los medios y la avalancha de imágenes” sino más bien como incentivo para saber ponerse en el lugar del otro, escuchar a los demás, hablar de lo negativo y lo positivo... Cuanta mayor información tengamos, mejor sabremos tomar decisiones eficientes. Pero... ¿se le puede enseñar a un niño a reflexionar y razonar gracias al cine?

El cine puede incentivar el pensamiento crítico a través del debate al final de la proyección, y construir el discurso que se sitúa más allá de la película,



Taller de programación con dos clases de Primaria de la escuela Saint-Merry (Fontainebleau) en el marco del festival “L’Enfant & le 7e art”

fuera de la pantalla³. Si partimos de una película o escena que pueda interesar a los alumnos y suscitar muchas preguntas, podemos fomentar un intercambio colectivo de ideas en clase y contrastar las opiniones e historias de cada uno. Y aunque se equivoquen, darles seguridad y confianza para tomar la palabra, lo que sin duda contribuirá a reforzar su propia personalidad.

En un debate es importante decidir previamente el tema o la problemática sobre la que se quiere debatir, lo que determinará la elección de la película. El cine es un buen medio para canalizar mensajes al gran público y lo ideal es encontrar una película donde prime el fondo crítico. Un buen ejemplo es “Tiempos modernos”, película de Charlie Chaplin que critica la sociedad capitalista y las condiciones laborales de las fábricas.

³ LAFFAY ALBERT (1964): *Logique du cinéma*, Paris, Ed. Masson, p. 82.

“El cine no es un trozo de vida, sino un pedazo de pastel.”
(Alfred Hitchcock)

Presentamos la película antes de la proyección y, a final, escuchamos las primeras reacciones y resolvemos las posibles dudas. Lo interesante en el debate es analizar “lo que los alumnos han visto”, para que ellos mismos lleguen a la conclusión de qué es lo que se está criticando en película bajo ese tono de humor tan propio de Charlot. Vemos una huelga, a los trabajadores operando en cadena, el trato impersonal. El personaje de Chaplin (la chispa en este mundo tan sobrio) rompe ese equilibrio frío y sin sentido... Todo esto, sin imponer una opinión y propiciando que los alumnos aprendan a escucharse los unos a los otros y a ir más allá de la película, a hablar de la actualidad y de lo que piensan al respecto. En definitiva, el profesor se impone como “mediador” entre la película y el alumnado. Esta práctica puede ayudarles a conocer mejor a los compañeros y, en la mayor parte de los casos, a sorprenderse.

Diversidad cultural y hechos históricos

El cine puede ser también una herramienta pedagógica ilustrativa de representación de culturas, de hechos históricos o hechos biográficos. Ver películas puede desarrollar la empatía hacia otras épocas y sociedades. No hablamos únicamente de cine de género histórico. Por ejemplo, el cine francés de después de la guerra reflejaría las actitudes, las inquietudes, las preocupaciones y la esperanza de la sociedad francesa de posguerra. El cine puede esclarecer el conocimiento de nuestra sociedad y, ocasionalmente, de sociedades anteriores, y también constituir un documento de época, si se trata de una ficción.

Podemos constatar que ciertas películas presentan objetivamente aspectos auténticos de la sociedad en la que se han producido: problemas sociales, conflictos políticos, etc. Y que, en otras, el espectador debe buscar y enjuiciar crí-



Taller de cine-debate en el colegio Saint Maur de París, en el marco de las actividades extraescolares del Forum des Images

ticamente elementos que son reflejo del hombre y de la sociedad⁴. Un ejemplo podría ser la comparación de una película americana y otra rusa que traten la Guerra Fría: el punto de vista de ambas producciones sobre el tema no será el mismo.

El cine, más que ningún otro arte, es capaz de darnos inmediatamente una idea de una cultura, una estética o un momento histórico. Las películas testifican hechos humanos e históricos en un acto intelectual que puede suscitar la crítica y el debate. Sin embargo, no hay que olvidar que una película puede proponernos representaciones “peligrosas” y que el profesor deberá preservar a los alumnos de no confundir documento

⁴ FERRO, MARC (1993): *Cinéma et histoire*, Paris, Ed. Collection Folio, Gallimard.

histórico con ficción cinematográfica. Por ejemplo, el film "María Antonieta" de Sofía Coppola no representa una imagen auténtica de la última reina de Francia.

Educación en valores

El cine puede ser un elemento muy válido para transmitir y fomentar la recuperación de ciertos valores dentro del ámbito educativo, dado que puede aprenderse mucho de él. Los conflictos y problemas sociales son muy variados y diversos en el cine, pues uno de sus principios es interesar a un público con sus vivencias y sus valores. El cine tiene, asimismo, una gran capacidad para transmitir actitudes y modelos de vida porque es, en definitiva, un espejo de la realidad⁵. Además, dado el carácter de divertimento que tiene, facilita a los individuos la posibilidad de sentirse identificados con un personaje o una situación. El cine se convierte en un reflejo de la sociedad, de sus tipismos, sus costumbres y sus tradiciones, pero también es un generador de modelos de conducta.⁶

¿Qué valores transmite el cine? El séptimo arte nos invita a presenciar y analizar numerosas problemáticas sociales: la pobreza, la diferencia, la guerra, la inmigración, los derechos de los niños, la educación para la ciudadanía... No obstante, el espectador debe estar capacitado para analizar y criticar la historia y los elementos que conforman la película (los códigos del lenguaje cinematográfico). No hay que olvidar que el cine puede ser un generador de modelos de conducta (positivos y negativos), por lo que es importante desarrollar en los alumnos un sentido crítico y selectivo con respecto a las imágenes. Para ello, el profesor deberá conocer de antemano los códigos

del lenguaje cinematográfico y transmitirlos al alumnado.

El uso del cine como instrumento de educación en valores se fomenta con el debate, el análisis filmico o la redacción de críticas cinematográficas.

Como práctica artística

Otro acercamiento al cine en el aula es la práctica creativa de una obra audiovisual, haciendo que el alumno se convierta en autor de una obra y participe en todas sus etapas. Se trata de una pedagogía creativa y transversal para realizar cortometrajes de ficción, de animación o reportajes. Para ello será necesario una introducción teórica y una pequeña experimentación, para que el trabajo final esté bien realizado y la progresión pedagógica se vea lógica.

Esta acción movilizará todo el saber adquirido previamente. Los alumnos realizadores se convierten en sujetos participativos y usan el cine como medio de expresión. En este trabajo de realización de una película, encontramos varias pedagogías que giran en torno a un enfoque de competencias: el aprendizaje de conocimientos declarativos (disciplina), condicionales (toma de decisiones) y procedimentales (puesta en práctica)⁷.

Un aspecto importante de la creación audiovisual es que en ella el niño se da cuenta del proceso de elaboración y de los secretos de fabricación de una obra. Después podrá entender mejor una película o analizar una imagen, pues tendrá conciencia de lo que hay detrás, un autor.⁸

Además, en un proceso de creación en grupo se pueden confrontar varias formas de ser trabajando en equipo; y, a veces, nos puede sorprender ver que

"Siempre he preferido el reflejo de la vida a la vida misma. Si he elegido los libros y el cine desde la edad de once o doce años, está claro que es porque prefiero ver la vida a través de los libros y del cine."
(François Truffaut)

⁵ RÉAL, MICHAUD (1961): "Cinéma, reflet de la société", *Séquences*, 26, p 8-9.

⁶ LOSCERTALES, F. y NÚÑEZ, T. (2001a): *Comunicación y habilidades sociales para la intervención en grupos: comunicación e intervención*. Córdoba, Ed. Fonoruz.

⁷ SCALLO, GÉRARD. (2004): *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Ed. De Boeck, p. 43-44.

⁸ BERGALA, ALAIN (2003): *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en el aula y fuera de ella*. Barcelona, Ed. Laertes (Capítulo VII: Por un análisis de creación).

un alumno poco participativo en otras materias se vuelve líder del grupo en un rodaje o que el alumno más tímido consigue expresarse y desenvolverse de forma adecuada en la elaboración de un guión... Una creación artística colectiva ayuda a desarrollar el espíritu de equipo, a la vez que facilita el conocimiento de las capacidades de los demás y de uno mismo.

Conclusión

Los usos pedagógicos del cine pueden ser múltiples y variados y su estatus en la clase difícil de precisar. Como en el caso de las obras literarias, cada profesor deberá fijar sus propias fronteras y abrir las puertas de la clase a aquellas obras que concuerden con su proyecto pedagógico y su clase. Y sea cual sea la disciplina, es importante que el profesor inicie a los alumnos en el lenguaje audiovisual y en el cine como obra industrial y artística.

En definitiva, una vez que enseñemos el cine, será más fácil enseñar "con" el cine nuevos aportes culturales, comprender mejor el mundo, agilizar el espíritu crítico o mejorar la capacidad de expresión.

Bibliografía

Se incluye a continuación una selección bibliográfica que permite profundizar en el tema.

El cine como contenido educativo

- GUBERN, ROMAN (2000): *Historia del cine*. Buenos Aires, Ed. Lumen.
- CITTERIO, RAYMOND, LAPEYSSOMIE, BRUNO y REYNAUD, GUY (1995): *Le cinéma à l'école*. Montmorillon, Hachette Education.
- VACCARO, JUAN y VALERIO, TOMAS (2011): *Nos vamos al cine, la película como*

medio educativo. Barcelona, Ed. Universidad de Barcelona.

- ROMANGUERA I RAMIO, JOAQUIM (1999): *El lenguaje cinematográfico. Gramática, género, estilos y materiales*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- MITTY, JEAN (2001): *Estética y psicología del cine*, vol. 1: *Las estructuras*. Madrid, Ed. Siglo Veintiuno.
- MITTY, JEAN (2002): *Estética y psicología del cine*, vol. 2: *Las formas*. Madrid, Ed. Siglo Veintiuno.

Educación a través del cine

- BERGALA, ALAIN (2015): *La création cinéma*. Crisnée, Ed. Yellow Now.
- DE LA TORRE, SATURNINO (1996): *Cine formativo: una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- Instituto Pedagógico Padres y Maestros (2003): *Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao, Ed. Mensajero.
- AMBRÒS, ALBA y BREU, RAMON (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Ed. Graó.
- PÉREZ ADÁN, JOSÉ (2004): *Cine y sociedad: Prácticas de ciencias sociales*. Madrid, Ed. EIUNSA.
- GISPERT, ESTHER (2009): *Cine, ficción y educación*. Madrid, Ed. Laertes.

Se abre el telón: Encuentros de teatro escolar en español en Francia

M^a José Carrión Yagüe y Margarita Segarra Torres
Exasesoras técnicas

M^a Carmen Martínez Giménez
Asesora técnica

Este artículo tiene como finalidad dar a conocer el origen y la evolución de los encuentros de teatro escolar en español en Francia, una iniciativa de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia surgida hace años, que actualmente cuenta con la colaboración del Instituto Cervantes de París.

Tras abordar la importancia del teatro como recurso didáctico, se evocan los orígenes de los encuentros de teatro escolar en español y se reflexiona sobre su evolución.

El teatro, un recurso didáctico valioso

El término *teatro*, del griego *theátron*, ‘lugar para contemplar’, en estos encuentros se convierte también en ‘lugar para participar y compartir en español’. El teatro moviliza las capacidades de los alumnos para salir de sí mismos, ponerse en la piel de los personajes, analizar las necesidades y los sentimientos de estos y expresarlos con su cuerpo, con

un valor añadido cuando se utiliza una lengua no materna. El proceso requiere comprender el texto propuesto, con todas sus sutilezas; analizar las situaciones, las características de los personajes y las interacciones entre ellos; memorizar el texto y realizar la dramatización cuidando la pronunciación, la dicción, el tono y la velocidad del discurso, adaptando la gestualidad a las necesidades del personaje y de la situación.



Adaptación de “La casa de Bernarda Alba”, representada por alumnas de Terminale del Lycée Parc des Loges de Evry (2013)

El Primer Encuentro de Teatro Escolar en Español con carácter nacional tuvo lugar en 2010. La Consejería de Educación ha seguido organizando nuevos encuentros anualmente, que han contado con la participación entusiasta de centros educativos franceses y españoles.

26

El teatro moviliza las distintas capacidades que tiene el individuo para comunicarse, lleva a descubrir competencias personales desconocidas y puede ayudar a algunos alumnos a vencer la timidez.

La puesta en marcha de un proyecto teatral en el ámbito educativo ha de tener en cuenta las habilidades lingüísticas y paralingüísticas implicadas en el proceso (comprensión escrita y oral, expresión e interacción orales, expresión corporal y comunicación no verbal), y ha de contemplar como objetivo el desarrollo de habilidades personales y sociales que permitan realizar un trabajo cooperativo. El trabajo en equipo, implícito en todo proyecto teatral, cohesiona el grupo y hace evidente que, sin la colaboración y el buen entendimiento entre todos los miembros implicados, es imposible llevar a cabo una representación teatral con éxito. El trabajo cooperativo crea vínculos afectivos en un clima de comunicación, armonía y solidaridad fundamentales para el aprendizaje.

Los beneficios del teatro en la sociedad y en el aula están magistralmente ilustrados en las palabras de Federico García Lorca, quien consideraba el teatro como “poesía que se sale del libro para hacerse humana”, y como “un atajo pedagógico”. Cuando este importante poeta y dramaturgo español asumió la dirección de La Barraca, y con ella la responsabilidad de llevar el teatro a todos los confines del mundo rural español, pretendía utilizar esta “herramienta” de comunicación con fines pedagógicos para extender la alfabetización y la cultura, valorando también las posibilidades lúdicas y de entretenimiento que innegablemente ofrece. Un enfoque lúdico al transmitir la lengua y la cultura españolas permite, sin lugar a dudas, motivar al alumnado para que continúe perfeccionando su nivel de competencia comunicativa y aumente el interés por su aprendizaje.

Por estas razones, es lógico que la Consejería de Educación en Francia iniciara y siga promoviendo este tipo de eventos, que facilitan el encuentro de profesorado y alumnado español y francés de centros educativos en Francia.¹

Encuentros de Teatro Escolar en Español: Los orígenes

Si nos remontamos a los orígenes de los Encuentros de Teatro Escolar en

¹ Es necesario rendir aquí un homenaje al Festival Internacional de Teatro Escolar en Español, que, surgido en 1994 como entusiasta iniciativa de las secciones bilingües en países de Europa Central y Oriental (Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía), apoyado y promovido por el Ministerio de Educación a través de sus Consejerías en el exterior, se ha ido extendiendo a otros países (Rusia, España) y, con prometeica constancia, ha celebrado en 2017 su XXIV edición. A lo largo de estos 24 años, el festival no solo ha actuado como fermento de promoción del español en los países respectivos sino que ha originado la aparición de festivales nacionales de teatro en español en varios de ellos, ha hecho disfrutar y convivir en español a varias generaciones de jóvenes y ha teñido de color hispano durante unos días cada año a muchas ciudades europeas, puesto que el festival se celebra cada año en un país diferente.



“La Gitanilla”, representada por alumnas de 6^{ème} a 3^{ème} del Collège Pierre Curie de Goussainville (2014)

Español, descubrimos que... antes de París, todo empezó en el Sur.

En el curso 2005-2006, la Consejería de Educación había ubicado una asesoría técnica en Montpellier con el objetivo de potenciar el apoyo a la Sección Internacional Española (SIE) y a las Aulas de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) del Sur, descentralizando las actividades y potenciando las relaciones entre todos los agentes educativos involucrados en la enseñanza de español (lengua vehicular o ELE): docentes españoles y franceses, auxiliares de conversación y representantes de la Administración educativa francesa. El interés de todas las personas implicadas fue enorme desde el primer momento y el Centro de Recursos, que comenzó a funcionar en la antigua sede de la ALCE de Montpellier, despegó con una intensa actividad.

Quiso, además, la suerte -o la musa del teatro- que coincidieran en aquel momento, como titulares de las SIE en Burdeos, Marsella, Montpellier y Valbonne-Niza, varios docentes (de Lengua y Literatura y también de Historia) que habían bebido el “veneno del teatro”² y que utilizaban ya técnicas dramáticas en sus clases con diferentes estilos, formatos y funciones. En este contexto, es lógico que surgiera, y se impusiera con fuerza, la idea de organizar un evento para que el alumnado se conociera y pusiera en común sus experiencias teatrales. Con la colaboración del Consulado español y de los responsables del Lycée Joffre, sede de la SIE, se puso inmediatamente en marcha la iniciativa, que se desarrolló en varios escenarios de la ciudad de Montpellier a lo largo de dos días, en mayo de 2007. Con el fin de facilitar la socialización y fomentar las relaciones entre los participantes, que procedían de diferentes SIE, se propusieron a los parti-

cipantes distintas actividades, que suscitaban un gran interés, como “la búsqueda del tesoro español en Montpellier”. Ese mismo año tuvo lugar en la sede de la SIE en el Centre International Valbonne un segundo evento, bajo el lema “*Si el niño es el futuro, entonces el teatro infantil es el futuro del teatro...*”³, que contó también con la participación de la SIE de Marsella.

Encuentros de Teatro Escolar en Español: Evolución

En las experiencias anteriormente mencionadas, que fueron valoradas muy positivamente, participaron casi exclusivamente profesorado español y alumnado de las SIE⁴. La idea de extender los encuentros a las enseñanzas de ELE en el marco del sistema educativo francés surgió tras la organización de un curso de formación dirigido a profesorado español y francés. En el curso académico 2008-2009, se organizó en el Centro de Recursos de París un curso teórico-práctico sobre la didáctica de la dramatización y el teatro, que fue impartido por dos grandes especialistas, Tomás Motos y Antoni Navarro⁵, apoyados por el actor Jorge Picó, que aportaba las experiencias prácticas. El éxito que tuvo esta actividad formativa llevó a incluirla en el plan de formación del curso siguiente. Este fue el germen que culminó en el Primer Encuentro de Teatro Escolar en Español con carácter nacional, que tuvo lugar en marzo de 2010. Desde entonces, y con periodicidad anual, la Consejería de Educación ha seguido organizando, en colaboración con el Instituto Cervantes de París,

³ Expresión del escritor mejicano Javier Malpica Maury.

⁴ En el caso de Marsella, se contó con la estrecha colaboración de profesorado francés para montar un espectáculo bilingüe.

⁵ Profesores del Master de teatro de la Universidad de Valencia y miembros del Instituto de Creatividad de Barcelona.

² *El veneno del teatro*, nombre de una obra de Rodolfo Sirera, publicada por Iberautor Promociones Culturales en 2013.

Desde sus orígenes, los Encuentros de Teatro Escolar en Español han tenido la vocación de facilitar un espacio propicio para poner en práctica la competencia comunicativa en español, desarrollar diferentes técnicas de dramatización y de expresión artística, estimular al profesorado y motivar al alumnado a seguir aprendiendo la lengua y la cultura españolas.

que cede amablemente sus instalaciones, nuevos encuentros, que han contado con la participación entusiasta de centros educativos franceses y españoles.

Hasta la fecha se han organizado ocho encuentros de teatro escolar en español. En el anexo se detallan los centros educativos participantes, las representaciones realizadas y el nivel educativo y la nacionalidad del alumnado.

Naturaleza de los Encuentros de Teatro Escolar en Español

Los Encuentros de Teatro Escolar en Español están abiertos a alumnado de todas las edades de todos los centros y programas de la Acción Educativa Española en Francia y al alumnado de todos los centros, públicos y privados, del sistema educativo francés. Pretenden ser una ventana abierta a la lengua y la cultura españolas en sus diferentes manifestaciones: expresión lingüística, corporal, artística y musical. Las opciones de participación, amplias y flexibles, están vinculadas a los intereses y a las posibilidades de cada centro: adaptaciones de fragmentos de obras clásicas o modernas, creaciones propias, sketches, teatro leído, representaciones teatralizadas de obras pictóricas, teatro de sombras...

En los Encuentros de Teatro confluye alumnado de distintas nacionalidades, en su mayor parte español o francés, y de distintas etapas educativas: educación infantil, primaria y secundaria del sistema educativo español y francés. En función de la disponibilidad del aforo, pueden asistir a las representaciones tanto compañeros como familiares de los participantes.

Dependiendo de la edad y de los intereses de los participantes, cada grupo comparte sus habilidades teatrales y su conocimiento de la lengua y la cultura españolas en un ambiente de camaradería, respeto y alegría.

En cuanto a la procedencia de los centros participantes, aunque la mayor parte procede de París, hay grupos que se desplazan también desde otras localidades próximas.

La presencia del Consejero de Educación y del Director del Instituto Cervantes en la inauguración de cada Encuentro, así como el hecho de poder representar las obras en el auditorio del Instituto Cervantes de París, dan realce al evento. Su presencia y sus intervenciones en el



Adaptación de "En mi país", representada por alumnos de 2º ESO del Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine (2016)



Adaptación de "El árbol miedoso", representada por alumnos de 6^º de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye (2016)

acto son muy apreciadas por todos los asistentes.

Dado que el espíritu del encuentro no es fomentar la competitividad sino compartir el intercambio de experiencias, no se jerarquizan las representaciones, sino que se otorgan diplomas y se conceden pequeños obsequios a todos los participantes.

Conclusión

Desde sus orígenes, los Encuentros de Teatro Escolar en Español han tenido la vocación de facilitar un espacio propicio para poner en práctica la competencia comunicativa en español, desarrollar diferentes técnicas de dramatización y de expresión artística, estimular al profesorado y motivar al alumnado a seguir aprendiendo la lengua y la cultura españolas.

A lo largo de los años los Encuentros han ido evolucionando: hay centros que continúan participando año tras año y otros lo hacen puntualmente, la mayor parte de ellos procede del área geográfica de París, el alumnado cursa mayoritariamente la etapa de educación secundaria, y a las representaciones se han ido incorporando progresivamente nuevas técnicas artísticas: teatro de sombras, mimo, baile... En el horizonte inmediato también está la voluntad de superar la distancia geográfica posibilitando la participación en el evento mediante soportes tecnológicos de aquellos centros interesados que no pueden desplazarse a París.

El futuro de los Encuentros está abierto a aceptar todos los cambios que supongan una mejora y un enriquecimiento: *“Gracias a los niños he aprendido que el teatro es una historia de un día de lluvia que hay que cambiarla al día siguiente cuando sale el sol”* (Jorge Díaz). Lo que nunca debe cambiar es la ilusión y la alegría con la que llegan y se despiden todos los participantes.

Por ello, la Consejería de Educación prevé seguir organizando periódicamente los Encuentros de Teatro Escolar en Español, a fin de continuar promoviendo la lengua y cultura españolas, para lo que cuenta con la participación entusiasta de alumnos y profesores. A unos y a otros les agradece la Consejería su interés y su fidelidad en el aprendizaje y enseñanza del español.



“Los aventureros del mar”, representada por alumnos de Educación Infantil del Colegio Español Federico García Lorca de París (2017)



“La clase de español”, representada por alumnos de *Première* y *Terminale* del Lycée Guillaume Budé de París (2017)

Anexo: Evolución de los Encuentros de Teatro Escolar en Español

I ENCUENTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2010)		
Centros (5)	Representaciones	Nivel educativo
Lycée Louis Armand de Eaubonne	Adaptación: 4 cuentos populares: "Ricitos de oro" "Los tres cerditos", "Cenicienta" "Caperucita roja"	2 ^{nde} y 1 ^{ère}
Lycée Maurice Genevoix de Montrouge	Adaptaciones: "Otras Bodas de sangre" "Recreamos el Quijote"	Sin precisar
Collège Pierre Curie de Goussainville	Creación propia: "Interrupciones"	Sin precisar
SIE de San Juan de Luz - Hendaya. Collège Irandatz-Hendaye	Puesta en escena de las obras pictóricas: "La Libertad guiando al pueblo" "Los fusilamientos de la Moncloa"	2 ^{nde} y 1 ^{ère}
IES Molina de Aragón de Guadalajara	Adaptación: "A vueltas con los clásicos"	Sin precisar

II ENCUENTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2011)		
Centros (4)	Representaciones	Nivel educativo
IES Lycée Marseilleveyre de Marsella	Creación propia: "Cuerpo a cuerpo"	2 ^{nde}
Collège Pierre Curie de Goussainville	Creación propia: Sans titre	3 ^{ème} y 4 ^{ème}
Colegio Español Federico García Lorca de París	Creación del alumnado de <i>Maternelle</i> : "Dos esqueletos asustan a los franceses"	Educación Infantil
Grupo Epidauro. I.E.S Cañada Real de Valmojado, Toledo	Adaptación: "La Celestina"	3º ESO 1º y 2º Bachillerato

III ENCUENTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2012)		
Centros (5)	Representaciones	Nivel educativo
Collège Pierre Curie de Goussainville	Creación propia: "¡Menuda familia! ¡Qué casa de locos!"	3 ^{ème} y 4 ^{ème}
Colegio Español Federico García Lorca de París	"Concierto en Egipto"	1º Educación Primaria
SIE de Saint Germain-en-Laye. Collège Marcel Roby	Adaptación: "Asamblea de los dioses en el Olimpo" Adaptación: "En mi país"	5 ^{ème}
Lycée Voltaire de París	Adaptación: "El Lazarillo de Tormes"	
Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	Lectura: "Leyendo <i>Mariana Pineda</i> en el aniversario de la Pepa"	3º y 4º ESO

IV ENCUESTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2013)		
Centros (7)	Representaciones	Nivel educativo
Collège Pierre Curie de Goussainville	Creación propia: “¿Qué pasó con Guernica?”	6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} y 3 ^{ème}
Lycée Parc des Loges de Evry	Adaptación: “La casa de Bernarda Alba, drama de mujeres en los pueblos de España”	Terminale
Colegio Español Federico García Lorca de París	Creación propia: “Deseos de animales”	2º Educación Primaria
Lycée Louis Armand de Eaubonne	Creación propia: “Un Don Quijote del siglo XXI”	Terminale
SIE de Saint Germain-en-Laye. Collège Marcel Roby	Creación propia: “Esto es Troya”	5 ^{ème}
Collège Edouard Vaillant de Gennevilliers	Creación propia: “Bodas de sangre”	3 ^{ème}
Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	Creación propia: “Ruido, mensajes y textos de ética”	4º ESO

V ENCUESTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2014)		
Centros (8)	Representaciones	Nivel educativo
SIE de Saint Germain-en-Laye. École. Schnapper	Adaptación: “El toro Ferdinando”	CM1
Colegio Español Federico García Lorca de París	Creación propia: “Cuento coral”	6º Educación Primaria
Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	Adaptación: “Azul y rojo”	2º ESO
Collège Pierre Curie de Goussainville	Creación propia: “La gitanilla”	6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} y 3 ^{ème}
Lycée Charlemagne de París	Creación propia: “Un parisino en el Perú”	Secundaria
Lycée Turgot de París	Creación propia: “Lima, la ciudad de los reyes”	Secundaria
Collège Edouard Vaillant de Gennevilliers	Adaptación: “Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín”	3 ^{ème}
ALCE de París	Adaptación: “¡Te pillé, Caperucita!”	ALCE B1

VI ENCUENTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2015)		
Centros (4)	Representaciones	Nivel educativo
Colegio Español Federico García Lorca de París	Adaptación: “Las niñas que riegan la albahaca y los príncipes preguntones” Creación propia: Chirigota del Colegio FGL	5º Educación Primaria
Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	Creación propia (profesora de matemáticas): “Mujeres matemáticas: un paseo por la historia”	3º y 4º ESO
Collège Edouard Vaillant de Gennevilliers	Adaptación de fragmentos de varias obras: “De criado a amo y de amo a criado”	4 ^{ème}
SIE de París. Lycée Honoré de Balzac	Creación propia (alumno de la sección): “Orgullo”	2 ^{nde}

VII ENCUENTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2016)		
Centros (6)	Representaciones	Nivel educativo
Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine	Adaptación: “En mi país”	2º ESO
SIE de Saint Germain-en-Laye	Adaptación: “El árbol miedoso”	6 ^{ème}
Lycée Guillaume Budé de París	Creación propia: “La vida es... ¿sueño?”	2 ^{nde} y 1 ^{ère}
Colegio Español Federico García Lorca de París	Técnicas escénicas varias: “Aventuras de Don Quijote”	4º y 6º Educación Primaria
SIE de París. Lycée Honoré de Balzac	“Amistad injusta”	2 ^{nde}
Lycée Molière de París	Adaptación: “Tres sombreros de copa”	Bachibac

VIII ENCUENTRO DE TEATRO ESCOLAR EN ESPAÑOL (2017)		
Centros (6)	Representaciones	Nivel educativo
Colegio Español Federico García Lorca de París	“Los aventureros del mar”	Educación Infantil-5 años
SIE de San Juan de Luz - Hendaya. Collège Irlandatz-Hendaye	“El jardín de las maravillas”	4 ^{ème} y 5 ^{ème}
SIE de Saint-Germain- en-Laye	“Un monstruo en mi país”	6 ^{ème}
Lycée Guillaume Budé de París	“La clase de español”	1 ^{ère} y Terminale
SIE de París. Lycée Honoré de Balzac	“Encontrarse una máscara puede cambiar nuestras vidas”	2 ^{nde}
Lycée Gustave Monod de París	“Rinconete y Cortadillo (XI-XI)”	2 ^{nde}

Enseñanza-aprendizaje del inglés lengua extranjera: ventajas de trabajar con alumnos “bilingües” francés-español

Clare Macnamara Little

Profesora del Liceo Español Luis Buñuel

Puesto que todos hemos empleado la L1 para aprender a pensar, comunicarnos y adquirir una comprensión intuitiva de la gramática, recurrir a ella supone una ventaja considerable para la tarea de aprender una L2.

Introducción

A finales del siglo XIX comenzó el debate sobre la conveniencia o no del uso de la lengua materna (L1) en el aula de lengua extranjera (L2) y, como postula Yavuz¹, parece ser que se ha llegado a una especie de consenso sobre la conveniencia de usar la L2 como lengua de comunicación en el aula, aunque la L1 puede resultar más efectiva para la “enseñanza estructural” e incluso puede ayudar a crear un ambiente de baja ansiedad para profesores y alumnos. Además, como explica Butzkamm², puesto que todos hemos empleado la L1 para aprender a pensar, comunicarnos y adquirir una comprensión intuitiva de la gramática, recurrir a ella supone una ventaja considerable para la tarea de aprender una L2, proporcionando un sistema de apoyo para la adquisición de dicha lengua. Los resultados de un estudio realizado

en la Universidad de Stanford³ corroboran esta política: los alumnos de inglés lengua extranjera (ILE) en programas en los que se utilizó solo el inglés en clase sacaron mejores resultados a corto plazo, pero a largo plazo los superaron, tanto académica como lingüísticamente, los de las aulas en las que se utilizó tanto la L1 como la L2.

No se cuestiona la evidente importancia del uso de la L2 como lengua principal de comunicación en el aula, pero quizás debamos valorar las ventajas de un uso selectivo⁴ o informado⁵ de la L1 también; ser menos dogmáticos y más flexibles e incluso considerar el uso de la L1 como herramienta de andamiaje⁶.

Los tipos de aulas de enseñanza-aprendizaje de una L2 más comunes son el aula monolingüe, en la que todos los alumnos tienen la misma L1, y el aula

¹ Yavuz (2012), p. 4339.

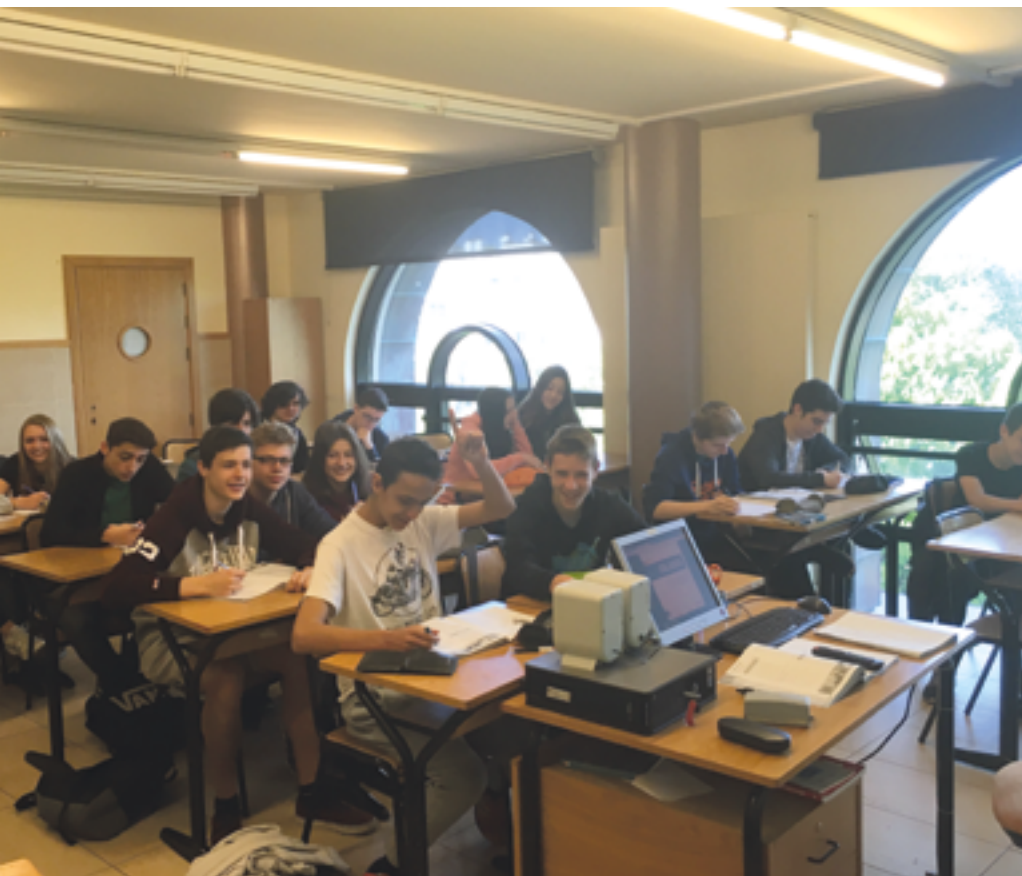
² Butzkamm (1983).

³ Myers (2014).

⁴ Cuartas Álvarez (2014).

⁵ Wharton (2007).

⁶ Bhooth, Azman e Ismail (2014).



Alumnos de Inglés de 4º de ESO del Liceo Español Luis Buñuel

multilingüe, en la que existen varias L1, por lo que no existe la posibilidad de recurrir a “la L1”. Mucho se ha investigado sobre estos dos tipos de agrupaciones; no obstante, no son los únicos: Brown⁷, por ejemplo, ha acuñado el término “predomonolingüe” para referirse al aula en la que predomina una L1 pero existe otra en menor medida.

Nuestro contexto

En el Liceo Español Luis Buñuel de París y, sin duda, en otros muchos centros de titularidad del estado español del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior, la realidad

⁷ Brown (2013).

lingüística es otra y parece no haberse analizado tanto. Duhalde Solís⁸ es uno de los relativamente pocos autores que tratan este tema, al centrar su análisis en la enseñanza del inglés como L3 a alumnos bilingües (español-catalán), bilingüismo que, insiste, puede referirse a personas que son capaces de desenvolverse en dos lenguas a nivel de hablante nativo en las cuatro destrezas comunicativas, pero también tiene en cuenta el hecho de que con frecuencia dichos individuos dominan más una de las L1 que la otra, como es el caso de muchos de nuestros alumnos. Salvo en algunos casos, por tanto, para nuestro alumnado el inglés no es una L2 sino una L3 y estamos ante una situación que se denomina ATL, adquisición de una tercera lengua. La investigación de esta situación está aún en fase inicial, ya que la distinción entre la ASL (adquisición de una segunda lengua) y la ATL es relativamente reciente⁹.

En el presente artículo, quisiera centrarme en una dimensión de la influencia interlingüística (en adelante IIL), que se puede definir como “la interacción entre las lenguas previas y la lengua meta”¹⁰. El concepto de la IIL ya ha sido ampliamente investigado en distintos contextos lingüísticos y no siempre se manifiesta de la misma manera. El alcance de este artículo no me permite profundizar en este tema, por lo que me limitaré a presentar unas observaciones iniciales partiendo de mi corta experiencia como profesora de inglés lengua extranjera en un Instituto de Educación Secundaria español en el exterior, cuya realidad lingüística difiere de la de los IES de España por el hecho de que, como se ha señalado anteriormente, estamos ante la enseñanza-aprendizaje no de una L2, sino de una L3, en la mayoría de los casos.

⁸ Duhalde Solís (2014).

⁹ Dietrich (2015).

¹⁰ Dietrich (2015), p. 1.

Mi percepción como docente de esta situación hasta el momento es positiva; considero una ventaja el hecho de no solo “disponer” de dos “L1” entre los alumnos, sino también de que todos ellos conozcan en mayor o menor medida ambas, con lo cual en la mayoría de los casos el español y el francés constituyen su L1 y su L2 (no necesariamente en este orden). Como en el caso que analiza Duhalde Solís¹¹ antes mencionado, esto no significa necesariamente que sean bilingües con un dominio equivalente al de hablante nativo de los dos idiomas en todas las destrezas –aunque en algunos casos sea así– sino que su contacto con estas dos lenguas es anterior a su contacto con el inglés y que su dominio de ellas es superior a su dominio del inglés, situación que nos permite aproximarnos a la L3 desde una perspectiva infinitamente más rica. También es cierto que se incrementan los aspectos “negativos” de la ILL, pero esto también puede enriquecer el aprendizaje de la L3 si les hacemos reflexionar a los alumnos sobre el funcionamiento de las lenguas y analizar el porqué de la transferencia negativa y los errores.

Generalmente, el término “transferencia lingüística” tiene connotaciones negativas y suena a interferencia u obstáculo, pero también existe la transferencia positiva. De hecho, según Odlin¹², se trata de la “influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que se haya adquirido (quizás incluso imperfectamente) con anterioridad”. Y se produce en todos los ámbitos: el discurso, la pragmática, el léxico, la gramática, la sintaxis, la morfología, la fonética y la fonología¹³.

Este artículo no presenta un trabajo de investigación, sino unas observaciones preliminares sobre la importancia y



Entrada del Liceo Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine

las ventajas de la interacción de las tres lenguas en algunos de estos aspectos, desde la perspectiva de la transferencia positiva.

La “lengua del país”

En el contexto de la acción educativa española en el exterior, tropezamos a menudo con el término “lengua del país”¹⁴, lengua de la que, por razones obvias, los docentes debemos tener un cierto dominio. Sin embargo, en nuestro caso y con respecto al ILE, la “lengua del país” cobra una relevancia especial.

¹¹ Duhalde Solís (2014).

¹² Odlin (1989), p. 27 (traducción propia).

¹³ Lu (2010).

¹⁴ Véase, por ejemplo, el Real Decreto 1027/1993, del 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.

A lo largo de la historia ha habido dos importantes incursiones del francés en la lengua inglesa, las cuales han contribuido a configurarla.

Está claro que, al ser ambas lenguas romances, las lenguas española y francesa tienen mucho en común; más, por supuesto, de lo que ninguna de ellas tiene con el inglés, la cual procede de la rama germánica de las lenguas indoeuropeas¹⁵, con influencia también del latín y del celta¹⁶, entre otras. Sin embargo, a lo largo de la historia ha habido dos importantes incursiones del francés en la lengua inglesa, las cuales han contribuido a configurarla. La primera fue la invasión normanda en 1066, que vio nacer una nueva clase gobernante anglonormanda, acompañada de una nueva lengua anglo-francesa que convivía con el latín como lengua de asuntos de Estado y de la Corte. La segunda, en esta ocasión del llamado “francés central”, tuvo lugar alrededor del año 1250 debido a que este dialecto se había puesto de moda en las Cortes europeas. Su uso no fue restringido a las clases altas, sino que se extendió a la clase media; esta época duró aproximadamente cien años (1258 a 1362)¹⁷.

En general, los alumnos no son conscientes de la gran influencia que tuvo el francés en el inglés –sobre todo en lo que al léxico se refiere– y el tema suele despertar su interés, además de ayudarles en el aprendizaje y enriquecer su conocimiento cultural y lingüístico. Evidentemente, muchos de los vocablos basados en el latín que encontramos en inglés (EN) tienen su equivalente tanto en francés (FR) como en español (ESP), pero numerosas palabras son “compartidas” solo por el FR y el EN.

Sea como fuere, no se trata aquí de analizar cuál de las lenguas maternas de nuestro alumnado resulta más útil para el aprendizaje de EN, sino de destacar la utilidad de la presencia de ambas: cuando una cuestión gramatical o un vocablo no resulta claro desde la perspectiva de

una de las lenguas (1 o 2), si les remitimos a la otra, a menudo descubren similitudes que les permiten comprender el concepto o relacionar vocabulario. En otras palabras, en nuestro contexto lingüístico, hay mucha más probabilidad de encontrar entre los conocimientos lingüísticos previos del alumno en su L1 y L2 –e incluso en la comparación entre ambas– algo que les ayude a comprender y a aprender.

Observaciones

En cualquier punto de comparación entre las tres lenguas de nuestro centro, existen cinco posibles casos:

1. Que exista similitud entre las tres lenguas.
2. Que en ESP y FR exista similitud, pero en EN no.
3. Que en ESP y EN exista similitud, pero en FR no.
4. Que en FR y EN exista similitud, pero en ESP no.
5. Que no exista similitud aparente entre ninguna de las tres lenguas.

A continuación se presentan, a modo ilustrativo, algunas observaciones pertenecientes a los campos de la gramática, el léxico y la fonética, clasificados según las categorías numéricas anteriormente propuestas, que no suponen en absoluto una lista exhaustiva.

¹⁵ Milroy (2007).

¹⁶ Hogg (2012).

¹⁷ Roth (2011).

Gramática

Aspecto	1	2	3	4	5	Observaciones	Ejemplos
Estilo indirecto				x		EN se parece más a FR, sobre todo en las preguntas indirectas, en las que el orden de las palabras es muy importante. En ESP, en cambio, solo hace falta cambiar el tiempo y la persona, por lo que a los alumnos les cuesta controlar este aspecto.	John: “ <i>What do you want?</i> ” <i>John asked me what I wanted.</i> Jean: “ <i>Qu’est-ce que tu veux?</i> ” <i>Jean m’a demandé ce que je voulais.</i> Juan: “ <i>¿Qué quieres?</i> ” <i>Juan me preguntó qué quería.</i>
Oraciones condicionales				x		Las llamadas condicionales de 2º y 3º tipo siguen las mismas normas en FR y EN: Se expresa la hipótesis en indicativo, mientras que en ESP se expresa mediante el subjuntivo. De hecho, el uso del subjuntivo es más amplio en ESP que en FR, lengua en la que el uso del subjuntivo se limita al presente y los tiempos perfectivos ¹⁸ , y en EN apenas existe.	2º tipo <i>If I knew her I would call her.</i> <i>Si je la connaissais, je l’appellerais.</i> <i>Si la conociera, la llamaría.</i> 3º tipo <i>If I had known her, I would have called her.</i> <i>Si je l’avais connue, je l’aurais appelée.</i> <i>Si la hubiera conocido, la habría llamado.</i>
Voz pasiva		x				Aunque existe la pasiva pura en los tres idiomas, es mucho más común en EN que en FR o ESP, que tienen otras maneras de expresar la pasiva, como por ejemplo mediante <i>se</i> u <i>on</i> impersonales. Incluso en los casos en los que el funcionamiento en EN es diferente en ESP o en FR, resaltando la similitud entre estas dos últimas lenguas podemos fomentar la comprensión global del tema.	<i>English is spoken here.</i> <i>Se habla inglés aquí.</i> <i>On parle anglais ici.</i>
				x		La forma causativa se utiliza en EN y FR, pero no en ESP.	<i>I’m going to have the parcel delivered.</i> <i>Je vais faire livrer le colis.</i>

¹⁸ Guijarro-Fuentes y Larrañaga (2016).

Oraciones de relativo			x	La estructura de las oraciones de relativo es similar en las tres lenguas, pero el hecho de que en FR exista un pronombre relativo sujeto (<i>qui</i>) y otro de complemento (<i>que</i>) ayuda a entender los casos en que en EN se puede –y en el inglés hablado se suele– omitir el pronombre: solo se puede omitir cuando el pronombre hace función de complemento.	<p><i>The man who/that/Ø I saw was wearing glasses.</i> <i>L'homme que j'ai vu portait des lunettes.</i> <i>El hombre que vi llevaba gafas.</i> <i>The man who/that was wearing glasses is my uncle.</i> <i>L'homme qui portait des lunettes est mon oncle.</i> <i>El hombre que llevaba gafas es mi tío.</i></p>
Los artículos partitivos			x	Existen sistemas análogos en EN y FR, pero no en ESP.	<p><i>I've got some money.</i> <i>J'ai de l'argent.</i> <i>Tengo dinero.</i> <i>I haven't got any money.</i> <i>Je n'ai pas d'argent.</i> <i>No tengo dinero.</i> Incluso: <i>I haven't got any.</i> <i>Je n'en ai pas.</i></p>
Necesidad de sujeto expreso			x	<p>Tanto EN como FR requieren la presencia del sujeto del verbo por el hecho de que la desinencia no siempre deja claro de qué persona se trata. La desinencia en FR es más variada que en EN, pero no tanto como en ESP. Además, en el FR hablado, las formas correspondientes a distintas personas gramaticales en singular se pronuncian de la misma manera aunque tengan distinta ortografía (<i>je mange, tu manges</i>, por ejemplo).</p> <p>Sin embargo, el hecho de que en FR existan casos en que se puede repetir el sujeto también puede dar lugar a errores.</p>	<p><i>I eat.</i> <i>Je mange.</i> <i>Como.</i></p> <p><i>Le français, c'est une belle langue.</i> <i>French # is a beautiful language.</i></p>
Adverbios de tiempo futuro			x	El verbo que sigue a adverbios como <i>cuando</i> (<i>quand, when</i>) con referencia de futuro tiene distinta forma en las tres lenguas.	<p><i>When I see you next week</i> (presente de indicativo) <i>Quand je te verrai la semaine prochaine</i> (futuro de indicativo) <i>Cuando te vea la semana que viene</i> (presente de subjuntivo)</p>

Aunque no es posible comentar en el marco de este artículo los temas propuestos a continuación en toda su complejidad, se incluyen no obstante algunas observaciones.

Los tiempos verbales

ESP y EN utilizan el pretérito perfecto simple (*simple past*) y compuesto (*present perfect*) de manera más o menos similar, mientras que, aunque en FR también existen equivalentes de dichos tiempos (*passé simple* y *passé composé*), el pretérito perfecto compuesto es con diferencia el más común de los dos, al menos en lo que al lenguaje hablado se refiere, aunque también en muchos registros del lenguaje escrito. Por tanto, se trataría de un caso del 3^{er} tipo (similitud ESP-EN), aunque conviene notar que tanto en ESP como en EN los usos de los mencionados tiempos están sujetos a variaciones regionales, las cuales también pueden ser objeto de comparación y contraste.

ESP y EN tienen tiempos progresivos, a diferencia de FR. Si bien es cierto que FR dispone de otros recursos para expresar la progresividad, el conocimiento de ESP ayuda a los alumnos francófonos a entender cómo se estructuran los tiempos progresivos en EN y cuándo deben emplearlos.

Sin embargo, otros tiempos, como el imperfecto, el pluscuamperfecto, el futuro y el condicional simple y perfecto, o la perífrasis *ir a* + infinitivo, son análogos en los tres idiomas (caso 1).

Vocabulario

Como en los ámbitos anteriores, se han elegido al azar unos ejemplos de similitudes y diferencias entre distintas clases de palabras, siempre con la finalidad de resaltar la utilidad del juego entre los tres idiomas: si se produce IIL entre ESP o FR y EN, a menudo la otra lengua nos la despejará.

Aspecto	1	2	3	4	5	Observaciones	Ejemplos
Verbos: <i>saber</i> y <i>conocer</i>		x				Tanto ESP como FR emplean dos verbos para expresar lo que en EN se expresa mediante el verbo <i>know</i> .	<i>saber, savoir</i> <i>conocer, connaître</i>
Sustantivo: <i>suceso</i>				x		El significado del vocablo análogo tanto en EN como el FR es el mismo, mientras que en ESP es distinto.	<i>success</i> y <i>succès</i> = ‘éxito’ <i>suceso</i> = ‘acontecimiento’
Adverbios: <i>siempre</i> y <i>todavía</i>			x			Tanto ESP como EN disponen dos adverbios para expresar lo que en FR se expresa por el adverbio <i>toujours</i> .	<i>siempre, always</i> <i>todavía, still/yet</i>
Adjetivo: <i>largo</i>					x	Un equivalente de este adjetivo, de raíz latina, figura en cada una de las tres lenguas con significado diferente.	En EN <i>large</i> = ‘grande’ En FR, <i>large</i> = ‘ancho’ En ESP, <i>largo</i> = ‘extenso’

A veces la cuestión no reviste complejidad alguna, pero si son ellos los que la analizan y proponen la explicación, existe mayor probabilidad de que interioricen las reglas.

40

Williams acuñó el término *translanguaging* para designar este proceso; es decir, “la capacidad de los hablantes multilingües de moverse entre lenguas, tratando los diversos idiomas que forman parte de su repertorio como un sistema integrado”.

Fonética

También nos sirven ESP y FR para aprender a reconocer y pronunciar ciertos fonemas ingleses. Por ejemplo, a los hispanohablantes les suele costar pronunciar la “s” sonora del inglés /z/, sonido, por otra parte, clave en ciertos casos para distinguir entre dos significados distintos como *peace* /pi:s/ (‘paz’) y *peas* /pi:z/ (‘guisantes’), que podrían parecer homófonos pero no lo son. Sin embargo FR sí cuenta con este fonema, que también puede tener carácter distintivo en dicha lengua: no significa lo mismo *nous savons* que *nous avons*; la diferencia la marcan los fonemas /s/ y /z/.

FR también nos ayuda, puesto que cuenta con los fonemas /ʃ/ y /ʒ/, no presentes en ESP, y representados en EN por las letras ‘sh’ y ‘s’ (*pleasure*, por ejemplo), respectivamente, y en francés por las letras ‘ch’ y ‘j’ o ‘g’.

Por el contrario, en ESP se pronuncia la combinación ‘ch’ de forma similar al EN: /tʃ/, fonema que solo aparece en FR en palabras extranjeras como *tchèque*, *tchao* o *tchatter*.

Otro tema relacionado con la fonética serían las excepciones ortográficas (y por lo tanto también de pronunciación) derivadas de ciertas combinaciones fonéticas: el uso en FR del adjetivo posesivo masculino para sustantivos femeninos que empiezan con vocal (*mon anniversaire*); la sustitución en EN del artículo indeterminado *a* por *an* delante de sustantivos que empiezan con vocal (*an apple*); y el uso del artículo determinado masculino en ESP delante de sustantivos femeninos que empiezan con ‘a’ tónica (*el agua*). Este fenómeno correspondería al caso 1 de la clasificación propuesta anteriormente y resulta interesante analizar con los alumnos por qué se produce. Evidentemente, la cuestión no reviste complejidad alguna, pero si son ellos los que la analizan y proponen la explicación, existe mayor probabilidad de que interioricen las reglas¹⁹.

¹⁹ Véase el cono del aprendizaje de Dale (1954).

Conclusión

Es bien sabido que el impacto cognitivo del bilingüismo²⁰ y del multilingüismo²¹ es altamente positivo y se ha comprobado que todos los idiomas conocidos por un individuo están activos en toda situación de comunicación. Por otra parte, y de acuerdo con el constructivismo de Piaget²², el mejor punto de partida para el aprendizaje son los conocimientos previos del alumno; nos lo recuerda continuamente el currículo básico²³. En el aprendizaje de un idioma, el alumno trabaja incesantemente –e inconscientemente la mayor parte del tiempo– con sus conocimientos lingüísticos previos. Williams²⁴ acuñó el término *translanguaging* para designar este proceso; es decir, “la capacidad de los hablantes multilingües de moverse entre lenguas, tratando los diversos idiomas que forman parte de su repertorio como un sistema integrado”²⁵.

Por ello, en el aula de ILE en el Liceo Español Luis Buñuel disponemos de un recurso “natural” que merece la pena explotar, y el requisito específico de idioma para solicitar plazas docentes en Francia (nivel B2 del MCER), además de permitir a todos los profesores desenvolverse con soltura en sus relaciones con la comunidad educativa y personales, se convierte en una valiosa herramienta de trabajo para los profesores de inglés.

La verdadera competencia en comunicación lingüística, incluso en nuestra L1, pasa por saber cómo funciona el lenguaje y qué objetivos pragmáticos podemos conseguir usándolo. El currículo de lenguas extranjeras insiste en la importancia de reflexionar sobre la lengua,

²⁰ Shook y Marian (2012).

²¹ Voll, van Hell y Bajo (2012).

²² Campbell y Campbell (2009).

²³ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

²⁴ Williams (1994).

²⁵ Canagarajah (2011), p. 401 (traducción propia).

pero no se trata solo de reflexionar sobre la L2 o, en este caso, la L3, sino de ser conscientes de cómo funcionan los sistemas lingüísticos en general²⁶.

Y, como en cualquier otro ámbito, la comparación, el contraste y el análisis del porqué de las cosas fomentan la comprensión y la asimilación. En el caso de las lenguas, entender por qué se producen ciertos errores desde una lengua mientras que desde otra no, es una clave para el aprendizaje.

Bibliografía

- BENSON, CATHY (2002): “Transfer/Cross-Linguistic Influence”, en *ELT Journal*, vol. 56/1, pp. 68-70.
- BHOOTH, ABDULLAH; AZMAN, HAZITA; ISMAIL, KEMBOJA (2014): “The role of the L1 as a scaffolding tool in the EFL reading classroom”, en *Social and Behavioral Sciences* 118, pp. 76-84.
- BROWN, STEVE (2013): “Predomonolingual clases: the best of both worlds”, Blog <https://stevebrown70.wordpress.com/2013/02/24/predomonolingual-classes-the-worst-of-both-worlds/>. Fecha de último acceso: 26 de enero de 2017.
- CAMPBELL, LINDA y CAMPBELL, BRUCE (2009): *101 Proven Strategies for Student and Teacher Success*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- CANAGARAJAH, S. (2011): “Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging”,

²⁶ Este artículo está enfocado desde el punto de vista del EN como lengua de destino, pero lo expuesto también sucede en el aula de alumnos principiantes de FR (nivel 1, en este caso). En esta aula, el ESP es la L1 y el EN, por pocos conocimientos que tengan los alumnos, se convierte en la L2, que nos aporta la dimensión adicional aportada por el FR en la enseñanza del EN, y el FR pasa a ser la L3. Además, si hay entre los alumnos hablantes de otras lenguas conocidas por el profesor, se puede recurrir a ellas también para aclarar ciertas dificultades. Por ejemplo, los pronombres adverbiales *y/en* en FR tienen su equivalente en catalán (*hi/en*) o en italiano (*ci/ne*).



Logo del Día Europeo de las Lenguas © European Union, 2017

- The Modern Language Journal*, vol. 95, pp. 401-417.
- CUARTAS ÁLVAREZ, LUIS FERNANDO (2014) “Uso selectivo de la lengua materna para mejorar el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes... Más allá de las mismas suposiciones”, en *Profile issues in teachers' professional development*, vol. 16, número 1.
- DALE, EDGAR (1954): *Audio-visual methods in Teaching* (2ª ed). Nueva York: The Dryden Press.
- DIETRICH, JELSCHA MARIA (2015): “La influencia interlingüística en el aprendizaje de español como tercera lengua de aprendices brasileños”, Máster Europeo en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales, Universidad de Estocolmo.
- DUHALDE SOLÍS, JAVIERA PAZ (2015): “Third Language Acquisition: Cross-linguistic influence from L1 and L2”, Trabajo de fin de grado en Estudios Ingleses, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GUIJARRO-FUENTES, PEDRO y LARRAÑAGA, PILAR (Eds.) (2016): *Acquisition of Romance Languages: Old Acquisition Challenges and New explanations from*

La comparación, el contraste y el análisis del porqué de las cosas fomentan la comprensión y la asimilación. En el caso de las lenguas, entender por qué se producen ciertos errores desde una lengua mientras que desde otra no, es una clave para el aprendizaje.

a generative perspective, Berlín, De Gruyter-Mouton.

HOGG, RICHARD (2012): *An Introduction to Old English*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

KROLL, JUDITH, VAN HELL, JANET y BAJO, TERESA (2012): "A cognitive view of multilingualism: The role of control processes in modulating the activity of more than one language", en *Third Language Acquisition: A Focus on Cognitive Approaches*. Simposio, mayo 2012, Universidad del País Vasco.

LU, LANFENG (2010): *Language Transfer: From Topic Prominence to Subject Prominence*, Tesis de Máster en TESOL, Universidad de Leeds, Reino Unido.

MILROY, JAMES (2007): "The History of English", en BRITAIN, DAVID: *Language in the British Isles*. Cambridge, Cambridge University Press.

MYERS, ANDREW (2014): "Students learning English benefit more in two-language instructional programs than English immersion, Stanford research finds", en Stanford News, <http://news.stanford.edu/news/2014/march/teaching-english-language-032514.html>. Fecha de último acceso: 12 de abril de 2017.

ODLIN, T. (1989): *Language Transfer*. Cambridge, Cambridge University Press.

ROTH, ISABEL (2011): "Explore the influence of French on English", *Immervate*, vol. 3, pp. 255-262.

SHOOK, ANTHONY y MARIAN, VIORICA (2012): "The Bilingual Language Interaction Network for Comprehension of Speech", en *Bilingualism: Language and Cognition*, pp. 121, publicado en línea: http://journals.cambridge.org/abstract_S1366728912000466. Fecha de último acceso: 15 de abril de 2017.

YAVUZ, FAITH (2012): "The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2", en *Procedia* –

Social and Behavioral Sciences, vol. 46, pp. 4339-4344.

WILLIAMS, CEN (1994): Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tesis doctoral no publicada (University of Wales, Bangor).

Poetizando 2.0

Entre Valencia y París ¡un mar de versos TIC!

Mar Benegas

Escritora y poeta especialista en literatura infantil y juvenil

Tatiana Benavent Olcina

Maestra del CEIP “Verge del Fonament” de Benissanó

M^a Carmen Palau Subiela

Maestra de Colegio Español Federico García Lorca

**“Un niño con un libro de poesía en las manos
nunca tendrá de mayor un arma entre ellas.”**

GLORIA FUERTES

En 2017 se cumplen cien años del nacimiento de esta poeta española, que tantas y tantas sonrisas evocó en lectores de todas las edades.

Desde nuestro más profundo y cariñoso reconocimiento, queremos contribuir a mantener viva su memoria y la importancia de su trayectoria literaria para niños, desarrollando un proyecto didáctico sobre poesía, “POETIZANDO 2.0”.

Este proyecto cobra color y forma en la figura de una poeta valenciana contemporánea, consagrada también al mundo de la infancia, Mar Benegas.

Comencemos pues con unas reflexiones de Mar sobre “Poesía”.

¿Por qué no se lee poesía?

¿Por qué no se lee poesía? Esa fue la pregunta que me hice, cuando comencé a visitar escuelas llevando el que era mi primer libro de poesía infantil. ¿Por qué?,

me preguntaba, si a todos los niños y niñas les gusta.

Y así comencé a indagar y me di cuenta de que tal vez la causa principal era una carencia real de herramientas por parte de la mayoría de mediadores (profesorado, familias, personal de bibliotecas, etc).



La poesía nos da una visión diferente del lenguaje, una percepción diferente del mundo. La poesía permite el juego con las palabras.

44

Se da con la poesía un rechazo generalizado, que nace sin duda de la carga que va aplastando la polifonía de significados que debería ofrecer la palabra “poesía”, hasta convertirla en algo ajeno y extraño. Desgraciadamente, termina, casi en exclusiva, asociándose al estudio obligatorio de algunos poemas, obras, autores o movimientos que suelen quedar muy lejanos de los jóvenes.

Ver que la poesía, que pertenece por derecho propio a los niños y niñas, era desterrada de las aulas y casas hizo que quisiera dirigir todos mis esfuerzos a acercar la poesía a la infancia, e intentar dotar de esos recursos y herramientas a los mediadores, a través de mi experiencia real en talleres y encuentros con personas de todas las edades.

Esta experiencia e indagación constante se ha materializado en un par de libros. El primero es una antología, *44 poemas para leer con niños* (Ed. Litera), cuya intención última nace de la convicción absoluta que me acompaña: “Si a algún adulto no le gusta la poesía, es porque no ha encontrado el poema que le toque y le conmueva”. Quise, por tanto, armar una antología en la que fue-

ra fácil encontrar, al menos, un poema entre los 44 que fuera del agrado del lector, independientemente de la edad o los gustos. Y esa premisa es la que sigue impulsándome. Aquí están, tantos y tan variados. Entre todos los poemas y poetas, seguro que alguno nos gusta y podemos acercarlo a los niños. Seguro que está ahí, solo que no hemos podido encontrarlo todavía.

El segundo libro es un taller, y nace de la necesidad de acompañar el vasto territorio de lo poético. Un taller con el que acercarnos al juego creativo. Porque la poesía, como la propia etimología del término nos indica (*poiesis*), es creación, es el lenguaje creador y creativo. No entiendo lo poético sin un acompañamiento jugando a la creación, a ese acercarse a la casa del poema.

Entiendo que, para llegar a un destino, hay que conocer el camino. La lectura de poesía en la infancia no puede ofrecerse como un acto aislado y solitario, donde el niño abre el libro y lee. No, poesía e infancia tienden un puente al juego, que une cuerpo, emoción y razón. La poesía es socializadora y lúdica y, por todo ello, no puede ofrecerse desde otro lugar.

Leer, recitar en voz alta, jugar con el lenguaje con los versos, apropiarse de los poemas, cantar, susurrar, manipular las palabras. Poesía vivida, jugada, pensada y reída. Así es como todos los contenidos tangenciales y curriculares, toda la capacidad inmensa de lo poético, se abrirá y ofrecerá la cantidad ingente de aprendizajes, reflexiones, diálogo y pensamiento crítico que puede prender.

¿Por qué es importante leer poesía?

La poesía nos da una visión diferente del lenguaje, una percepción diferente del mundo. La poesía permite el juego con las palabras.



Encuentro de Mar Benegas con los alumnos de 1º de Primaria del Colegio Español Federico García Lorca)

En las escuelas, donde la rutina académica se impone, donde se aprenden las normas, la gramática, la ortografía, donde los currículos y los temarios marcan un ritmo tan inamovible, hace falta darse un respiro, parar, poder saborear las letras desde otra perspectiva. ¡Nuestros alumnos, niños o adolescentes, cuánto lo agradecerán!

El lenguaje poético alumbra las zonas más oscuras, y educa en la percepción del misterio y de la belleza. Además, invita y ayuda a conocer el lenguaje que va más allá de la comunicación formal, el lenguaje transformador de la realidad.

El lenguaje poético, además, abre la vía al pensamiento divergente y abstracto y, sobre todo, ofrece un bagaje inmenso en cuanto a comprensión lectora. No olvidemos que el poema es un iceberg: solamente vemos las palabras, pero queda un universo sumergido bajo las aguas de los renglones en blanco. Es más lo que no nos cuenta que lo literal de sus palabras.

Permitir la poesía en el aula, acercarla de manera real a los niños y niñas, es ofrecerles un sinfín de posibilidades, pero sobre todo abrir las puertas al lenguaje, a la comprensión lúdica del mismo, a su uso y disfrute. Y también al pensamiento crítico.

Y si además la lectura se acompaña del juego creativo, estaremos plantando la semilla para que esos niños y niñas lleguen a ser personas adultas críticas y autónomas, capaces de transformar su vida y el entorno.

El ser humano es el único animal capaz de construir desde la nada, de convertir sus sueños y anhelos en algo tangible. Y eso es sin duda el material poético: territorio de libertad y lugar donde habitan los deseos.

¿Qué es “Poetizando 2.0”?

Con la más absoluta convicción de lo importante y necesario que es llevar la poesía al aula, el Colegio Espa-

ñol Federico García Lorca de París y el CEIP “Verge del Fonament” de Benissanó (Comunidad Valenciana) están desarrollando durante el presente curso escolar un proyecto colaborativo con base en la poesía y en el ámbito de las TIC.

Este proyecto, que hemos llamado POETIZANDO 2.0, es un espacio virtual de colaboración para el aprendizaje, en el que profesores y alumnos de diferentes centros, salen a la búsqueda y encuentro de un conocimiento profundo y significativo de la palabra “Poesía”.

De este modo, a través de la poesía, los alumnos desarrollan su potencial creativo, que, unido a la escritura, se convierte en sus primeras obras poéticas.

POETIZANDO 2.0 quiere ser un entorno didáctico basado en enfoques metodológicos actuales:

- Tutoría entre iguales.
- Aprendizaje colaborativo: Vygotsky, en su concepto de “zona de desarrollo próximo”, destaca la importancia de aprender a través de la comunicación y las interacciones. Y, como establece Gokhale, “En la dimensión colectiva, las

POETIZANDO 2.0 es un espacio virtual de colaboración para el aprendizaje... un entorno didáctico basado en enfoques metodológicos actuales.



Mar Benegas en un taller de poesía (abril 2017)

diferencias individuales, son capaces de alcanzar niveles más altos de aprendizaje y retener más información”. Además, los enfoques colaborativos refuerzan la motivación y el emprendimiento.

- Globalizador, en busca de una dimensión universal de la educación, más allá de fronteras nacionales o limitaciones del aula, espacio y tiempo. Este proyecto está enfocado a la participación abierta desde cualquier programa de acciones educativas españolas en el exterior, centros educativos de la geografía española o centros extranjeros interesados en la lengua y la cultura españolas. Por otra parte, tiene voluntad de continuidad en cursos venideros.
- Empleo de las TIC, facilitando así el acceso universal a la educación. Es una ventana abierta a la sociedad actual de la información y del conocimiento, que propicia una distribución más justa del mismo, la inclusión y un impulso de la creatividad.
- Enfoque holístico: desde la poesía podemos educar y mejorar en el niño la capacidad de empatía, las habilidades sociales y su motivación, así como abrir su marco mental hacia nuevos mundos y culturas.

- Aprendizaje competencial, dirigido al uso del español y al desarrollo de las destrezas comunicativas.
- Participativo y creativo, buscando siempre nuevas formas a la expresividad infantil.

En línea con las nuevas fórmulas y herramientas de aprendizaje, nuestra propuesta pedagógica adopta un innovador enfoque tecnológico y metodológico, puesto de manifiesto en la web que da soporte a la misma (www.poetizando20.com), abriendo ventanas entre centros de todo el mundo, a través de un soporte destinado a la cooperación y al enriquecimiento mutuo.

Así pues, durante este curso, los alumnos de ambos centros han centrado su trabajo en una artista comprometida con el arte de la palabra y del juego con las palabras, Mar Benegas. Con el deseo de convertir la poesía de Mar en un puente de cristal entre dos centros que, en la lejanía, hablen un mismo lenguaje lírico y sean capaces de reencontrarse consigo mismos y con los demás a través del lenguaje poético.

El hilo conductor de nuestro trabajo nace de su obra *A lo bestia* (2014), un poemario donde los personajes, en su mayoría animales, protagonizan historias divertidas que invitan al niño a profundizar en sus propias emociones para su identificación y regulación, en beneficio de un pensamiento constructivo y positivo.

Las actividades realizadas en torno al mismo han sido de diversa índole.

Empezamos con correspondencia escolar entre las dos clases, con presentaciones personales, dibujos y fotos individuales y grupales (primero por correo postal y después por email). Cada alumno de 3^o tutorizaba y escribía a un alumno de 1^o y viceversa, todo ello con el objetivo de conocerse mutuamente.

Además, y para conocer a la autora, realizamos un taller de poesía común,



dirigido por Mar Benegas en ambos colegios y países.

Posteriormente, los alumnos crearon, memorizaron, recitaron y escenificaron textos poéticos partiendo de sus poemas.

Grabaron sus recitaciones y con ellas se realizó una animación digital—se puede encontrar en la página web del proyecto—, que se ha utilizado para jugar a “quién es quién”, entre otros juegos.

Hemos realizado un taller de cine con un praxinoscopio, en base a los poemas del libro *A lo bestia* y hemos montado un pequeño vídeo, que ha sido alojado en el blog colaborativo de la web que da soporte al proyecto.

Otras de las actividades llevadas a cabo durante el presente curso escolar han sido: videoconferencias entre ambas clases, creación de poemas propios dirigidos a los compañeros de Valencia o París, composición de pareados con sus nombres, ensaladas de poemas, etc. Y con todo el compendio de actividades imprimibles, se ha elaborado un dossier encuadernado, que da testimonio de la trayectoria didáctica.

Queremos hacer partícipes de nuestro proyecto a toda la comunidad educativa y también a aquellos centros invitados e interesados en ser cómplices de este cometido que es hacer de la Poesía un camino hacia el encuentro de la “belleza, lo imaginario y la sensibilidad”, valores imprescindibles en la construcción de un mundo mejor.

Bibliografía

BENEGAS, MAR (Sel., 2013): *44 poemas para leer con niños*, Valencia, Ed. Litera.

BENEGAS, MAR (2014): *A lo bestia*, Valencia, Ed. Litera.

VYGOTSKY, L. S.(2002): *Psicología Pedagógica*.

GOKHALE, ANURADHA(1995): *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*, Journal of Technology Education. Vol. 7, nº 1.



Encuentro de Mar Benegas con los alumnos de 1º de Primaria del Colegio Español Federico García Lorca



Acercamiento a la figura de Arcadio Pardo, poeta y profesor en París

Francisco Jiménez Martínez

Profesor del Liceo Español Luis Buñuel

Montserrat Escós Capella

Profesora del Liceo Español Luis Buñuel

Isabel Luengo Gregorio

Alumna de Máster de Profesorado de Secundaria de la UNED en el Liceo Español Luis Buñuel

El nombre de Arcadio Pardo está ligado a la historia reciente de la poesía española y de la acción educativa española en Francia. En una y otra faceta es figura destacada por méritos propios.

Como poeta, su obra, que consta de diecinueve libros, publicados entre 1946 y 2013, sigue una trayectoria de más de medio siglo y con el tiempo ha ganado en singularidad y en profundidad, al margen siempre de escuelas literarias y de nóminas generacionales, que bien pronto se asentaron en la poesía española a partir de 1950 (Castellet: 1960; Batlló: 1968).

Una generación nueva de críticos y editores ha asumido la tarea de atender como merece la obra poética del autor, destacando el rigor, la capacidad de investigación y la innovación de una trayectoria poética de gran calidad (Matía Amor: 2015; Editorial LCK15: 2012, 2013).

Como docente, su nombre está ligado a los comienzos de la atención educativa al colectivo de adolescentes y jóvenes de las familias inmigrantes que

llegaron en oleada al París de los años 60 del siglo xx. Nos referimos al nacimiento de los estudios reglados de la enseñanza media española en Francia con la creación, con una determinación casi heroica, del Liceo Español de París.

Más adelante, con el correr de los años y la nueva situación de España en el concierto de los sistemas educativos de su entorno, su participación es primordial en la creación de la sección de Español del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye.

En este artículo trataremos de justificar la necesidad de un mayor reconocimiento del escritor y del profesor. La comunidad educativa del Liceo Español Luis Buñuel, profesores, alumnos, familias, tienen la obligación moral de conocer su pasado, de otorgar su justo valor a aquellos nombres propios y de rendir homenaje a quienes ejercieron su labor con tanta calidad en el centro, al mismo tiempo que reconocer, en el caso de Arcadio Pardo, a una figura muy estimable de la poesía española reciente.

El nombre de Arcadio Pardo está ligado a la historia reciente de la poesía española y de la acción educativa española en Francia.

Como poeta, su obra, que consta de diecinueve libros, publicados entre 1946 y 2013, sigue una trayectoria de más de medio siglo y con el tiempo ha ganado en singularidad y en profundidad, al margen siempre de escuelas literarias y de nóminas generacionales.

El poeta y profesor Arcadio Pardo Rodríguez tuvo un papel muy destacado en los orígenes de la enseñanza española en París, antes incluso de adquirir el carácter de enseñanzas oficiales.

Arcadio Pardo y la creación del Liceo Español de París

El poeta y profesor Arcadio Pardo Rodríguez tuvo un papel muy destacado en los orígenes de la enseñanza española en París, antes incluso de adquirir el carácter de enseñanzas oficiales. Él mismo explica en un artículo publicado en esta revista (Pardo: 2013) que estuvo desde sus comienzos al lado del principal valedor de esta empresa, Don Manuel Sito Alba, primer director del centro.

La historia de la educación española en Francia se remonta a principios del siglo XX. Esta cuestión está poco estudiada y uno de los pocos trabajos más destacados es el de Delgado Gómez-Escalonilla (2002). El colectivo de españoles expatriados mostró desde sus comienzos “una actitud decidida en la preservación de su identidad nacional y cultural” (Delgado, 2002: 522), debido tanto a una actitud defensiva ante el sentimiento de superioridad de los ciudadanos franceses como a las expectativas preservadas de retorno a España. A principios de los años 20, el gobierno español mantenía “una mínima estructura educativa” (Delgado, 2002: 524), limitada tanto por una escasa asignación presupuestaria como por las trabas de las autoridades francesas para el establecimiento de escuelas extranjeras y sus preferencias por la asimilación en escuelas francesas. Aun así, “La primera promoción de maestros en el extranjero fue nombrada en noviembre de 1932. Seis de ellos eran destinados a ciudades francesas: Aubervilliers, Toulouse, Burdeos, Bayona, Sète y Perpignan” (Delgado, 2002: 527), y comenzaron a partir de este momento una tarea llena de obstáculos, carencias y dificultades de todo tipo, que fue interrumpida durante la guerra civil.

En los años de posguerra, el restablecimiento de la red docente española en Francia tampoco estuvo exento de dificultades, sin un marco regulador claro debido a la demora en la negociación de

un acuerdo bilateral entre los dos países. De todas maneras, el gobierno español hizo muy poco por desarrollar una oferta educativa a sus emigrantes, tanto por razones presupuestarias como estrictamente políticas.

En los años 60 tuvo lugar un gran aumento de la emigración española a Francia, en especial a París. Las familias de trabajadores españoles que llegaron al país en esta época se enfrentaban a grandes problemas de integración, entre ellos la escolarización de sus hijos, que debían incorporarse a las enseñanzas francesas, obligatorias y con muy pocas medidas de adaptación lingüística y educativa para facilitar su acceso, por la vía de una casi completa asimilación. La situación debió ser especialmente difícil para los alumnos de enseñanzas medias, sin posibilidades inmediatas de tener el dominio de la lengua necesario para proseguir con sus estudios. El resultado fue sin duda que muchos de estos alumnos abandonaran de forma temprana el sistema educativo.

En vista de todos los antecedentes de la política educativa española en Francia, marcada por la desidia, la falta de presupuesto y la no correspondencia entre los intereses declarados y las acciones realmente puestas en marcha, un hecho excepcional lo constituye la creación del Liceo Español de París.

Sin duda que los adolescentes y jóvenes hijos de emigrantes españoles corrieron una suerte bien distinta al abandono escolar, gracias a las inquietudes y sensibilidad de estos profesores: Manuel Sito Alba, Arcadio Pardo Rodríguez y poco más tarde otros profesores.

Catedrático de instituto de enseñanza media, Sito Alba se encontraba a principios de los años 60 del pasado siglo como adjunto en la Agregaduría de Cultura de la Embajada de España, mientras que Pardo Rodríguez, entonces Lector de La Sorbonne y también Catedrático en excedencia, frecuentaba la biblioteca de la Agregaduría española. Ambos enta-

blaron relaciones y compartieron la idea de atender las necesidades educativas de los hijos adolescentes de la emigración española.

Los inicios de la acción educativa española en el exterior se sitúan, por lo tanto, allá por el año 1960, con la oferta de enseñanzas de lengua española en un local cedido en la rue Contembert (París, distrito 16^{ème}) gracias a la intermediación de un sacerdote español, el Padre Bardón, como explica Arcadio Pardo. La iniciativa tuvo una gran aceptación, por lo que las enseñanzas se extendieron a todas las asignaturas de segundo grado, contando con la colaboración de más profesores.

Al curso siguiente, se trasladaron a una de las alas del piso alto de la Misión española de la rue de la Pompe, todavía sin reconocimiento de centro oficial. Sito Alba convenció directamente al entonces Ministro de Educación, Lora Tamaño, en el transcurso de una visita oficial a París, para regularizar la actividad del centro, mediante su creación como “Centro experimental de enseñanza media en París”, recogida en un Decreto fechado el 23 de noviembre de 1962. En octubre de 1967 se convirtió oficialmente en Liceo Español de París.

La colaboración de Arcadio Pardo fue en primer lugar como profesor voluntario, después como profesor contratado y finalmente, a partir de 1968, como Catedrático reingresado en el escalafón.

Tras su participación activa y directa en la consolidación de una oferta educativa de enseñanza media española en Francia, a partir de 1980 recibió el encargo del Ministerio de Educación de dirigir la creación de la sección española del Lycée International de Saint Germain-en-Laye.

Los tiempos estaban cambiando y la enseñanza española y del español se desprendían de aquel carácter asistencial y social de los años 60 para entrar a formar parte de una concepción europeísta y plurilingüe de la educación, acorde con el despegue de España como país y

el creciente prestigio de la lengua española en el mundo (Estaire y Secundino: 2005).

A partir de 1986 el profesor Arcadio Pardo ejerció como profesor en la Universidad de Paris X (Nanterre) hasta su jubilación. Como investigador, destacan sus estudios sobre métrica española, especialmente su obra *Précis de Métrique espagnole* (1992), escrito conjuntamente con su esposa Madeleine Pardo. En 2008, como reconocimiento a su labor, la universidad francesa rindió un homenaje a los profesores Arcadio Pardo y Madeleine Pardo.

Los testimonios de antiguos alumnos con los que hemos podido contactar conservan el recuerdo de un profesor brillante y con grandes dotes pedagógicas.

Arcadio Pardo, una trayectoria poética en ascenso

Nacido en Beasain (Guipúzcoa) en 1928, en el mismo año que Carlos Barral y José Agustín Goytisolo, Arcadio Pardo no está incluido en las antologías más conocidas, que desde el principio sirvieron como plataforma de conocimiento y difusión de los jóvenes creadores. Su residencia en Francia desde 1952 es causa directa de un escaso e intermitente contacto con la vida literaria española. Es autor de una obra “ajena a tendencias” y con un gran “vigor lingüístico” como notas características, que ya se vislumbran desde sus primeros libros.

El primero de ellos, *Un tiempo de clausura*, aparece en 1946, cuando el poeta cuenta solo con 18 años, al que le siguen *El cauce de la noche* (1955), *Rebeldía* (1957) y *Soberanía carnal* (1961), coincidiendo con los títulos de presentación de los principales poetas de la generación del 50, como por ejemplo *Don de la ebriedad* (1953) de Claudio Rodríguez, *A modo de esperanza* (1955) de José Ángel Valente o *Las brasas* (1960) de Francisco Brines.

En los años 60 tuvo lugar un gran aumento de la emigración española a Francia, en especial a París. Las familias de trabajadores españoles que llegaron al país en esta época se enfrentaban a grandes problemas de integración, entre ellos la escolarización de sus hijos, que debían incorporarse a las enseñanzas francesas, obligatorias y con muy pocas medidas de adaptación lingüística y educativa para facilitar su acceso, por la vía de una casi completa asimilación.

Nacido en Beasain (Guipúzcoa) en 1928, en el mismo año que Carlos Barral y José Agustín Goytisolo, Arcadio Pardo no está incluido en las antologías más conocidas, que desde el principio sirvieron como plataforma de conocimiento y difusión de los jóvenes creadores. Su residencia en Francia desde 1952 es causa directa de un escaso e intermitente contacto con la vida literaria española.

52

Esta primera etapa del autor, considerada de juventud, muestra sobre todo una búsqueda permanente de una voz personal y un estilo con sello propio. *Soberanía carnal* es de todos ellos su obra más lograda y marcará el camino de libros futuros.

Tras estos poemarios, hasta 1975 no publica el siguiente, *Tentaciones de Júbilo y Tadeo*, que supone el comienzo de su obra más madura y decantada, y en los años posteriormente inmediatos, *En cuanto a desconciertos y zozobras* (1977), obra en la que predominan las preocupaciones religiosas y existenciales; *Vienes aquí a morir* (1980), y *Suma de claridades* (1982), libro clave para la evolución de su obra, con el que obtiene el premio de poesía José Luis Núñez de Sevilla, uno de los pocos galardones de su trayectoria.

En la década siguiente, su ritmo de escritura y publicación parece acelerarse, y aparecen *Plantos de lo abolido y lo naciente* (1990) y el volumen conjunto *Poesía diversa* (1991) que publica la Diputación Provincial de Valladolid, formado por la reedición de *Soberanía carnal* y dos títulos escritos en la década de los 80, *Relación del desorden y del orden* (1983-86) y *Poemas del centro y de la superficie* (1986-88). En 1995 la Fundación Jorge Guillén publica *35 poemas seguidos*, al que le siguen *Efímera efiméride* (1996) y *Silva de varia realidad* (1999).

Este ritmo se mantiene en la primera década de este siglo, en la que aparecen *Travesía de los confines* (2001), *Efectos de la contigüidad de las cosas* (2005), *El mundo acaba en Thinegir* (2007) y *De la lenta eclosión del crisantemo* (2010). Su último poemario hasta la fecha, *Lo fando, lo nefando, lo senecto*, se publicó en 2013.

Los precoces comienzos de su vocación literaria están relacionados con la creación de una de las publicaciones poéticas más destacadas de los años 40,

la revista de poesía *Halcón*, junto a Luis López Anglada y Manuel Ruiz Alcalde.

Una de las primeras cuestiones que surge al enfrentarse a su obra es la de su difícil ubicación en el panorama poético de su tiempo, por tratarse de un autor que, tras unos primeros libros marcados por diferentes tanteos hasta alcanzar una voz propia, hace gala de una gran personalidad literaria que ha ido afianzándose con el tiempo.

¿Dónde ubicar a Arcadio Pardo en este panorama? Por edad, debemos incluirlo en el grupo generacional de los cincuenta y, por las obras que entonces editó, en la tendencia postcontemporánea realista del “yo” personal. Sin embargo, su temprano asentamiento en Francia (1952) lo distancia rápidamente del ambiente nacional y no se siente portavoz social. Arcadio Pardo escribe con la indefinición de un estilo que no le satisface, como confirman algunas imágenes existencialistas de sus libros *El cauce de la noche* (1955) y *Rebeldía* (1957). (Matía Amor: 2015, 56)

Arcadio Pardo no es un poeta de la generación del 50 ni “postcontemporáneo”, como probablemente los nombres más destacados de estas corrientes tampoco se puedan reducir solamente a esta adscripción, a su valiosa aportación de novedad con sus primeros libros -podemos pensar sobre todo en el ya citado Claudio Rodríguez-, sino más bien hay que pensar en el trazado de una obra menos fácil de etiquetar. A juzgar por la evolución de su trayectoria, desde sus primeros libros a los más recientes, con permanente ascenso en calidad y originalidad, su caso puede terminar pareciéndose al de otros poetas que alcanzaron la excelencia en su etapa de madurez y hoy se consideran referencias imprescindibles, como puede ocurrir, y de hecho

ha ocurrido, con Francisco Pino, Antonio Gamoneda o María Victoria Atencia.

El homenaje de los alumnos del Liceo Español Luis Buñuel a su poeta

Conscientes de la importancia literaria de la obra de Arcadio Pardo y del hecho significativo de ser parte de la historia de nuestro centro educativo, el departamento de Lengua y Literatura se propuso poner en marcha algún tipo de iniciativa para dar a conocer su obra entre los alumnos. La idea era trabajar en clase con los textos del autor y posteriormente difundir la experiencia a todos los alumnos del centro en un acto conjunto en la celebración del Día del Libro, programado para el sábado lectivo 22 de abril del curso 2016-2017.



El Liceo Español Luis Buñuel de París homenajea al poeta y exprofesor Arcadio Pardo.

La clase elegida fue 1º de Educación Secundaria Obligatoria y la materia Ampliación de Lengua Castellana y Literatura, por sus posibilidades de abordar el desarrollo de las competencias lingüística y conciencia y expresión cultural a partir de unos planteamientos metodológicos abiertos y activos, sin las rigideces de otros programas de la materia más compactados.

Los alumnos estuvieron trabajando durante cuatro sesiones, previas a la celebración del Día del Libro, en un sencillo proyecto de investigación sobre la figura del autor. Buscaron información en Internet; recopilaban imágenes, testimonios, entrevistas, artículos; y se acercaron a la historia de su propio centro, a sus comienzos en la rue de La Pompe, al papel destacado que desempeñó el poeta en su faceta de cofundador, y también al comienzo de un nuevo tiempo para la educación española y las enseñanzas en español, coincidente con el cambio de destino del poeta a la Sección Internacional. Y lo más importante: se acercaron a los textos del autor y comprendieron, sobre todo, su vocación de poeta comprometido con el lenguaje y sus posibilidades de expresión, cuya exploración es potestad de cada usuario lingüístico.

En esta faceta literaria propiamente dicha, los profesores aportaron varios ejemplares de los libros del poeta, y en clase los alumnos leyeron bastantes poemas suyos. Para completar el trazado biográfico, los alumnos también tuvieron la oportunidad de preguntar a antiguos alumnos del profesor Pardo, una actual profesora del centro, personal de administración y padres de alumnos, en cuya memoria de todos prevalece la de un profesor brillante y exigente.

Puede parecer un poco extraño, o incluso una equivocación pedagógica, la lectura de los poemas del autor por parte de alumnos tan pequeños. Arcadio Pardo no es un poeta fácil, de esos que sin dudar un profesor escoge para las clases dirigidas a estas edades. Este

A juzgar por la evolución de su trayectoria, desde sus primeros libros a los más recientes, con permanente ascenso en calidad y originalidad, su caso puede terminar pareciéndose al de otros poetas que alcanzaron la excelencia en su etapa de madurez y hoy se consideran referencias imprescindibles, como puede ocurrir, y de hecho ha ocurrido, con Francisco Pino, Antonio Gamoneda o María Victoria Atencia.

Conscientes de la importancia literaria de la obra de Arcadio Pardo y del hecho significativo de ser parte de la historia de nuestro centro educativo, el departamento de Lengua y Literatura se propuso poner en marcha algún tipo de iniciativa para dar a conocer su obra entre los alumnos.

54

planteamiento nos llevaría a un debate muy complejo sobre lecturas escolares, qué deben leer los jóvenes, qué textos literarios les pueden resultar más atractivos y captar mejor su interés, etc.

Nuestra experiencia nos dicta que, como en tantos otros aspectos de la educación, las apariencias engañan. Un niño, un joven, puede ser, antes que nada, un lector curioso, con ganas de indagar, de adentrarse en territorios de lo que no comprende fácilmente pero siente curiosidad por comprender, una curiosidad que se alimenta conforme aborde esta tarea como un reto. Sin duda que este fue el caso de uno de los poemas, perteneciente al libro ya citado *Suma de claridades*, de preocupación panteísta y en sintonía con el culturalismo en auge de la época, en concreto la Claridad número trece, siguiendo los argumentos explicativos de María Eugenia Matía Amor, la mayor experta en la poesía de Arcadio Pardo.

Este es el poema:

1 *Te incorporas.*
Y encuentras a tu lado
lo que te es necesario:
el aceite de oliva,
5 *los perfumes,*
la vasija prevista
para la sed.
Alguien ha colocado unas sandalias
sobre una piedra, al pie de ti,
10 *para que puedas iniciar el tránsito.*
Te encuentras
unos objetos por el suelo, rotos.
Se derramó su contenido un día,
sin mancha, sin vestigio, sin estruendo.
15 *Te incorporas y bueles hondamente*
por ver si buele igual.
Sí, buele igual,
aparte un poco de humedad que aflora
en el trasfondo de este espacio:
20 *Tú*
distingues formas familiares:
el dintel de la puerta,
el techo que se inclina irregular,
las pinturas del muro,
25 *los guerreros*
con el sol en las cimas.
Una escalera asciende a superficies
de hierba, de culebras o de lluvia.
Quizá el nivel de antaño.
30 *No es una gruta; hicimos esto,*
hicimos esto para nos. Lo hicimos
para la espera sin medida.
Hasta que uno despierte y se incorpore.

La explicación de en torno a poesía y suprarrealidad de Matía Amor abre enormes sugerencias de lectura, que por su interés reproducimos de forma completa:

Para el tránsito a la suprarrealidad, el ritmo se ralentiza en gradación. La ausencia de adjetivos confirma la simplificación ornamental, y la enumeración detalla un ambiente real. ¿Dónde estamos con esos guerreros? Esto no es una gruta, es una tumba en Tarquinia. Los objetos domésticos que desconocidos etruscos depositaron para la resurrección del



Los alumnos de 1º ESO presentan la trayectoria poética de Arcadio Pardo y comentan un poema suyo.

muerto llegan deteriorados y húmedos al presente del poeta, quien abstrae un tiempo histórico (“las pinturas del muro / los guerreros”) y una circunstancia actual (“el dintel de la puerta / el techo que se inclina irregular”) para sugerir una intemporalidad en la que el lector pueda ser protagonista: “Hasta que uno despierte y se incorpore.” La traslación muerte-sueño es clara, y la doble posibilidad, bien de la resurrección del etrusco (ensoñación), o bien de nuestro despertar del sueño poético (sensorial) es suprarrealidad. No creemos que sea irrealidad o surrealismo literario, porque los elementos no son simbólicos. El poema describe un ámbito concreto con el detalle del vestigio presente, pero a la vez ahonda en su función de los signos, en la posibilidad de una vida latente. El autor recrea con estos ingredientes una posibilidad atemporal con doble vertiente: una fantástica (la restauración del pasado) y otra real (el despertar de un sueño), evocando así una suprarrealidad. De nuevo, el tema enlaza con la historia y con el tiempo, y es el Tiempo único del presente, el ámbito que revitaliza la vida gracias al consiguiente juego imaginativo. (Matía Amor, 2015: 103-104)

Los alumnos se mostraron interesados desde el primer momento, en seguida descubrieron el juego de perspectivas y desdoblamiento de las personas verbales del poema, y se lanzaron a aventurar explicaciones plausibles. Resumimos las hipótesis más importantes:

La primera de ellas es que un personaje del presente, un turista, un historiador, el propio poeta, etc. visita los vestigios arqueológicos de una tumba etrusca, contempla minuciosamente los restos como huella de todo aquello que permanece y esto permite al visitante realizar una reconstrucción de un pasado tan enigmático como la propia cultura etrusca

en su conjunto. La pasión por la historia y la arqueología puede producir la emoción de revivir un tiempo histórico del pasado.

La segunda de las hipótesis, basada en un segundo nivel de profundidad de lectura, propone que el poema contiene varias pistas que nos hacen pensar que el tú poético es algo más que un mero visitante del presente. Por los versos 8, 9 y 10 sabemos que alguien –¿cuándo?– ha colocado unas sandalias, a sus pies, “para que pueda iniciar el tránsito”: ¿Qué tránsito? La muerte representa el tránsito de la vida terrenal a la vida eterna. En la cultura etrusca, el ajuar funerario contenía este y otros elementos. Los etruscos creían en la vida de ultratumba, de manera que los difuntos debían emprender un viaje, realizar este tránsito para alcanzar la vida eterna.

Varios artículos de una famosa revista de ciencia divulgativa (National Geographic) nos aportan las suficientes claves: “Excavan 17 tumbas etruscas ricas en joyas, armas y otros objetos para la

Los alumnos se mostraron interesados desde el primer momento, en seguida descubrieron el juego de perspectivas y desdoblamiento de las personas verbales del poema, y se lanzaron a aventurar explicaciones plausibles.



Un momento de la presentación

La actividad culminó en el sábado lectivo dedicado al Día del libro con una presentación en diapositivas sobre el poeta y profesor, su trayectoria docente, los libros publicados, y en segundo lugar, una lectura comentada del poema por parte del grupo de alumnos de 1º de ESO, dirigida a todos los alumnos del centro. Tras la actividad, otros alumnos y profesores se interesaron por las hipótesis de lectura planteadas y se sumaron en fechas posteriores a completar informaciones referentes a la cultura etrusca.

eternidad” nos enlaza con otros artículos que completan la información: “Descubren una estela etrusca que encierra un texto sagrado”; “El dios de los etruscos se manifiesta”, “Descubren una tumba etrusca completamente intacta”, informaciones todas ellas que por su atractivo formato y presentación textual consiguen acrecentar el interés de los alumnos por la cuestión investigada.

Hay una tercera hipótesis, no necesariamente más cercana a la verdadera intención del poeta, pero sí muy sugerente, rica y perspicaz: el tú poético es el visitante y el difunto a la vez. Tendría lugar entonces una superposición de planos temporales, el camino de ida y vuelta que emprenden el visitante y el difunto. El protagonista del presente se sumerge en el pasado y el protagonista del pasado consigue traspasar los límites de su propia temporalidad: la ambigüedad a la hora de identificar el camino emprendido por el visitante de la tumba que se sumerge en el tiempo, por un lado, y el propio despertar a la otra vida del difunto.

La actividad culminó en el sábado lectivo dedicado al Día del libro con una presentación en diapositivas sobre el poeta y profesor, su trayectoria docente, los libros publicados, y en segundo lugar, con una lectura comentada del poema por parte del grupo de alumnos de 1º de ESO, dirigida a todos los alumnos del centro. Tras la actividad, otros alumnos y profesores se interesaron por las hipótesis de lectura planteadas y se sumaron en fechas posteriores a completar informaciones referentes a la cultura etrusca.

Los alumnos más pequeños del centro fueron los encargados de inaugurar esta labor de difusión, que el equipo educativo piensa dar continuidad, hecho este que podría revestir cierto carácter simbólico, en el sentido de que serán las generaciones nuevas y venideras las que terminen de realizar esta labor de recuperación de nuestra propia memoria como centro, pasado y futuro convergentes, como en el poema de Arcadio Pardo.

Bibliografía

- AA.VV (2008): “Mélanges en hommage à Madeleine et Arcadio Pardo”. Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines, Université Paris X-Nanterre.
- BATLLO, JOSÉ (1968): *Antología de la nueva poesía española*. Madrid, Ciencia Nueva.
- CASTELLET, JOSÉ MARÍA (1960): *Veinte años de poesía española (1939-1959)*. Barcelona, Seix-Barral.
- DE LA FUENTE BALLESTEROS, RICARDO (1984): “La Suma de claridades de Arcadio Pardo”, en *Castilla*, nº 8, Universidad de Valladolid, pp. 111-117.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, LORENZO (2002): “La enseñanza de los emigrantes. Entre la defensa de la identidad española y la política de asimilación francesa”, en *Hispania*, LXII/2, num. 211, pp. 521-560.
- EDITORIAL LCK15: “Entrevista: Desmontando a Arcadio Pardo I”, 10/8/2012. Enlace <http://www.lck15.com/2013/05/desmontando-a-arcadio-pardo-primera-parte/>, consultado en marzo de 2017.
- EDITORIAL LCK15: “Entrevista: Desmontando a Arcadio Pardo II”, 8/8/2013. Enlace <http://www.lck15.com/2013/09/desmontando-a-arcadio-pardo-segunda-parte/>, consultado en marzo de 2017.
- ESTAIRE, ELSA Y SECUNDINO, PETRA (2005): *De la escuela a la universidad: el estudio del español en Francia*. Ediciones Hispanogalia, Colección Documenta, 1, Consejería de Educación en Francia.
- MATÍA AMOR, MARÍA EUGENIA (2015): *La poesía de Arcadio Pardo*. Tesis Doctoral, Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid.
- (1987): “La innovación lingüística en un poeta castellano: Arcadio Pardo”, en *Castilla*, nº 12, Universidad de Valladolid.
- PARDO, ARCADIO (2013): “La creación del Liceo Español Luis Buñuel”, en *Calanda*, Revista Didáctico-cultural, número 8, pp. 11-15.
- (2008): “Los años de Fernando González en Valladolid. La inmersión castellana en su poesía”, en *Estudios canarios. Anuario del Instituto de estudios canarios*, LLI, La Laguna, pp. 643-656.
- y MADELEINE PARDO (1992): *Précis de Métrique espagnole*, Paris, Nathan.

Entrevista con Juan Manuel Bonet, Director del Instituto Cervantes

Pascual Masiá

Profesor del Liceo Español Luis Buñuel

Juan Manuel Bonet (París, 1953) es escritor y crítico de arte y literatura y ha sido comisario de numerosas exposiciones.

Director del Instituto Cervantes desde el 27 de enero de 2017, ha dirigido el Instituto Cervantes de París entre 2012 y 2017 y ha sido anteriormente director del IVAM (Instituto Valenciano de Arte Moderno) y del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Madrid) y Presidente de la Fundación Archivo Rafael Cansinos Assens y del Comité Internacional de la Fundación Vicente Huidobro.

Autor de varios libros de poemas recientemente agrupados en *Via Labirinto*; del dietario *La ronda de los días*; de la obra de referencia *Diccionario de las vanguardias en España (1907-1936)*, completado por *Impresos de vanguardia en España (1912-1936)*; de un libro sobre Ramón Gómez de la Serna, *Ramón en su Torreón*; de ediciones críticas de, entre otros, Max Aub, Salvador Dalí, José María Eguren y Rafael Lasso de la Vega; y de monografías sobre, entre

otros, Juan Gris, Ramón Gaya, Gerardo Rueda, Martín Chirino, Pelayo Ortega y Miguel Galano.



Comisario de exposiciones, entre las que destacan '1980', 'Madrid D.F.', 'Imprenta y poesía', 'Pintura contemporánea española', 'Espagne Arte abstracto 1950-1965', 'El surrealismo entre Viejo y Nuevo Mundo', 'El objeto surrealista en España', 'Ciudad de ceniza: El surrealismo en la posguerra española', 'Los años pintados', 'Muelle de Levante', 'El poeta como artista', 'El ultraísmo y las artes plásticas', 'De Picasso a Dalí: Las raíces de la vanguardia española', 'Literatura argentina de vanguardia', 'España años 50', 'El colegio Estudio: Una aventura pedagógica en la España de la posguerra', 'El efecto iceberg: Colección Museo ABC', 'Un mundo construido: Polonia 1918-1939' y 'Una mirada española: Manolo Escobar coleccionista'.

Comisario de retrospectivas de, entre otros, Mariano Fortuny y Madrazo, Pablo Picasso, Juan Gris, Giorgio Morandi, Tarsila do Amaral, Henri Michaux, Henryk Stazewski, Francisco Bores, Juan Manuel Díaz-Caneja, Ramón Gaya, Eugenio Fernández Granell, Esteban Vicente, José Guerrero, Manolo Millares, Lucio Muñoz, Manuel H. Mompó, Julio López Hernández, Alex Katz o Dis Berlin.

También ha sido comisario de exposiciones sobre fotógrafos (José Manuel Ballester, Javier Campano, Francesc Catalá Roca, Jesse Fernández, Bernard Plossu, Leopoldo Pomés, Josef Sudek), escritores (Rafael Alberti, Max Aub, Julio Cortázar, Alfredo Gangotena, Ramón Gómez de la Serna, Tadeusz Peiper, Francisco Vighi), políticos (Juan Negrín) y compositores (Morton Feldman, Ricardo Viñes).

Una visita atenta a la página web del Instituto Cervantes (www.cervantes.es) da una idea de la amplitud y complejidad de la actividad del mismo. ¿Cómo ha vivido el cambio de escala desde París a Madrid?

Es totalmente distinto gestionar un centro, y gestionar la red de centros, desde luego. Soy la primera persona a la que le sucede eso. Lo he vivido como un tsunami. La agenda de estos primeros meses ha sido tremenda, en parte por la novedad. Buena parte de esa agenda ha sido diplomática: ministros extranjeros de paso, colegas de otros institutos culturales, embajadores de países donde tenemos centros –o que todavía no los tienen y quieren tenerlos–, embajadores nuestros, presidentes de las distintas Academias... También ha habido viajes por España, y fuera de ella. Entre los viajes fuera, dos importantes, uno a Perú y México dentro de la comitiva del ministro Dastis, y otro a Roma para la colocación, auspiciada por nuestro centro en la capital italiana, de un dibujo de Ramón Gaya en el Café Greco. Espero que esto, sobre todo las visitas, amaine, y a partir del otoño pueda dedicar mucho más tiempo a pensar, y a trabajar con el equipo, teniendo sobre todo en cuenta el hecho de que se acaban de incorporar un nuevo director de Cultura, y un nuevo director de Análisis y Estrategia.

Muchas personas asocian el Instituto Cervantes al aprendizaje de la lengua española por estudiantes extranjeros. Tal vez la enseñanza del español ha sido la actividad prioritaria del Instituto y, por ello, sus sedes se localizan en países no hispanohablantes. Usted, sin embargo, ha subrayado la importancia de la colaboración con los países iberoamericanos. ¿Cuál es el papel que los países de lengua española pueden desarrollar en la actividad del Instituto Cervantes?

Esos países juegan un papel muy importante, sobre todo aquellos con los cuales tenemos acuerdos de colaboración educativa y cultural. En la sede central del Cervantes tienen espacios propios la UNAM de México, el Instituto Caro y Cuervo de Colombia, y desde hace unos meses, el Centro Cultural Inca

Garcilaso, de Perú. Con México, y con la Universidad de Salamanca, que el año que viene celebra su octavo centenario, surgió el proyecto del SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), al cual se sumó la Universidad de Buenos Aires, y que cuenta ya con más de ochenta universidades asociadas, todas ellas de nuestro ámbito idiomático. El SIELE, un producto extraordinario, comercializado por TED (Telefónica Educación Digital) todavía no es todo lo conocido que debiera serlo. Su importancia radica en que es el primer proyecto de esta naturaleza desarrollado entre instituciones de ambos lados del Atlántico. Todavía tiene que despegar, cuantitativamente hablando, pero tiene unas potencialidades increíbles. Y luego están los Congresos Internacionales de la Lengua Española, que organizamos en colaboración con la Real Academia Española. Con mi recordado amigo Carlos Pérez, comisario para el de Rosario, celebrado en 2004, una exposición sobre Ramón Gómez de la Serna. En 2016 asistí como invitado al de San Juan de Puerto Rico, donde en clave española fueron evocados, entre otros, Juan Ramón Jiménez, que vivió allá los últimos años de su exilio, y Pedro Salinas, enterrado en el viejo San Juan, frente al Caribe que le inspiró su maravilloso libro *El contemplado*. Ahora mismo estamos trabajando en el próximo, que tendrá lugar en 2019, en Córdoba, Argentina, donde en el programa habrá espacio para la evocación de otros dos españoles del destierro, Manuel de Falla, que falleció en Altagracia, en las afueras de esa ciudad, y Juan Larrea, que fue profesor de la universidad cordobesa, donde creó el Aula Vallejo y la revista de mismo nombre, ambas en memoria de su muy amigo César Vallejo. Como veis, siempre se contempla la conexión de la ciudad donde se celebra el congreso con España y lo español. Por otra parte, en el ADN de nuestros directores tiene que estar la palabra Iberoamérica. Es fundamental trabajar con las embaja-

das de esos países, o con los protagonistas de la cultura de esos países. En el Cervantes estamos obviamente pendientes del propio Cervantes, de Galdós, de Unamuno o de García Lorca, pero también lo estamos del Inca Garcilaso, de Sor Juana Inés, de Rubén Darío, de Asturias, de Carpentier o de Lezama, de Octavio Paz, de Cortázar, de Bolaño...

¿De qué forma la difusión de la cultura estimula el aprendizaje de la lengua española?

Hay muchas formas de conectar la actividad cultural, con la académica. Está por ejemplo algo que funciona muy bien, y es la utilización del cine como auxiliar de la clase de español. La literatura, también. Si traes a Vargas Llosa, a Jorge Edwards o a Vila Matas, lo normal es que interesen a los alumnos de español, y por supuesto a sus profesores. Pero confieso que a veces no logramos generar esa necesaria ósmosis entre lo académico y lo cultural, y que se desaprovechan incluso las visitas más estelares.



La actualidad de la lengua española en Francia es extraordinariamente positiva. Hay más de tres millones de estudiantes y es, claramente, la segunda lengua extranjera en la enseñanza reglada. En este contexto, ¿cómo se plantea la actividad de las sedes francesas del Instituto cuando el aprendizaje de la lengua se produce en una dimensión tan importante?

Esos datos que dais son ciertos, pero bien sabéis que la mayoría de esos estudiantes están en la enseñanza reglada, donde el crecimiento del español es imparable, sobre todo si lo comparamos con el estancamiento del alemán. En Francia, y dentro de la línea de reconciliación franco-alemana impulsada por De Gaulle y Adenauer, se hizo un enorme esfuerzo por la lengua de Goethe. Pero eso forma parte del pasado. Hoy, por lo general, un padre de alumno encuentra más estimulante la idea de matricular a este en clase de español que en clase de alemán. Por lo que se refiere a nuestros centros, tanto en el de París como en los de Burdeos, Lyon y Toulouse, nuestra actividad es modesta por lo que se refiere al número de alumnos presenciales. Los que llegan a ellos buscan clases

de español para comunicarse, para sus negocios, por razones familiares o culturales, para obtener la nacionalidad, por ejemplo si son judeoespañoles... Pero el Cervantes no se acaba en sus centros. Tarea fundamental es extender –entre otras cosas, a través de acuerdos como el que tenemos con el Ministerio de Educación francés– nuestro DELE, firmar convenios con Universidades, con Escuelas de Comercio... Otra actividad cervantina muy importante en Francia, y que cada vez va a tender a serlo más, es la formación de profesores.

¿Cómo cree que debe desarrollarse la actividad del Instituto en Estados Unidos, en un contexto aparentemente difícil para la promoción del español?

En los Estados Unidos hay aproximadamente 55 millones de hispanohablantes. Parte de los votantes de Trump, y estoy pensando en los cubanos o hijos de cubanos, presentes sobre todo, por proximidad geográfica, en Florida, lo son. Nosotros en cualquier caso seguiremos erre que erre en nuestra actividad en pro de nuestro idioma. En lo cultural, el Cervantes de Nueva York es un escaparate no solo de lo español, sino, igual que los Cervantes de todo el mundo, de lo iberoamericano, y eso en tiempos de chovinismo norteamericano, de ese “only english” que está en total contradicción con la realidad multicultural de ese gran país, es muy importante mantenerlo. Tenemos centros, además, en Chicago, y en Albuquerque, Nuevo México. También es fundamental nuestra presencia en la Universidad de Harvard, con nuestro Observatorio de la Lengua Española, dirigido por un gran historiador de nuestra lengua como es Paco Moreno. Y no hay que olvidar nuestra colaboración con el gobierno mexicano, con cuyos centros culturales y consulados en su vecino del Norte tenemos un acuerdo de colaboración que hace que seamos especialmente sensibles a las tensiones



Juan Manuel Bonet en la presentación de las Rutas Cervantes en la Biblioteca Octavio Paz de París

surgidas en la relación bilateral México-Estados Unidos.

En la promoción y el soporte de la acción del Instituto, ¿cómo entiende que puede ser la colaboración con empresas españolas implantadas en los países en los que hay sedes?

Por suerte, a menudo esas empresas patrocinan actividades de nuestros centros. Esto es muy importante en un Instituto que se autofinancia en más de un cuarenta por ciento. Por ejemplo: el Observatorio de Harvard, al cual acabo de hacer referencia, está financiado por el Santander Central Hispano.

¿En qué términos cree que puede establecerse la colaboración entre el Instituto Cervantes y la Acción Educativa en el Exterior?

Debe ser una colaboración fluida, como lo es por ejemplo en Francia. Se articula a través de la Consejería de Educación, que es la que tiene las competencias en esta materia. Las relaciones del Cervantes de París con el Colegio Federico García Lorca y con el Liceo Luis Buñuel son, como bien sabéis, excelentes, y también lo son con el Centro de Recursos próximo a la estación de Austerlitz, cuya biblioteca por cierto es notable. El Cervantes acoge actos organizados por el Colegio, por ejemplo representaciones teatrales. Y en el caso del Liceo, a determinados invitados del Cervantes les convencemos de hacer doblete ahí, y de hacerlo además gratuitamente. Fue particularmente emocionante que Elisa Ruiz García, que había venido al Cervantes a hablar de la gran hispanista francesa Mathilde Pomès, aceptara dar una conferencia en el Liceo, sobre los orígenes del mismo. Ella formó parte del primer claustro de profesores del Liceo, fundado por su marido, Manuel Sito Alba, que desde la Embajada de España tanto hizo por nuestra lengua y por nuestra cultura.

Los alumnos que la escucharon estuvieron, por decirlo en la lengua de Racine, “sages comme une image”, porque se dieron cuenta de que estaban ante una protagonista y testigo de la prehistoria del establecimiento donde estudian.

En lo referente a cómo enseñar la lengua, ¿cuál es la relación del Instituto con los grupos de investigación en didáctica de ELE?

El Cervantes mantiene diferentes líneas de colaboración, desde su sede central y desde la red de centros, con investigadores y grupos de investigación relacionados con esa didáctica. Solemos establecer convenios con universidades o instituciones educativas interesadas en investigar un aspecto concreto dentro del ámbito general de la enseñanza de ELE. Un ejemplo es el proyecto para el diseño de un Corpus de Aprendices de Español, en el que, en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela, se pone a disposición de los investigadores un corpus de más de medio millón de elementos lingüísticos en producciones escritas por estudiantes de español de diferentes niveles y nacionalidades. Otros dos ejemplos, estos internacionales: el proyecto European Profile Grid, auspiciado por el Consejo de Europa, y en el campo de la investigación en evaluación idiomática, nuestra participación en las investigaciones de aspectos concretos que se desarrollan dentro de la importantísima Association of Language Testers in Europe (ALTE), de la que forma parte el Cervantes desde su creación, y que tiene como objetivo la coordinación de actuaciones y la mejora en la provisión de servicios relacionados con la evaluación de la competencia idiomática.

Una de las líneas de trabajo del Instituto que me parecen más interesantes es la de “recepción de proyectos”. Su carácter multidisciplinar permite ampliar el radio de acción y acoger iniciativas de

particulares o instituciones. ¿En qué medida cree que es una oportunidad para los jóvenes emprendedores?

Es un modo de estar pendientes, en materia de cultura, de lo emergente, y en especial de los nuevos comisarios. Ha dado buenos resultados, por ejemplo, en el marco de PhotoEspaña, evento madrileño que invade literalmente la ciudad con sus cartelitos amarillos, y que marca un antes y un después en relación con la difusión de un arte hasta hace poco todavía considerado como “de segunda” por no pocos de nuestros conciudadanos. La idea de lo multidisciplinar, por lo demás, es totalmente de nuestra época.

Una parte importante de su biografía, como estudioso y como gestor, ha tenido que ver con las artes plásticas. ¿En qué medida cree que la difusión del patrimonio artístico iberoamericano y la creación contemporánea deben ser parte de la actividad del Instituto?

El centro de París, durante mi mandato, ha expuesto a Juan Gris, a Salvadó, a Mompó, a Ràfols Casamada, a Antonio Maya, a Taulé, a Alberto Reguera y al cubano Jorge Camacho, entre otros. Organizamos además encuentros con Barceló, con Uslé y con la fotógrafa Anna Malagrida, un taller de pintura con Antonio López... Dejé programadas la muestra del peruano Fernando Szyszlo, al cual se dedicó además una Ruta Cervantes; la del asturiano Miguel Galano sobre Lisboa, Madrid y París; y otra que se inaugurará en septiembre, de Joaquín Ramo, que fue un excelente pintor español establecido en París, compañero de generación de Antonio López y de Lucio Muñoz, y que sin embargo murió olvidado. Todo esto se hizo con pocos medios, con mucha imaginación, y en algunos casos, con patrocinio. Creo que esa actividad de defender nuestro arte del siglo XX es fundamental, como

por supuesto lo es el hacer exposiciones sobre literatura. En mi programa cultural para el Cervantes, en ese plan de choque que anuncié en mi discurso de toma de posesión, está incluida la producción de exposiciones que puedan itinerar por nuestros centros, entre las que por cierto, ya que hablábamos de PhotoEspaña, habrá varias de fotógrafos que retrataron a pintores y escritores, como el cubano Jesse Fernández, el gallego Baldomero Pestana –esta exposición, con motivo de su centenario, la estamos preparando con la Xunta–, el editor argentino –y hoy español– Mario Muchnik, que nos acaba de donar un conjunto muy significativo de su obra fotográfica, y que ha depositado un legado en nuestra Caja de las Letras. Pero el proyecto más ambicioso es la puesta en marcha de una exposición sobre Gisèle Freund –fotógrafa que vivió exiliada en Buenos Aires durante la Segunda Guerra Mundial– y el mundo hispánico, una exposición que muestre sus retratos icónicos de Ortega, Alberti, Victoria Ocampo, Borges y Norah Borges, Huidobro y Neruda, Torres-García, Frida Kahlo y Diego Rivera, Cortázar... Buena parte del material que exponemos será rigurosamente inédito.

En su reciente comparecencia en el Senado, usted manifestó que el Instituto es una “cuestión de Estado” y, efectivamente, desde fuera se tiene la impresión de que, más allá de la disponibilidad presupuestaria, la actividad se desarrolla con total independencia. No obstante, ¿cree que un estatuto jurídico que concediera mayor autonomía sería beneficioso para la institución?

Indudablemente sería bueno ese estatuto, aunque en la práctica, como dices, la independencia es real, trabajamos cómodamente como institución adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación –es una leyenda negra, y falsa, la de que los Cervantes se llevan mal con las Embajadas–, y es fluida así-

mismo nuestra relación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tanto en el Senado, ante cuya Comisión de Exteriores comparecí, como en el Congreso de los Diputados, a donde acudí para defender nuestro presupuesto, he podido comprobar que todos los grupos parlamentarios coinciden en la defensa del Cervantes, porque saben que se trata de un instrumento fundamental de nuestra diplomacia cultural. Es algo parecido a lo que sucede con el Prado o con el Reina Sofía –cuando dirigí este último, mi única comparecencia ante el Congreso constituyó para mí una vivencia parecida–, que existe un acuerdo de siempre para mantenerlos al margen de la refriega política. Menciono el Reina Sofía porque, como el Cervantes, es un fruto tardío de la hoy tan denostada Transición. Entre las grandes cosas que me han ocurrido en la vida, está el haber dirigido el museo de la Transición. Ahora dirijo la institución que culminó la Transición, el Instituto Cervantes, con el cual España se homologó con el resto de los países de Occidente.

¿Puede adelantarnos algo sobre el programa proyectado para 2018, “El español, lengua milenaria, lengua del futuro”?

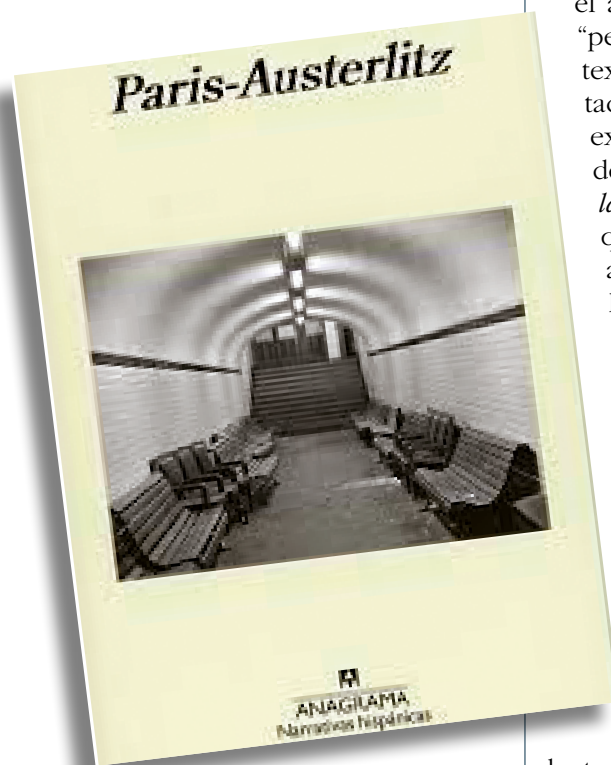
Es un proyecto que está poniendo en marcha personalmente el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, y en el que el Cervantes está implicado desde su arranque. De momento estamos trabajando en él la Real Academia Española, la Biblioteca Nacional, y nosotros. Se trata de potenciar el español y, por emplear un término forjado por mi amigo José Luis García Delgado, “el valor económico del español”. De divulgar, sobre todo, su historia mediante un congreso extraordinario, y mediante una exposición cuyas sedes serán la Biblioteca Nacional y nuestra sede central. Se buscará luego el modo de que todo eso circule fuera de España. Se van a incorporar otras instituciones, como por ejemplo el Cilengua (Centro Internacional de Investigación de la Lengua Española), ejemplar creación del gobierno de la Rioja. Que la sede del Cilengua esté en San Millán de la Cogolla, cuna del español, hoy hablado por más de 500 millones de personas en todo el mundo, es algo emocionante, y bien significativo, como lo es que en su equipo directivo estén el gran cervantista Carlos Alvar y el académico José Antonio Pascual, por cierto uno de mis predecesores al frente del Cervantes de París.



Presentación de la exposición del pintor Miguel Galano en el auditorio del Instituto Cervantes de París

**Círculo cerrado
Paris-Austerlitz,
de Rafael Chirbes**

Anagrama, Barcelona, 2017, 153 págs.,
15,90 €



Paris-Austerlitz, novela póstuma del escritor valenciano Rafael Chirbes (1949-2015), se ha convertido, inevitablemente, en su testamento literario. Publicada en Enero de 2016, algunos meses después de la muerte de su autor, su supuesto carácter confesional, su cercanía biográfica y, en fin, sus evidentes rasgos comunes con *Mimoun*, primera novela de Chirbes, le han otorgado ese reconocimiento, cerrando un círculo que se habría iniciado en 1988. Como *Paris-Austerlitz*, *Mimoun* recogía de forma semiautobiográfica las experiencias eróticas –pero también el agujijón de la soledad– del protagonista en un país cercano (en este caso, Marruecos, donde Rafael Chirbes había trabajado como profesor de español), y lo hacía en un texto

breve, íntimo y doloroso. Luego llegarían los frisos históricos y sociales que cimentaron el prestigio del novelista: la revisitación, en clave de realismo, de la posguerra, en *La larga marcha* (1996); el análisis implacable de los años del “pelotazo” en *Crematorio* (2007), su texto más popular gracias a su adaptación en imágenes; o, sin ánimo de exhaustividad, el lirismo, la crítica despiadada, la literatura total de *En la orilla* (2013), su mejor novela para quien esto escribe. Fueron textos de aliento amplio y complejos paisajes humanos que examinaban nuestro pasado inmediato y nuestro presente con acerado bisturí. Paralelamente a ellos, sin embargo, sabemos ahora que Chirbes estuvo trabajando de manera rigurosa e intermitente durante 20 años en la obra que nos ocupa. Según los editores, en mayo de 2015 el autor habría juzgado que el texto estaba terminado. También habría pensado que, posiblemente, sólo ahora se encontraba preparado para llevar adelante su publicación.

Paris-Austerlitz es una novela breve, delicada y perturbadora que habla de las limitaciones del amor y del sexo, de su relación difícil con la rutina, el orgullo y la propia personalidad; que no olvida las grietas insalvables que abren las diferencias de clase, de edad y de ambiciones. La anécdota argumental es sencilla. Narrada en primera persona, la novela cuenta la relación amorosa del protagonista, un joven pintor español llegado a París en busca de horizontes más amplios, que se esfuerza por armonizar su elevada clase social con su atracción por el comunismo, y Michel, prototipo –tal vez demasiado– del sólido obrero normando, amante de las pequeñas rutinas y del sexo sin riendas. Situada en la zona de Vincennes, con incursiones en el este parisino (Place de la République y sus alrededores), la novela surge del

recuerdo que mueven los remordimientos para narrar, en preciso desorden cronológico, el encuentro, la convivencia y el declive de una pasión amorosa que se revela incapaz de salvar los escollos en su rumbo.

Es quizás este uno de los aspectos más interesantes de la “nouvelle”. Chirbes modula perfectamente la deriva psicológica del protagonista, desde el dudoso deslumbramiento (“*Pero estaba enamorado, o quería estar enamorado de él, qué más da, qué diferencia hay*”), a la insurgencia del egoísmo (“*Sospechaba que todo lo que Michel me ofrecía tendría que devolvérselo algún día*”) hasta la previsible separación final (“*Michel, el hombre sólido al que amé, no tenía nada que ver con el hombre taciturno que vino luego, el que soporté durante los últimos meses*”). En el presente de la historia, Michel se encuentra hospitalizado en Rouen, víctima del sida (la “plaga”, en la novela) y, sobre todo, de la intensidad de unos sentimientos derrotados en su rechazo de las barreras sociales y del uso de preservativos. Es, sin duda, el sentimiento de culpa el motor de arranque de la novela, el origen de la necesidad de confesión, como bien revelan las últimas páginas, intensas de sentimiento. Aquí culmina el elegante desgarrar que recorre toda la obra. Con desnudez, con impecable austeridad estilística, el protagonista lucha por zafarse del abrazo de su amante, poco más que un amasijo de huesos hundido en el camastro hospitalario. Y en las líneas finales no podemos dejar de recordar los veinte años de gestación del texto, su íntimo enraizamiento:

“Se agitaron un instante sus brazos y piernas, descarnados como patas de insecto; luego se quedó inmóvil, dejó caer la cabeza sobre la almohada y empezó a sollozar de manera entrecortada, con un gran pesar; y los sollozos se convirtieron en pocos segundos en un lamento ininterrumpido que fue subiendo de volumen,

ocupó la habitación y me siguió por los pasillos del hospital mientras me dirigía a la puerta de salida.”

El lamento, claro, ha seguido al protagonista, y le ha obligado a recordar/redactar el texto que leemos. Rafael Chirbes vivió un año durante su juventud en París, pero evitemos la torpe tentación del espejo biográfico: no hace falta recordar que la literatura es mucho más que un ajuste de cuentas con las culpas de la memoria. Además, en este París desprovisto de tiendas de lujo, de glamour y de turistas; salpicado de tabernas miserables, largas jornadas laborales y presencia magrebí (otra vez *Mimoun*), hacen su aparición otros personajes, algunos memorables, como Jeanine, la fiel amiga de Michel; otros, más previsibles, como la madre del joven pintor. Sirven, como las calas en el turbio pasado familiar, para entender mejor las razones del fracaso del amor cuando lo llevamos a la práctica. Un tema presente en otras novelas del autor, pero que en *Paris-Austerlitz* alcanza pleno protagonismo.

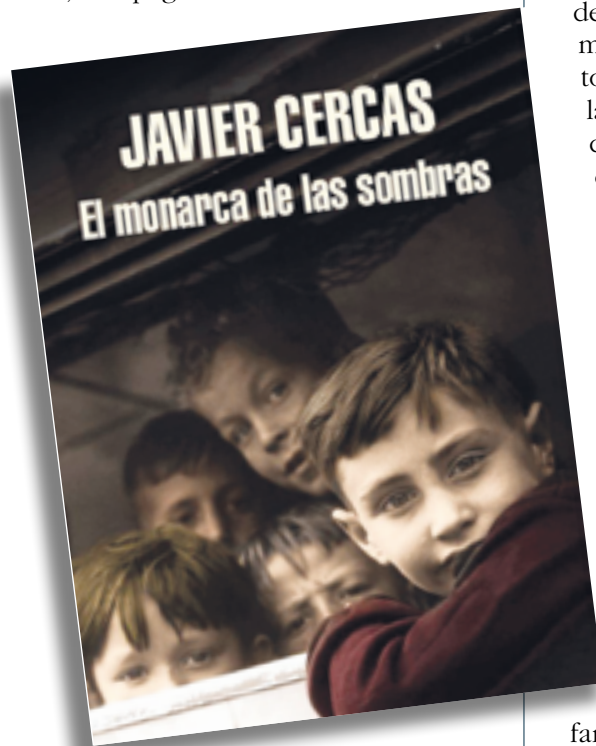
ALBERTO APARICIO TESÁN

Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

El monarca de las sombras

Javier Cercas

Barcelona, Literatura Random House, 2017, 288 págs.



El pasado irrecuperable

La aparición en 2001 de *Soldados de Salamina* supuso el rotundo reconocimiento literario de Javier Cercas (Ibañerando, Cáceres, 1962). La novela, a través de una ingeniosa mezcla de realidad y ficción, recreaba su propio proceso de creación, incluía al propio autor (o a alguien bastante parecido) como protagonista y realizaba un sentido homenaje a los héroes anónimos de la guerra civil española y de todas las guerras. Tras algunos títulos que no habían gozado de una cálida acogida, *Soldados de Salamina* reunía elogios de algunos de los más prestigiosos intelectuales del momento (Mario Vargas Llosa, Susan Sontag), era traducida a varios idiomas y colocaba a su autor en el mapa de la literatura española del siglo XXI. Javier Cercas se convertía en esa especie tan deseada: un autor culto, de calidad y de éxito.

Siguieron otros títulos que cimentaron el prestigio de Cercas. Destaco, entre ellos, *Anatomía de un instante* (2009), certera recreación del intento de golpe de estado del coronel Tejero, posiblemente su mejor texto hasta el momento; y *El impostor* (2014), análisis sobre la invención del pasado como forma de supervivencia que, a partir de la compleja figura de Enric Marco, volvía a incidir en el difícil paso hacia la transición y en la voluntad interesada de desfigurar la memoria. Paralelamente, Javier Cercas ha mantenido una notable actividad periodística, en español y en catalán, que en ocasiones ha derivado en enconadas polémicas.

El monarca de las sombras (2017) retoma los motivos habituales del autor: la escritura como proceso de investigación, la necesidad de luchar contra el olvido, los dilemas éticos de nuestras decisiones, los fantasmas del pasado personal y familiar. La novela se mueve en dos tiempos, algo habitual también en su narrativa: el presente, en el que asistimos a la construcción de la novela, y los años de la guerra civil, en un intento por recuperar y comprender la figura real de Manuel Mena, tío abuelo del escritor y leyenda familiar de molesto prestigio por su férrea adscripción falangista. Las concomitancias con *Soldados de Salamina* son tan abundantes que *El monarca de las sombras* podría leerse como una obra paralela, una especie de apéndice (casi) definitivo. A modo de ejemplo: las dos novelas parten de una investigación personal sobre un personaje que participa en la guerra en el bando rebelde (Sánchez Mazas, Manuel Mena); ambas utilizan ampliamente la metaliteratura, relatan el proceso de escritura de la propia novela y cuentan con un Cercas-personaje que actúa de guía lector; en ambas, un personaje real ficcionalizado (Roberto Bolaño, David Trueba) sirve de sostén al autor y permite con sus reflexiones que

la narración avance; finalmente, aunque el listado podría ser más extenso, en los dos títulos la sombra de los progenitores del autor impregna la investigación periodística: mientras que la ausencia del padre en *Soldados de Salamina* conduce a Cercas-personaje a la búsqueda de un sustituto en Miralles, el héroe deseado, en *El monarca de las sombras* es la figura de la madre, emigrante inadaptada que ha vivido en la aureola de las leyendas familiares, la que pone en marcha toda la investigación.

Sin embargo, *El monarca de las sombras* es un título más personal pero menos emotivo. A diferencia de la novela de 2001, la trama no nace de una anécdota (el relato de Sánchez Ferlosio), sino que está más imbricada en la historia familiar de Cercas, hasta el punto que es la vergüenza que produce el pasado franquista de su familia lo que provoca que el escritor decida enfrentarse a sus fantasmas. Manuel Mena, muerto a los 19 años, apuesto, decidido, ferviente falangista, puebla las leyendas familiares y hiere, por su ideología, la memoria del autor. Averiguar quién fue, qué pensó, cómo fueron sus últimos días deviene una obsesión y Cercas, insistentemente, nos recuerda en los momentos de recreación histórica, desde que Mena abandona su pequeña aldea hasta su muerte en la batalla del Ebro, su voluntad de realismo, la incapacidad de la ficción para resolver ciertos enigmas:

“Un literato podría contestar a esas preguntas, porque los literatos pueden fantasear, pero yo no: a mí la fantasía me está vedada” (Capítulo 4)

O más adelante:

“Todo esto podría imaginarlo. Pero no lo imaginaré o por lo menos fingiré que no lo imagino, porque ni esto es una ficción ni yo soy un literato, así que debo atenerme a la seguridad de los hechos” (Capítulo 8)

Su prosa, altamente elogiada por José Carlos Mainer, se vuelve en esos momentos límpida, voluntariamente denotativa, cercana al reportaje. Y si bien consigue

su propósito de ceñirse a la realidad, deja en el lector un poso de producto literariamente secundario: la fidedigna reconstrucción de las andanzas y los sufrimientos de Manuel Mena no ilumina el momento que más nos interesa como lectores, el enigma insoluble de cómo vivió el personaje sus últimos momentos; así, nos quedamos sin saber si su pasión falangista sobrevivió a sus heridas físicas y morales y lo acompañó hasta la tumba o si, por el contrario, como parece creer Javier Cercas, el desánimo sobrevino y Mena pudo entender el error de unos ideales que estaban conduciendo a una carnicería. En definitiva, como señala en varias ocasiones la novela: si Mena fue siempre el Aquiles heroico de *La Iliada* o, en algún penúltimo momento de duda y decepciones, se convirtió en el Aquiles cabizbajo y desengañado de *La Odisea*, el monarca de las sombras del Hades que habría preferido una vida de mediocridad a un destino supuestamente heroico.

Lo mejor de la novela posiblemente se encuentre en algunos personajes, ancianos de vidas rotas, a los que Cercas entrevista durante su investigación. En ellos, en sus silencios, hallamos la emoción que la fugaz existencia de Mena transmite sólo con intermitencia. Cercas consigue aquí reproducir el vacío, la mera supervivencia de unos seres para siempre marcados por el horror imperecedero del conflicto bélico o por la grisura y el anonimato de la posguerra. Y contrasta esta intensidad, excelente en escenas como la de El Pelaor, con momentos más prescindibles, como las reflexiones sobre Gran Hermano o las alusiones a la vida sentimental de su amigo David Trueba. No es que *El monarca de las sombras* sea una obra desequilibrada, pero, en el tránsito de la cotidianidad de Cercas y su entorno a la tragedia de la guerra recordada, a veces pesa más de lo aconsejable la idea de artificio.

ALBERTO APARICIO TESÁN

Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

La nueve. Los españoles que liberaron París

Evelyn Mesquida

Barcelona, Ediciones B, 2016, 344 páginas, 20€.



Existen determinados momentos en la vida de las personas que acaban adquiriendo un significado mucho más profundo del que habían imaginado. Es más, que ni siquiera habían contemplado. La participación de combatientes republicanos españoles en la liberación de Francia, y de París por supuesto, su papel de vanguardia y el hecho incontestable de que fuesen ellos los que entraron por primera vez en la capital no tuvieron en aquel momento el carácter emblemático que han adquirido con el paso de los años. Dudo mucho que aquel colectivo de antiguos derrotados tuviese verdadera conciencia de su papel de héroes, que pudiese sublimar en forma de excepcionalidad lo que no era otra cosa que la aplicación de su conciencia ética de demócratas y antifascistas. Pero la realidad es que su ejemplo, y la reconstrucción de su odisea, se han convertido en fructíferas semillas que, una vez rescatadas del olvido, han contribuido a fortalecer el árbol común de la solidaridad, de la libertad y de la ejem-

plaridad. Y los dos jardines que homenajean a la Nueve (en París, con la presencia muy simbólica de los reyes de España, en su inauguración; y en Madrid) son buena muestra de esa imbricación entre lo humano y lo vegetal. Entre la materia y la razón.

Dicho lo cual, lo que aquí conviene es agradecer que el olfato periodístico, el ansia por investigar y la voluntad de reivindicación hayan llevado a Evelyn Mesquida a su encuentro con la historia de la Nueve, porque, de hecho, este libro es el trasunto de un reportaje sobre el exilio republicano español en Francia que la autora desarrolló a lo largo de 1998.

Sobre los avatares de la cultura en el exilio francés, la vida cotidiana en los campos de refugiados y la participación de cientos de españoles en la lucha contra el fascismo durante la Segunda Guerra Mundial, de los hombres que perdieron dos guerras en unos pocos años, disponemos de una buena producción historiográfica, en especial los trabajos de Alicia Alted, Geneviève Dreyfuss-Armand o Secundino Serrano, pero es igualmente cierto que algunos acontecimientos concretos y muy simbólicos, como la historia de la Nueve, no habían recibido una atención específica.

En una perspectiva que tiene mucha tradición en el campo de la historiografía anglosajona, el libro de Evelyn Mesquida se inserta en lo que se ha venido a llamar historia oral. Y lo que en el caso de los autores británicos y norteamericanos alude al profundo sentimiento de lo individual en ambas culturas, en el caso de Mesquida hunde sus raíces en su pasión periodística.

Lo cierto es que hay que recuperar la mejor tradición de historia oral. Esa que combina la comprensión de la memoria y las experiencias del sujeto de la historia con un análisis social más amplio. Lo logró Ronald Fraser para la guerra civil y, en el fondo, no se trata de otra cosa que de continuar las principales vías abiertas por la historiografía en los últimos treinta años. A saber: cerrar temas y abordar sus conclusiones en un buen trabajo de síntesis.

No es que la historia oral deba sustituir a cualquier otro tipo de investigación historiográfica, pero dicha técnica puede cambiar el enfoque de la indagación que

se esté llevando a cabo al recoger los testimonios de las personas que han sido olvidadas a la hora de construir la historia. En ese sentido, la utilización de la historia oral ha permitido la recuperación de numerosas experiencias y testimonios de personas que, por algún motivo u otro, han sido silenciados en diferentes momentos históricos. Gracias a ella podemos acceder, por ejemplo, a un gran repertorio de testimonios que recogen la vida, pensamientos, emociones, sentimientos y necesidades, así como las distintas actividades que realizaban las mujeres en distintas épocas donde no se les daba ni voz ni voto. Del mismo modo, podemos conocer de primera mano la historia de aquellas personas que fueron testigos en primera persona de la guerra, que la vivieron como soldados o como familiares de ellos, por ejemplo, otorgando así la posibilidad de dar voz a los derrotados, a los caídos, a los silenciados, a los marginados de una historia que emana de aquellas personas que poseían más poder.

Y todo ello mediante la reivindicación, aunque pueda parecer contradictorio, de la subjetividad. Es, precisamente, ese carácter subjetivo de los relatos su valor más original, el que permite que el fenómeno social de la historia de vida exista y circule por entre los sentidos de una colectividad y una época. Entender la historia de vida y el rol de las entrevistas implica no extraer de ellas tan solo conocimientos y datos, sino la invitación a reelaborar de manera continua la investigación a partir del juego de construcción que se realiza en ella.

Mesquida acierta, en ese sentido, al ofrecernos una síntesis de la complejidad, de la contradicción original en la que se fundamenta la actuación de la Nueve. Su relato no es lineal ni simplista. En esa “zona gris”, anticipada por Primo Levi, aparecen figuras tan disímiles como un Leclerc, religioso, aristócrata y conservador; o Putz, antiguo combatiente en las Brigadas Internacionales; también Drone, antiguo funcionario colonial, y la pléyade de anarquistas, socialistas, comunistas, republicanos... De esa zona gris nace un proyecto colectivo, a golpe de fusil y carro blindado, que cuaja en una pequeña epopeya liberadora de la que hoy nos sentimos herederos.

Y son también relevantes todas esas páginas dedicadas al que la autora define como “Paisaje de tierra y hombres”. De manera muy especial esa terrible trayectoria que los “vencidos” han de soportar en los campos de concentración del norte de África (Argelia, Túnez y Marruecos). Nombres del horror como Djelfa, Berrouaghia o HadjeratM´Guil, en los que fueron internados más de 30.000 españoles a los que solo quedaron como opciones el alistamiento en la Legión Extranjera o los trabajos forzados. Finalmente, como ha apuntado en otra obra Secundino Serrano, la burguesía del exilio se fue a América, a México sobre todo, mientras que los más humildes no pudieron hacer otra cosa que escapar a Francia o a sus colonias. Hasta en eso hubo diferencias.

Mesquida, ignoro si a sabiendas, no hace otra cosa que aplicar una frase muy sensata de Julián Casanova: “Lo que hay que hacer ahora es retribuir moralmente y con la verdad a las víctimas, seguir educando en la libertad y responder ante las mentiras y propaganda con trabajos rigurosos, bien escritos y difundidos”. O, por utilizar las palabras del propio Fraser, lo que tenemos que hacer es buena historia, bien escrita y accesible.

Imagino que no es casual la antinomia con la que la autora ha balizado su relato. De la muerte de Antonio Machado, en Colliure, el 22 de febrero de 1939 –metáfora perfecta de la tragedia colectiva que padecieron los “vencidos”, los desarraigados, que debieron abandonar espacios, memorias y vivencias compartidas para disolverse en un mundo hostil y extraño, en el que la muerte y el dolor tuvieron mucho más protagonismo del admisible– a esa frase luminosa y rotunda que Albert Camus escribió en la madrugada del 25 de agosto de 1944: “Esta noche bien vale un mundo, es la noche de la verdad”. La verdad es compleja, insegura, tierna, pero la determinación de las personas, su afán por vivir y por comprender el mundo en el que se encuentran, el ansia de libertad, en suma, son valores eternos.

BIERTO ALONSO FERNÁNDEZ
Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

Prensa, Franquismo y Transición Democrática. Sol de España (1967-1982)

Carlos Sarría Gómez

Madrid, Ed. Fragua, 2016, 332 págs., 30€



Esta obra es una interesante monografía publicada en 2016 por la pequeña y especializada editorial Fragua. El volumen recoge, con una clara vocación divulgadora y de difusión, lo esencial del completo trabajo de investigación desarrollado por Carlos Sarría Gómez en su tesis doctoral, presentada en la Universidad de Málaga, en la que analizó cómo se reflejaron la etapa final del franquismo y la transición democrática en el diario de Málaga *Sol de España*.

El autor, miembro del reconocido equipo de investigación "Historia, Imagen y Memoria de Andalucía", estructura el libro en cuatro capítulos, organizados de manera cronológica desde el año de la fundación del diario *Sol de España*, 1967, hasta el año de su cierre definitivo, 1982. Además, en cada capítulo suele resaltar las diferentes etapas que atravesó el rotativo, identificándolas con la figura de sus principales directores.

Del primer capítulo, titulado "Los Orígenes", cabe destacar cómo el cierre del diario *España de Tánger*, tras la independencia de Marruecos, permitió el traslado de gran parte de la maquinaria para la edición de *Sol de España* y, más importante si cabe, el desembarco de parte de lo que serían los futuros miembros de la primera plantilla del periódico.

Esta fase primigenia constituye un período inestable en el que se suceden hasta cuatro directores, pero que marca cuáles van a ser las líneas editoriales por las que transcurre la edición del periódico: la búsqueda de noticias impactantes, aun a riesgo de caer en el sensacionalismo, como era el caso de recurrir al destape; la inclusión de una sección en inglés, lo cual constituye cierto conocimiento del terreno en el que se va a desarrollar: el incipiente destino turístico internacional en que se está convirtiendo la Costa del Sol; y, por último, dos cuestiones más, un apartado de opinión en forma de una misma pregunta a diferentes personalidades y un área de denuncia social, que supone un riesgo ante la sensibilidad de algunos de los temas que tratará, como por ejemplo el chabolismo o la urbanización irregular de algunos barrios de Málaga.

En el segundo capítulo, "La estabilidad", llama la atención el apartado dedicado al cambio de propietarios del diario, que señala uno de los males que va a acuciar al diario hasta el final de sus días: su escasa viabilidad económica. Asimismo, al trasladarse a Málaga capital, el diario va a hacer de la defensa de los intereses económicos, sociales y culturales de la capital malacitana uno de sus estandartes, cuestión que le servirá para entrar en constantes disputas con el otro gran diario de Málaga, *Sur*. Un hecho destacable que viene a confirmar lo anteriormente expuesto es la reivindicación de una universidad para Málaga y el amplio reportaje que le dedicaría a la llegada de la misma a la ciudad.

El tercer capítulo, "La consolidación", recorre los años de mayor éxito del periódico, que coinciden con el atentado contra Carrero Blanco y la muerte de Franco. Durante esta etapa, el rotativo consigue situarse como la alternativa al periódico oficial del Movimiento, *Sur*, entrando en numerosas disputas directas a la hora de conseguir exclusivas, aludiendo en sus artículos de opinión a su principal competidor, etc. Asimismo, en línea con esta competencia comercial, el periódico alternará

una línea editorial más cercana a determinados grupos del régimen, como es el caso del decidido apoyo al malagueño Utrera Molina como ministro de Vivienda, al que no dudará en señalar como “amigo”; hecho que servirá para reivindicar una vez más las necesarias actuaciones de saneamiento y adecuada urbanización de numerosas barriadas de Málaga. En otro orden de cosas, en esta etapa el periódico alcanza cierta notoriedad, al ser víctima de un expediente de cierre, a causa de un editorial, en plena crisis hospitalaria de Franco. Dicho cierre, en vez de suponer un golpe en la línea de flotación de la publicación supuso lo contrario, ya que generó una ola de solidaridad por parte de los principales periódicos españoles (*ABC*, *Ya*, *Pueblo*, por ejemplo) y a su vez le confirmó como alternativa al periódico del Movimiento, *Sur*, en una fase en la que consiguió ampliar notoriamente sus ventas. Esta etapa se cierra con la excelente cobertura de la muerte de Franco, que alcanzó cuatro ediciones en un mismo día y más de cien mil ejemplares vendidos, hecho que supone, sin duda, el culmen de la historia del diario malagueño.

En la última parte del tercer capítulo y a lo largo del cuarto, titulado “El ocaso”, asistimos a la definitiva transformación del periódico en un diario que se sitúa a favor del proceso político que empieza a abrirse paso: la Transición Democrática; en concreto, apuesta por entrevistas a personalidades de los sectores aperturistas del poder y otras figuras políticas que se van a significar políticamente en todo el arco político a lo largo del proceso transicional. Ligado a esta línea editorial, el diario se posiciona abiertamente a favor del proceso autonómico andaluz. De esta forma, en el debate inmovilismo–aperturismo, *Sol de España* marcaba su propia línea editorial, que lo volvía a distanciar de *Sur*, su competidor.

Sin embargo, las sucesivas ampliaciones de capital de los últimos años, encaminadas más a saldar deudas que a lograr una soñada expansión que le permitiera competir de tú a tú con *Sur*, sumieron al diario en una profunda crisis económica que condujo a su definitiva desaparición.

La lectura del libro nos transporta a un tiempo que, pese a su cercanía al presente, pareciera tener un sabor añejo de algo más de las cuatro décadas que separan nuestros acelerados e instantáneos días de la era cibernética y de apabullante comunicación de los analizados por el autor.

De esta forma, a lo largo de las páginas de esta investigación comprobamos el estrecho marcaje al que se veían condenadas las publicaciones no oficiales del régimen, con continuas amenazas de multas y cierres, temporales o definitivos, por publicar opiniones o noticias que pudieran desviarse del redil dictatorial. Asimismo, es de especial interés comprobar cómo los directores y redactores de *Sol de España* sabían moverse, entre los estrechos márgenes de juego que dejaban las leyes de información franquistas, para abrirse paso por los vericuetos de la cuasi inexistente libertad de prensa franquista. De esta manera, estos periodistas iban ensayando un modelo de prensa libre que fructificaría en el ocaso del régimen franquista, sobre todo tras la muerte de Franco, y que alcanzaría su máxima plenitud en los años de la transición a la democracia.

En definitiva, la obra de Carlos Sarria arroja luz sobre un momento especialmente importante de la historia reciente de España, a partir de una interesante y sólida aproximación a la trayectoria de uno de los diarios más importantes de Andalucía. Y más allá de su indudable interés para los especialistas del periodo y para los curiosos de la historia local, el trabajo también resultará atractivo en el campo didáctico. En efecto, parecen enormes las posibilidades que brinda como base para elaborar recursos y materiales educativos para el periodo de las décadas finales de la dictadura del general Franco, de gran peso en la enseñanza secundaria. Es una lástima que no se incluya un apartado de conclusiones, lo que hubiera sido de gran utilidad en esta tarea. No obstante, el interés de la obra resulta incuestionable por su profundidad de análisis y por su rigor historiográfico.

FRANCISCO JESÚS ALEJO GONZÁLEZ
Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

