

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

CALANDA

REVISTA DIDÁCTICA
DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
ESPAÑOLA EN FRANCIA

17/2022



Primera y cuarta de cubierta: Fotocomposición de Raúl Martín Moreno, profesor del Liceo Español Luis Buñuel, en el marco de una unidad didáctica dedicada a la Semana de la Mujer, en la que se presentan tres mujeres ejemplares españolas (Emilia Pardo Bazán, Federica Montseny y Clara Campoamor) y tres francesas (Simone de Beauvoir, Hubertine Auclert y Joséphine Baker). Técnica de pintura de laca sobre muro. Alumnado de 4 de ESO en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual 4º.

Calanda

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Número 17 • 2022



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es

CALANDA

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Dirección:

Fernando Gurrea Casamayor, consejero de Educación de la Embajada de España en Francia

Dirección adjunta:

Dionisio Martínez Soler, asesor técnico de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción:

Alberto de los Ríos Sánchez, Andrés Escribano Alemán, Beatriz Beloqui, Carmen Ballester de Celis, César Ruiz Pisano, Christine Langlois, Eduardo Otsoa Etxeberria, Grégory Dubois, José Gomès, Jesús Gilabert, Mateo Mercé Rigó, Mónica Nicolau Gozalbes, Nela Matas, Raúl Martín Moreno, David Casado Barranco, Azucena Juárez Gómez, Yann Perron

Número 17, julio de 2022



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior
Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2022
NIPO: 847-19-088-6 (Impreso)
NIPO: 847-19-089-1 (En línea)
ISSN: 1962-4956 (Impreso)
ISSN: 2270-714X (En línea)
Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición
Impreme: Imprenta Roal, S.L.
Maquetación: Solana e hijos, A.G., S.A.U.

ÍNDICE

Editorial

Verano	7
Fernando Guerra Casamayor Consejero de Educación	

Propuestas y experiencias pedagógicas

Bondades de los encuentros lector/autor.	9
Marisa López Soria Escritora	

El material audiovisual como motor del aprendizaje. Una experiencia pedagógica	15
David Casado y Adrián Guerrero Profesores de lengua y literatura española de la Sección Internacional Española de Lille	

Concurso de cuentos en español <i>Maison d'éducation de la Légion d'honneur de Saint-Denis</i> Entrevista a Alfonso San Miguel, profesor de español y organizador del evento.	22
Carmen Ballester de Celis Profesora de <i>Sorbonne Nouvelle</i>	

Juegos de época en el <i>Quijote</i>: celebramos el Día de la Lengua con una yincana literaria	26
Sonia Crespo Carrillo Profesora de la Sección Internacional Española de <i>Saint Germain-en-Laye</i>	

El dibujo técnico, base de la arquitectura. Ricardo Bofill en Île-de-France: proyecto didáctico . .	35
Raúl Martín Moreno	

Artículos

Uso de las lenguas cooficiales en educación en Cataluña	43
Fernando Gurrea Casamayor Consejero de Educación y profesor de Derecho Administrativo	

Hacia la consolidación de un modelo de calidad educativa en las Secciones Internacionales Españolas	54
Jesús Gilabert Juan	
El acceso al cuerpo de profesores de español de Enseñanza Secundaria en Francia: nuevas oposiciones docentes (CAPES 2022)	68
César Ruiz Pisano	
1992-2022 - 30 años de ALCE : de alumnos a ciudadanos europeos	75
Melanie López	
Educación para la igualdad y lucha contra la violencia de género: un desafío para los docentes de español y un reto pedagógico	82
Beatriz Beloqui	
Juego e impostura: la escritura al tercer grado	87
Marta Espinosa Berrocal	
Profesora de <i>Sorbonne Nouvelle</i>	
Entrevistas	
Entrevista a la Presidenta del Consejo Escolar del Estado, doña Encarna Cuenca	95
Jesús Gilabert Juan	
Entrevista a Laura del Sol	99
Beatriz Beloqui	
Homenajes	
Besaremos el pan, Almudena	105
Rosana Ferriol Llorens	
Reseñas	
Fantasmas de un amor gourmet y cosmopolita: en torno a <i>Foodie Love</i>, una serie de Isabel Coixet	114
Laura Corona Martínez	

Editorial

Verano

Fernando Gurrea Casamayor
Consejero de Educación

La vieja toalla de colorines chillones, algo menos intensos que el día que la compramos –el sol y la lavadora han ido dejando su impronta– no había forma de encontrarla. La misma suerte corría el bañador del año pasado y las chanclas para pasear por la arena o evitar que las piedras se me claven en las plantas de los pies. Seguro que mis padres en alguno de sus arrebatos de ordenar cosas las han metido no se sabe dónde. Por fin han aparecido, tras un tumulto de ropa revuelta en el fondo del armario. Yo allí no lo dejé, pero lo importante es que han aparecido. Vamos a ver ahora cómo nos sientan por si hay que hacer alguna maniobra para que nos lo renueven, especialmente el bañador, no puedo ir con el mismo del año pasado; ¿qué dirán mis amigos si me ven aparecer con este recuerdo de la historia de Francia? Parece de la época de Juana de Arco.

Por fin, el pasado jueves terminó el curso 21-22. Se me ha hecho largo. El efecto pandemia ha sobrevolado sobre el mismo, aunque se ha desarrollado con

bastante normalidad. Ahora tengo un tiempo para descansar, estar con mis amigos,



Por fin, el pasado jueves terminó el curso 21-22. Se me ha hecho largo. El efecto pandemia ha sobrevolado sobre el mismo, aunque se ha desarrollado con bastante normalidad.

... Estaban orgullosos de lo conseguido con nosotros en sus asignaturas...

8

hacer deporte, salir, disfrutar de la noche donde cada vez voy consiguiendo metas más alargadas para volver a casa sin recibir luego reprimendas. Los profesores dicen que leer, no piensan en otra cosa, leer, escribir, repasar, hacer cálculos no saben lo que son los videojuegos, ni las fiestas con los amigos; se les ha olvidado. Mis padres dicen lo mismo que los profesores, así que habrá que armar alguna estrategia, por lo menos para disimular, o si cae algún castigo en medio de este periodo poder tener algo que me desagrade lo menos posible para cumplirlo sorteándolo. Tengo unos libros recomendados por algunos compañeros que igual pueden cumplir con este papel. Los meteré en la maleta. Espero, sobre todo, que mis padres no me encomienden demasiadas guardias con mis hermanos pequeños y que yo quede exonerado de algunas de las excursiones previstas o pedidas. Siempre se piensa en los más pequeños para satisfacerlos. ¡Y mi madre sólo en ver piedras!

Me da mucha pena que el próximo año ya no veré a mis colegas del curso superior, pues han terminado en el liceo y comenzarán su vida universitaria casi todos. Al año que viene me tocará a mí poner fin a mi estancia durante tantos años en este centro. Estoy ya algo cansado de su funcionamiento y dinámica y aspiro a cosas nuevas. Supongo que lo conseguiré, y eso que me dicen que el último curso es difícil, de remate, con muchas exigencias. Creo que con el apoyo de mis amigos lo lograremos. Pero ahora toca otra cosa, dedicar el tiempo a la diversión y el entretenimiento que nos hemos ganado. Vamos a ver si les arranco a mis padres un bañador nuevo y una toalla de algún grupo musical de moda o de algún equipo deportivo, para ellos llevaría toda la vida la de Pluto o esa de Mirinda que les regalaron en el Monoprix haciendo la compra. Hay anunciados un par de conciertos en nuestra zona de vacaciones que no me puedo perder y voy a ver qué estrategia monto para conseguir verlos.

Comentaba con Sofía que el jueves los profesores tenían un semblante más humano que el que les caracteriza habitualmente en clase. Parecía que les diese pena que el curso terminase. Estaban orgullosos de lo conseguido con nosotros en sus asignaturas. Ellos piensan sólo en números de aprobados, notas medias, éxitos de sus alumnos en el conjunto del sistema son un poco aburridos con estas cosas, pero no se puede negar que pongan entusiasmo y dedicación en seguir cómo avanzamos –a veces más de la cuenta–, pues uno siempre tiene momentos mejores y peores en el curso, y eso es así por cosas que nos pasan en casa, en la familia, en el grupo de amigos, lo duro que resulta algún primer amor y desamor. Leí precisamente el año pasado, en uno de mis baches, *Primer amor* de Iván Turguénev y mis sentimientos se vieron perfectamente descritos en esa pequeña novela de 1860, de lectura de una tarde de domingo. El tiempo fue curando la herida; si soy sincero aún escuece de vez en cuando.

Bueno, ellos volverán en agosto a discutir de horas, contenidos, organización del centro y a sus pequeñas disputas –que las tienen– y tendrán el objetivo a cumplir de 2022/2023. Esperemos que el entorno que nos rodea encuentre cierta normalidad y sea benévolo con nosotros para alcanzar lo nuestro de la forma más cómoda posible, la pandemia, la economía, esta última guerra sin sentido ¡como si no tuviéramos otra cosa que hacer!

Me preocupa ahora pensar el estado en el que estará mi bici en casa de los abuelos, pues es mi instrumento principal de conexión y desplazamiento con el grupo, aunque estoy seguro que mi abuelo ya le habrá dedicado unas horas a ponerla a punto para que todo funcione perfectamente, y menos mal, porque si tengo que esperar esta puesta a punto de mi padre lo tengo claro: tarde y mal.

¡Nos vemos en septiembre!

Fernando Gurrea Casamayor
CONSEJERO DE EDUCACIÓN

Bondades de los encuentros Autor/Lector

Marisa López Soria

Escritora

www.marisalopezsoria.com

Hablar de las bondades del Encuentro Autor/Lector nos remonta a las palabras de Aldous Huxley, convencido de que leer es un poderoso instrumento que facilita la vida al lector haciéndola significativa e interesante.

Claro que leer no solo consiste en decodificar el alfabeto, leer se complica si lo que pretendemos es alcanzar su fin último, con el objetivo de **comprender** lo escrito, **interiorizar** su significado y apropiarnos de la esencia. Nada menos. Y es que en cierta ocasión escuché decir a un gran filólogo, José Manuel Blecua, que leer era cosa de sabios, lo que se traduce como que leer es complicado, **muy difícil**, con que entendemos que será fundamental conocer esa premisa previa de lo arduo del acto lector para llegar a valorar en toda su dimensión las tremendas posibilidades que ofrece el Encuentro con Autor, como estrategia, cuando hablamos de un proyecto de animación lectora institucional.

Si todo docente sabe que leer es bueno para el desarrollo integral, pues “facilita la

vida y la hace significativa e interesante”, si el docente es consciente de que leer es una actividad tan compleja y misteriosa como lo es el origen del lenguaje, si conocemos que leer requiere una profunda interacción cerebral y la debida construcción neurológica, si sabemos que leer requiere



... En cierta ocasión escuché decir a un gran filólogo, José Manuel Blecua, que leer era cosa de sabios, lo que se traduce como que leer es complicado, muy difícil...

Hoy sin duda los centros cuentan con un recurso maravilloso para hacer lectores y animar a la lectura: los Encuentros con el Autor.

pretensión, atención y concentración, acabaremos por confirmar el dicho de Blecua: leer es un ejercicio de sabiduría y madurez, leer es cosa de sabios.

Para el docente y mediador que pretende Animación a la Lectura, es imprescindible una correcta actualización científica y didáctica, ya que los neurólogos confirman que nadie en su sano juicio debería afirmar a la ligera que leer es un placer. Leer, para un lector poco avezado, puede convertirse en una auténtica tortura. El placer llega más tarde, cuando se consigue ganar la batalla a la lectura, cuando la comprensión lectora y la incógnita alfabetica se ha resuelto en toda su complejidad. Además, requiere soledad que nos aleja del otro. ¿Quién lo pone más difícil? Precisamente por esa soledad que pide la lectura, sobreviene el momento en que, llegada la adolescencia (incluso pequeños grandes lectores), se abandona la lectura por los amigos y la pandilla, ya que en esos años se relaciona soledad con aburrimiento, el chico se aleja del libro, necesita sentirse semejante al grupo, su bálsamo está en los demás y en considerarse arte y parte.

La lectura podría decirse que es una acometida quijotesca para adultos y docentes frente a la sociedad y la tecnología, si

bien no se trata de condenar, sino de conocer y utilizar las destrezas a nuestro alcance, lo mejor posible, para atraer y cautivar a los chicos hacia la lectura que, bien sabemos, no se aprende, se contagia con un acompañamiento empático, con la guía adecuada, con sentido común e intuición (esa facultad en ocasiones más importante que la inteligencia). El joven lector nos necesita a su lado, haciéndole conocedor de la tremenda escalada a la que se enfrenta y requiere la lectura, poniendo a su alcance libros de su interés frente a imágenes o tecnología, o lo que es igual, hay que hacer lo mejor que sabemos con lo que tenemos, sin desánimo, sin abandonar ni tirar la toalla con los más tardos, sin olvidar que el proceso lector no tiene tiempos fijos, dura toda la vida y es continuo y evolutivo.

Hoy sin duda los centros cuentan con un recurso maravilloso para hacer lectores y animar a la lectura: los Encuentros con el Autor. Aprovechemos que para niños y jóvenes la presencia del escritor sigue siendo algo casi mítico y fabuloso, alguien capaz de descender de las estanterías para acercarse a charlar con ellos. ¡Qué maravillosos y fructíferos son los encuentros Lector/Autor! Desde nuestra perspectiva de autora, estos encuentros literarios son uno de los



más excelentes motores de agitación para motivar y crear lectores, una actividad tan viva, interesante y participativa que, entendemos, es una de las fórmulas más productivas para alentar, vivificar y fortalecer la lectura.

Toda animación trata de los vínculos creados, la *liaison*, las ligazones, los ingenios organizados para establecer la mejor relación entre un libro y un alumno, pero hemos hablado de agitación, porque de eso se trata, de una sacudida del ánimo, de un mover al alumno mediante el contacto directo con el escritor, lo que suele ser método infalible de avivar el deseo por el libro y la lectura al contacto con el autor y por paralelismo con sus compañeros.

En los encuentros, este tipo de animación a la lectura es vínculo, la pericia de acercar el libro al alumno es tan de carne y hueso, que cuando el dúo autor/lector se produce, es innegable que los signos se alían. Las dos partes se ven, se han conocido y desean entablar una conversación que requiere poner en funcionamiento las habilidades lingüísticas exigidas –escuchar, leer, hablar e interactuar– lo que provoca que se dé el fin último del lenguaje: la comunicación.

Aunque claro es que en ocasiones el contacto pleno no se produce. ¿Por qué?

Las razones son múltiples, pero como autora y docente, me vuelvo hacia el intermediario.

Sin duda el intermediario es pieza fundamental. Empático y conocedor del tiempo cronológico y circunstancial del niño/ el joven y, lejos de sus conocimientos matemáticos o gramaticales, profesional y éticamente está obligado a conocer y activar los resortes que muevan los intereses del chico a la lectura. Pero seamos sinceros, a menudo el intermediario, como tutor, profesor, guía, y por tanto garante de la transmisión, no es honesto con su propio nivel lector.

Y no será grave si el profesor que recibe no es un enamorado de la lectura. El solo hecho de reconocer que su papel de mediador es esencial, ame o no la lectura,

es principal en su papel docente, y debe planteárselo para, sin falsas poses, con verdad, alentar a sus alumnos a leer y claro es, a la propuesta de recibir al escritor, un trabajador de lo literario que ha hecho un viaje a fin de compartir experiencias y transmitir su visión del mundo, en charla informal, con un lenguaje próximo, y puede que sorprendente e interesante.

Claro que las de “Animación Lectora” y “Encuentros con Autor”, suelen salirse del programa establecido. Son, en cierto modo, actividades paralelas al cumplimiento curricular, actividades no obligatorias que, aunque sugestivas, se salen del programa e incluso lo complican, resultando un plus de trabajo para el profesorado, que ya de por sí se ve desbordado con la burocracia y la docencia cotidiana.

Por otro lado, constatamos que en muchos de los centros e instituciones la lectura y la Literatura son **cronopios**, literariamente hablando, es decir, actividades al margen y en ocasiones un engorro que abulta **los contenidos** de la programación e impide el estudio de conceptos gramaticales que, en los libros de texto, dicho sea de paso, cada vez aparecen más cebados en absurdas denominaciones. Olvidamos que la Literatura, si se abona y aparece en el aula de Sociales, en la clase de Matemáticas, en cualquier asignatura, alienta el pensamiento curioso y les aproxima a otros saberes, los mal llamados saberes inútiles, ¡pues qué imprescindibles son para el cultivo del espíritu y del acercamiento al arte en la vida!.

Preciso, pues, antes del Encuentro con Autor, compartir literatura con nuestro alumnado. El momento de regalar nuestra compañía leyendo pequeños párrafos en voz alta, entonando, dramatizando, interviniendo en el gozo de una narración o una poesía, gestos que son en sí mismo la buena fórmula para hacer lectores y lograr que finalmente la llegada del autor al centro sea una fiesta.

Se dice que los niños no leen. Pero es evidente que una base sólida en el acompañamiento lector es el origen de grandes

... La Literatura, si se abona y aparece en el aula de Sociales, en la clase de Matemáticas, en cualquier asignatura, alienta el pensamiento curioso y les aproxima a otros saberes, los mal llamados saberes inútiles...

El “Encuentro con Autor” sin duda es una actividad enriquecedora al alcance del docente, por no decir, la acción más intensa emocionalmente para dejar huella permanente en un incierto amante de la lectura, la excusa perfecta para adentrarse en la cocina de un autor...

lectores. Fundamental resulta intervenir, compartir, disfrutar junto y con ellos, porque si existe una combinación perfecta para transmitir el gusto por la lectura pasa por el disfrute participado.

Pero dejemos ya al pobre y atareado mediador, veamos qué sucede cuando acontece la visita del autor.

Sucede la magia.

Es por eso seguramente, por las bondades que se desprenden del Encuentro Autor/Lector, por lo que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, desde la Dirección del Libro y Fomento de la Lectura, ha diseñado un Programa de Actividades Literarias, concretamente en Institutos donde se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria, habida cuenta del significativo periodo adolescente.

Los excelentes resultados que se observan en esta actividad contribuyen a que el alumnado, conociendo personalmente a los autores, se anime a la lectura de la obra y a la aproximación al libro. La curiosidad y el conversatorio es un aliciente para abrir las páginas que no se abrieron antes, o para permear e investigar la obra del autor que los visita.

En el programa del Ministerio denominado Encuentros Literarios, el autor/a es escogido por el centro para hablar de su propia obra y del proceso creativo, teniendo una parte final muy interesante en la que el diálogo, el intercambio de opiniones con los estudiantes enriquecen esta actividad, imprescindible siempre que se pueda realizar durante el curso escolar.

Naturalmente el proyecto incluye la preparación de la actividad con lectura de la vida y obra del autor/a, ya que se va a dar la oportunidad de intercambiar impresiones con un escritor “de carne y hueso”. Un autor, al que a su vez se le pide que empatice con los alumnos y se abra a contar las motivaciones que le llevan a crear sus historias. Indiscutible que todo tipo de género y autor caben en estos encuentros: novela, misterio, poesía, ciencia ficción...

El “Encuentro con Autor” sin duda es una actividad enriquecedora al alcance

del docente, por no decir, la acción más intensa emocionalmente para dejar huella permanente en un incierto amante de la lectura, la excusa perfecta para adentrarse en la cocina de un autor, para conocer la trama de un libro o el proceso de creación que animará a participar y exponer ideas propias.

Pero la llegada del Autor supone unos costes para el centro, el equipo directivo o el departamento, encargados del trámite de la solicitud del autor, amén de la formal bienvenida y el trabajo que requiere una correcta preparación para publicitar convenientemente su llegada, dándole toda la categoría e importancia al evento, implicando a las familias y a las librerías del entorno, entre otros detalles principales.

Por parte del alumno, se les estimula a la tarea de acondicionar el espacio de recibir, salón, aula, biblioteca, siendo la parte más interesante la lectura del autor y la investigación conjunta de su obra –premisa de cortesía para con el visitante–, generando un ambiente donde se valora la suerte de la visita y se anima a interactuar mediante la elaboración de las preguntas que surgen de la lectura de la obra, anotando aspectos que han llamado su atención, o bien improvisando preguntas al hilo de la conversación.

Es común que un pequeño grupo de alumnos, los encargados de la revista del colegio o instituto, se preparen para entrevistar al autor/a, que así deja constancia de su paso por el centro.

En ocasiones también la noticia de la visita implica la invitación a los padres del AMPA que deseen asistir al encuentro, lo que resulta muy participativo y es muy del agrado de padres y chicos, ya que ellos también son parte fundamental de la comunidad educativa.

Todo ello requiere un trabajo personal y de conjunto que les debería acercar a las bibliotecas, librerías, internet, youtube, la página web, o las revistas especializadas con artículos, libros o entrevistas del autor.

Para el autor/la autora, además, suele ser un placer atender el trabajo que su vi-



Pongamos en manos del alumno algo tan personalizado que constituirá una pequeña joya para él, un regalo para el buen lector...

sita ha generado en el centro: la elaboración de murales, dossiers con ilustraciones, comentarios, resúmenes de alguna de sus obras o la producción de su currículum, etc.

Pero si hay algo que deseamos dejar constancia y subrayar en el Encuentro con Autor, por su fundamento, es **la importancia de la firma de libros** y, en consecuencia, la gestación de una **Biblioteca Personal**, la de cada alumno, al fin del encuentro.

La adquisición que todo libro conlleva queda en manos del centro y de la implicación del AMPA, un provecho que será imprescindible en el caso de la visita del Autor al centro y que a menudo, observamos, al final del encuentro, tiene como destino último la biblioteca del centro, (con la mejor intención mas creemos que de forma errónea), se depositan los libros en sus estantes para uso y disfrute del alumnado de cursos venideros.

Esta práctica, debo señalar, si bien es loable, debería reservarse para otros casos, es decir con libros de autores clásicos o de otras épocas o países que no podrán visitar el centro por razones obvias. La visita del

autor vivo/de la autora viva, entendemos, es un hito y debe plantearse como tal.

Hemos visto en muchas ocasiones la desilusión en el rostro de los alumnos que no han podido llevarse el libro a casa con la correspondiente dedicatoria. Muy posiblemente, a ese alumnado, la charla y la visita del escritor le abrirá las ganas de abrir las páginas de un libro que hasta ese momento no le interesaba. Es decir, no olvidemos que la auténtica razón de esta visita consiste precisamente en avivar la lectura, un hecho que se produce durante la charla del encuentro. Pongamos en manos del alumno algo tan personalizado que constituirá una pequeña joya para él, un regalo para el buen lector, y en el caso de que no lo sea, la posibilidad de tener al alcance un objeto suyo, propio, que puede abrir su apetito lector al día siguiente, o tal vez una tarde de verano, cuando el aburrimiento le haga abandonar la maquineta de juegos, y retomar “su libro” recordando aquel autor que conoció en su centro.

¿No es este el mejor principio para que el alumno forme su propia biblioteca?

Saquemos partido de las posibilidades inmensas que nos ofrece el recurso del autor en el aula, en cercanía con sus lectores...

Porque la idea fundamental también consiste en que estos encuentros sirvan de aliciente a formar una primera biblioteca, la **Biblioteca Personal**, con mayúsculas, cuya importancia es incuestionable, de la que somos grandes impulsores, somos los responsables, y de la que se suele hablar poco.

Ni que decir tiene que “el juego” que nos da la visita con el autor/a no debe acabar cuando él/ella se marcha y abandona el centro.

Claro que no hay un guion a seguir, pero un mediador de la lectura y la literatura, un docente avezado, sabe bien que después del encuentro acontece la expresión del lenguaje oral, de sus propias sensaciones, el interés por conocer más y mejor al autor y a su obra y, en fin, todo aquello que la creatividad del adulto mediador sea capaz de imaginar.

Por tanto, si hemos sido capaces de compartir y hacer hábito de lectura literaria en clase como alimento del espíritu, de forma ajena al texto, si hemos sido capaces de intervenir el aula de Lengua, Sociales o

Matemáticas con literatura alejada del texto, si hemos formado juntos la Biblioteca de Aula, si hemos puesto en valor la propia biblioteca del centro, visitado la biblioteca del barrio y animado a curiosear las librerías, podemos hablar de gestos propios de la mejor Animación a la Lectura, los que ayudan al interés por conocer al autor y la consecuente formación de una Biblioteca Personal, (crecida no solo durante la visita, sino en navidades, cumpleaños y otros eventos), propiciando la creación del tesoro que acarrearán cuando abandonen el nido para cobijarse en el propio, el legado de la institución que los formó para que la vida resultase un grato aprendizaje.

Saquemos partido de las posibilidades inmensas que nos ofrece el recurso del autor en el aula, en cercanía con sus lectores y, de paso, del uso y disfrute que nos proporciona la posesión del objeto libro de literatura. Se trata de pura ANIMACIÓN LECTORA, uno de los más incuestionables y fehacientes métodos para un perfecto FOMENTO DE LA LECTURA.

Tan sencillo... tan difícil a veces.

El material audiovisual como motor del aprendizaje. Una experiencia pedagógica

David Casado Barranco

Adrián Guerrero

Profesores de lengua y literatura española de la Sección Internacional Española de Lille

Que el aprendizaje puede resultar monótono, aburrido e ineficaz es algo que todos hemos experimentando como alumnos en alguna ocasión, con intensidad variable.

“Y todo un coro infantil va cantando la lección, mil veces ciento, cien mil, mil veces mil, un millón”. Así describía Machado en “Recuerdo infantil” el ambiente monótono y aburrido del aprendizaje memorístico, por el que los estudiantes aprenden de memoria frases impresas en viejos y ajados manuales. Aunque quizás el más famoso, lejos está de ser el único que percibió la ineficacia de este tipo de aprendizaje. Gloria Fuertes lo tachó directamente de inútil¹, Celia Viñas de ineficaz² y –por no citar más que a tres entre muchos otros– José Manuel de Lara de aburrido³.

Que el aprendizaje puede resultar monótono, aburrido e ineficaz es algo que todos hemos experimentando como alumnos en alguna ocasión, con intensidad variable. A veces era la asignatura misma, otras el profesor, a menudo el método, otras los materiales que nos suministraban. Y todos, como profesores, nos hemos visto confron-

tados a un auditorio que no esconde su falta de esfuerzos a la hora de ocultar su aburrimiento. Conste en estas líneas que no denigramos el aprendizaje memorístico que, además de necesario, puede resultar muy gratificante: aprender un poema y recitarlo, declamarlo, conocer reglas de aplicación, o aprender un texto teatral para representarlo constituyen fuentes de satisfacción y estrategias que permiten desarrollar competencias transversales y útiles en la vida de todo estudiante. Sin embargo su abuso o uso exclusivo crea, como indicaban nuestros poetas, una atmósfera tediosa que limita o reduce –cuando no elimina– la eficacia del aprendizaje.

Bien es cierto que Machado, Viñas, Fuertes o Lara son poetas ya antiguos, pertenecientes a otra generación, y afortunadamente los avances en pedagogía y en teoría del aprendizaje han sido significativos. Desde los trabajos de identificación de los diferentes elementos motores del aprendizaje hasta la inclusión reciente de las neurociencias en el estudio de los

¹ Gloria Fuertes, *Canción del gato y el niño*

² Celia Viñas, *Tabla de multiplicar*, en *Canción tonta en el sur*, 1948

³ José Manuel de Lara, *El colegio*

El estudiante de éxito, el que aprende, es aquel que utiliza no una sola, sino varias de las diferentes estrategias.

mecanismos de aprendizaje⁴ pasando por la clasificación de los diferentes tipos de aprendizaje, los docentes contamos ahora con un amplio arsenal para concebir materiales que alejen el aburrimiento, potencien la motivación, aumenten la concentración y resulten así más eficaces. Lo que presentamos a continuación es una experiencia conjunta entre el Collège Franklin y el Lycée International Montebello que pretende ir más allá del aprendizaje memorístico, y que busca la activación de diferentes mecanismos de aprendizaje mediante el uso de diversos métodos y la aplicación de diferentes destrezas o competencias para crear en el alumno un aprendizaje sólido, consistente y durable.

Si nuestro objetivo es lograr que los estudiantes aprendan, no parece descabellado preguntarse qué es aprender, en qué consiste. Un primer vistazo al diccionario de la Real Academia nos desvela su significado primero, que es “*adquirir conocimiento por medio del estudio o la experiencia*”; su acepción tercera habla de “*fijar algo en la memoria*”. Paradójicamente, entre ambas definiciones el mismo diccionario ofrece “*concebir algo por meras apariencias o con poco fundamento*”. Resulta cuando menos curiosa la aparición en la misma entrada de dos acepciones aparentemente antitéticas, como son la de “adquirir conocimiento, fijar algo en la memoria” y la de “por meras apariencias o con poco fundamento”. ¿Cómo puede un mismo vocablo referirse a la fijación de un conocimiento en la memoria, y al mismo tiempo ser prono a la ligereza de fundamentos? El análisis etimológico de la palabra revela algunos detalles interesantes. La palabra latina de la que deriva es *apprehendĕre*, que incluye en su interior *prehendĕre* (más tarde vulgarizado a *prendĕre*) una idea mucho más fuerte de coger, asir, agarrar. Nada por tanto de “con poco fundamento”. Antes bien, con fuerza y decisión. El matiz le viene dado por el prefijo *-ad-*, que se

añade para crear “a-prender”, y que indica “*bacia*”. Como un “coger hacia sí mismo”. El conocimiento es así algo exterior que el estudiante no posee, y que debe “coger para sí”. Es precisamente en esta distancia donde reside la fragilidad del aprendizaje, el “poco fundamento” que recoge la segunda acepción del diccionario de la RAE. Aprender no es solamente el acto de memorizar uno o varios conocimientos, sino un acto complejo que incluye el acercamiento a ese conocimiento para poder asirlo con fuerza y fijarlo en nosotros. Antes de poder aprenderlo, fijarlo, es preciso salvar la distancia que nos separa de él.

En el aprendizaje intervienen múltiples factores, que ya hemos evocado con anterioridad de forma somera e intuitiva. Hay profesores más o menos carismáticos, ambientes más o menos apacibles o incluso privilegiados, contextos sociales y familiares más o menos propicios. No obstante, el aprendizaje mismo sigue siendo un acto individual. Nadie puede aprender algo en lugar de otra persona, el estudiante debe aprenderlo él mismo. ¿Cómo lo hace? Antonio Fernández Castillo, de la Universidad de Granada, señala diferentes estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan⁵. Las divide en primarias y secundarias. Las primeras favorecen de forma directa el aprendizaje, y señala entre ellas la atención, la comprensión, la creatividad, la memorización. Las segundas ofrecen un apoyo indirecto al aprendizaje, y entre ellas señala el afecto, el vínculo social, o la comunicación. El estudiante de éxito, el que aprende, es aquel que utiliza no una sola sino varias de las diferentes estrategias. No necesariamente todas a la vez, sino una cierta variedad de ellas que varía con cada estudiante, y que sabe utilizar correctamente. El trabajo de Luz Mery Orrego y Ana Elsy Díaz Monsalve⁶ va en la misma línea. Las estrategias son acciones

⁵ Fernández-Castillo, A. (2016). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4, 491-404.

⁶ Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés, Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura vol.15 no.24 Medellín Jan./Apr. 2010

⁴ Particularmente interesantes en este aspecto los trabajos de Stanislas Dehaene.

individuales específicas que les permiten desarrollar las competencias lingüísticas, articulando además las dimensiones cognitiva, afectiva y social. Vemos así que el aprendizaje no es un acto simple. Los estudiantes con una determinada facilidad para el estudio pondrán en marcha todas estas estrategias de forma intuitiva, y alcanzarán el éxito sin demasiada dificultad. Para el resto, la figura del profesor y de sus planteamientos resulta crucial. En su mano está el crear situaciones de aprendizaje que obliguen al estudiante, de forma más o menos consciente, a movilizar y poner en práctica las estrategias necesarias para que el aprendizaje le resulte efectivo.

Las estrategias son desde luego un elemento esencial para el aprendizaje, puesto que son los mecanismos que el estudiante utiliza para fijar el contenido. Sin embargo, no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Es lo que se conoce como “inteligencias múltiples”. H. Gardner⁷, por ejemplo, ha identificado nueve tipos de inteligencia: la lingüística-verbal, la lógico-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la cinética-corporal, la visual-espacial, la naturalista y la existencial. No detallaremos cada una de ellas, para los interesados remitimos al artículo original. Señalaremos, eso sí, que cada una de ellas corresponde a una forma de acercarse al conocimiento, de reducir y eliminar la distancia que nos separa del conocimiento para poder así asirlo y fijarlo, hacerlo nuestro, aprenderlo. Los estudiantes, en su individualidad, pueden sentirse más cómodos con (o estar genética o socialmente más inclinados hacia) unas u otras. Es importante señalar que los tipos de inteligencia –o los tipos de aprendizaje– no son excluyentes, y que Gardner afirma que cada uno de ellos está potencialmente presente en los estudiantes. Así, frente al aprendizaje de un poema –por ejemplo, ya que abrimos poéticamente el artículo– habrá estudiantes que prefieran repetirlo múltiples veces,

otros que aprenderán mejor guardando fotográficamente la imagen del poema, otros que lo recitarán en voz alta para buscar la musicalidad, etc. Habrá quien lo estudie solo, y habrá quien prefiera estudiarlo con sus compañeros, o con su familia... Y en función de sus propias preferencias, cada estudiante aplicará las estrategias necesarias para alcanzar el conocimiento que se persigue, asimilarlo, aprenderlo.

El papel del profesor, en esta perspectiva, cobra una dimensión que va mucho más allá de la que nuestros poetas reprochaban. El maestro ya no es –solamente– el depositario de un saber que expone frente a sus alumnos para que estos lo reciban y lo aprendan. Más que eso, es el guía que conduce al alumno (que, no olvidemos, aprende por sí mismo) hacia el conocimiento que debe aprender. Toda la dificultad estriba en que, siendo cada alumno diferente, estando cada alumno dotado de diferentes tipos de inteligencia y utilizando cada uno estrategias diferentes para aprender, el maestro debe intentar, en la medida de lo posible, ofrecer un amplio abanico de posibilidades para que cada alumno pueda reconocerse y aprender. El maestro que –al decir de Machado– “con timbre sonoro y hueco, trueno”, ofrece una manera única de acceder al contenido, que solo será verdaderamente eficaz para un determinado tipo de alumno, dejando de lado a quienes no aprenden como él. Presenta un único material, “lleva un libro en la mano”, y ofrece un único medio, el auditivo. Frente a la diversidad evidente de estrategias de aprendizaje y de tipos de inteligencia, debe presentarse una diversidad de materiales y de modos de acceder al contenido. Esta multiplicidad presenta dos ventajas principales: la primera, permitir a cada uno de los alumnos verse estimulado en sus propias estrategias de aprendizaje; la segunda, permite que los alumnos no solo apliquen las estrategias que ya conocen o dominan, sino que se ejerciten en otras diferentes, desarrollando así su meta-aprendizaje o capacidad de “aprender a aprender”. Para dar realidad a esta variedad el profesor pue-

Frente a la diversidad evidente de estrategias de aprendizaje y de tipos de inteligencia, debe presentarse una diversidad de materiales y de modos de acceder al contenido.

⁷ Gardner, H. 1999. *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

El proyecto que se llevó a cabo entre el Collège Franklin y el Lycée Montebello pretendió apoyarse en el aprendizaje individual de los alumnos para crear un producción colectiva.

de utilizar materiales de diversa naturaleza como puedan ser voces, imágenes, textos, vídeos, y debe componerlos de manera que los alumnos puedan ejercitarse de diferentes formas: leer, hablar, recitar, construir, mezclar, intercambiar, resolver, etc., cualquier actividad que, en su variedad, movilice al alumno para que éste pueda salvar la distancia que existe entre él y lo que el profesor quiere que aprenda.

Fruto de estas reflexiones, el collège Franklin y el Lycée International Montebello han trabajado conjuntamente para proponer a los alumnos una actividad de aprendizaje que permitiera a los alumnos “aprender”, en el sentido amplio de la palabra que explicamos con anterioridad. Al tratarse de una actividad que incluía alumnos tanto del collège como del Lycée, se ha centrado en un concepto holístico de aprendizaje. Se ha privilegiado la variedad de soportes, estímulos y actividades, y se han tomado en cuenta factores sociales y de mediación. El resultado, que presentamos aquí, es no tanto una secuencia pedagógica, como el relato de una experiencia de aprendizaje.

El proyecto que se llevó a cabo entre el Collège Franklin y el Lycée Montebello pretendió apoyarse en el aprendizaje individual de los alumnos para crear un producción colectiva.

Los alumnos del Collège Franklin estaban empezando una secuencia de trabajo sobre migraciones y los alumnos del Lycée Montebello empezaban una secuencia sobre el Teatro, para darle inicio a un proyecto entre ambos centros se decidió acudir a la proyección del documental “*Du piment dans les yeux*” de Yves Béniath y Patrice Pegault.

Este documental apareció entonces como la piedra angular que permitiría, en un primer tiempo, unir ambas secuencias de trabajo. El documental trata de la construcción de una obra de teatro a partir de la historia de un joven migrante que, con la voluntad de seguir estudiando, salió de Costa de Marfil hacia Francia pasando por España.

La experiencia del joven migrante sirvió de vínculo para unir los aprendizajes de las clases de 3^{ème} y de 2^{nde} en torno a un proyecto común. Los alumnos del Collège realizarían unos artículos de prensa relatando historias ficticias de migrantes del mundo. A partir de los artículos creados por los alumnos del Collège Franklin, los alumnos del Lycée Montebello realizarían escenas de teatro para darle vida a esas historias. Nos propondremos describir en un primer tiempo cómo el trabajo audiovisual pudo dar vida al proyecto con los alumnos del Collège Franklin.

Mas allá de aprender, se buscó que los alumnos desarrollaran aptitudes. Uno de los puntos claves del trabajo que se hizo, fue despertar la sensibilidad del alumnado para fomentar su voluntad de transmitir conocimientos que iba a adquirir a lo largo de la secuencia de trabajo. Como profesores estamos convencidos de que se transmite con mayor facilidad lo que a uno le apasiona, de la misma forma, el alumnado se sentirá más cómodo, más feliz, redactando en un idioma extranjero, sobre una temática que despertó su interés. Era indispensable que se pudiera leer en sus producciones, además del aprendizaje lingüístico, la empatía que iba a despertar el viaje por los diferentes contenidos audiovisuales que se les iban a proponer a los alumnos.

Algunas palabras de vocabulario sobre la inmigración (huir, escapar de, buscarse la vida, arriesgar su vida ...), una fotografía proyectada en un aula de clases, un reportaje sobre la valla de Melilla, representan situaciones clásicas de aprendizaje de las que los alumnos llegan a disfrutar. Les parecerá siempre muy satisfactorio poder presentar una obra literaria, una pintura, un documento audiovisual en base a un vocabulario nuevo. Esas situaciones, si bien en ciertos casos (A menudo cuando se trabaja con documentos visuales más que cuando se trabaja con textos) despertarán sentimientos en algunos alumnos (los que por naturaleza tienden a ser más empáticos), son y serán situaciones a las que están acostumbrados.

Al proponer a los alumnos salir de su instituto para ver un documental, se le dio en un primer tiempo importancia al contenido que se les ofrecía. Así la primera etapa de la secuencia que llevaría a los alumnos de 3^{ème} a redactar un artículo sobre la inmigración fue ir a ver la proyección de un documental y participar a un intercambio con el director. Esa salida permitió crear las bases del proyecto. Los alumnos se fueron animando con la secuencia de trabajo ya que vislumbraban una tarea final que no era tanto una tarea o un objetivo sino un escalón de una creación artística.

El documental como contenido audiovisual, permitió despertar la empatía de los alumnos. En clase, al tener que contar de qué trataba el documental, lo que les había interesado, lo que les había extrañado, ya no solo se utilizó vocabulario de forma superficial sino que los alumnos fueron creando frases y reflexiones que ya tenían sentimientos, en efecto los alumnos fueron dando opiniones en las que se entendía que les importaba ser escuchados. El alumnado participó y creó frases como: "Me parece increíble que un niño tenga que huir de su país para seguir estudiando" "No puedo creer que un niño pueda cruzar tantos países, yo no me imagino hacerlo". El documento audiovisual despertó la sensibilidad del alumnado motivándolo a crear frases en subjuntivo. Parece verosímil, afirmar que se le facilitó al alumnado expresarse ya que tenía en mente imágenes, relatos, rostros, que iban funcionando en su mente como recuerdos de una historia de la que habían sido testigos. Es interesante insistir sobre el hecho de que el documental no aportó contenido lingüístico ya que era un documental en francés pero sí abrió muchas puertas para la expresión oral de los alumnos. A menudo, el alumnado tiene vocabulario pero aún así se expresa de forma escueta porque simplemente no sabe qué decir, o siente que sus oraciones carecen de importancia. Comprendemos aquí, que el alumnado posee las palabras para expresarse pero le falta adentrarse en la temática, tener en la

mente imágenes para poder desarrollar un contenido cuantitativo y cualitativo. La proyección del documental facilitó el empleo de un vocabulario que tenían los alumnos y/o que fueron adquiriendo con otros documentos, despertó su sensibilidad, creó la voluntad de aprender para ser parte de algo, transformando así un aprendizaje individual en una piedra de una producción colectiva.

Para seguir con esa dinámica los alumnos trabajaron con otro documento audiovisual, *La jaula de oro* de Diego Quemada-Diez, cuyo elenco se alzó con el premio a la mejor interpretación de la sección: *Una Cierta Mirada*, en el Festival de Cannes 2013. La película, construida y grabada como un documental, es una odisea de la inmigración que sigue el viaje de cuatro jóvenes migrantes que abandonan América Central para dirigirse a Estados Unidos. Se trata de un recorrido largo y apegado a la cruda realidad que viven ciertos niños de América. Predomina en la película la música sobre el diálogo, así al trabajar con ese documento audiovisual se buscó trabajar la capacidad de comprensión oral del alumnado, pero sobre todo despertar su empatía. Siendo niños que tienen la edad de los protagonistas, los alumnos se identificaron con mucha facilidad desde las primeras secuencias de la película. No se requiere para su comprensión un esfuerzo lingüístico, la comunicación entre los diferentes protagonistas se hace mediante los gestos y las miradas, más que mediante el habla. Así, *La Jaula de oro*, le permitió al alumnado convertirse en un miembro más de la odisea. Los alumnos no vivieron el recorrido desde afuera sino como un miembro más, apuntando (como reporteros) gracias a una ficha momentos claves de la aventura. El objetivo de este documento audiovisual fue, además de aportar contenido lingüístico y de desarrollar capacidades de comprensión oral, que las imágenes se quedaran grabadas en la mente de los alumnos, funcionando luego como recuerdos de los cuales se iban a inspirar a la hora de inventar sus propias historias. Los rostros

A menudo, el alumnado tiene vocabulario pero aún así se expresa de forma escueta porque simplemente no sabe qué decir, o siente que sus oraciones carecen de importancia.

Nada más útil para repasar el vocabulario del carácter o intentar dar una definición de un tipo de comportamiento que tener que construir un personaje.

de los actores se volvieron familiares y les permitieron crear protagonistas con más facilidad. Sus desgracias abrieron la mente de nuestros alumnos en su proceso de escritura, facilitando su expresión escrita al momento de inventar obstáculos y pesadillas que iban a enfrentar sus protagonistas.

Fue satisfactorio para los alumnos poder redactar sus artículos con facilidad, de forma natural. Utilizaron el vocabulario adquirido a lo largo de la secuencia, redactando historias a la manera de reporteros que hubiesen sido testigos de las aventuras que sus plumas iban creando. Estamos convencidos de que los diferentes documentos audiovisuales fueron claves al momento de realizar su trabajo de expresión escrita. La secuencia de trabajo permitió poner de manifiesto que el material audiovisual, además de aportar elementos lingüísticos y favorecer la exposición al idioma, es capaz de despertar otros elementos como la empatía y la identificación, que resultaron eficaces para el aprendizaje de los contenidos.

Los artículos así producidos por los alumnos del Collège Franklin constituyeron luego el material de base para la escenificación teatral que llevaron a cabo los alumnos del instituto. La originalidad del material, no propuesto por el profesor sino producido por sus compañeros de sección, alumnos como ellos, contribuyó a que los alumnos los leyeran con una atención diferente. No como un material impuesto por el maestro, sino como algo con lo que los propios alumnos tenían una relación emocional. El profesor puede escoger un material que guste más o menos, y responderá siempre a criterios personales, pedagógicos, curriculares... lo que establece una cierta distancia entre el material propuesto y el alumno. En esta ocasión dicha distancia desapareció. Tal vez existiera otra, mas no la misma. Ahora los textos de base eran producciones que alumnos como ellos habían hecho, había una cierta identificación, una empatía que hacía el material más cercano, y que incitaba al alumno a leerlo con curiosidad y atención. No creo que po-

damos dudar de que esas dos características constituyen elementos importantes del aprendizaje. La curiosidad fue tanto más intensa cuanto que, a su vez, los artículos habían sido escritos a partir de una experiencia audiovisual común, el visionado del documental "Du piment dans les yeux", que tanto los alumnos del collège como los del instituto fueron a ver juntos. Conocían así el tema, conocían el punto de partida, y tenían en sus manos el resultado del trabajo de sus compañeros. Nada les resultaba ajeno.

El paso siguiente consistió en leer los diferentes artículos, comentarlos, y seleccionar dos de entre ellos. El efectivo reducido y la dificultad de la escritura dramática impedían escenificar más artículos. Se leyeron los artículos, se comentaron, se votó por los preferidos de todos, y se seleccionaron dos. Se constituyeron los grupos de trabajo, y comenzó el trabajo de escritura.

Una primera fase consistió en trazar las etopeyas de los personajes, que guiarían luego su comportamiento en escena. Nada más útil para repasar el vocabulario del carácter o intentar dar una definición de un tipo de comportamiento que tener que construir un personaje. De nuevo, no hay distancia entre el alumno y el objeto de estudio. No se trata de repetir palabras; no se trata de describir a alguien que conocemos porque lo ha pedido el profesor. No. Se trata de construir su propio personaje. Y no como un fin en sí, sino como parte de un todo más grande aun. Los diferentes personajes se fueron construyendo, cada uno con sus características, sus rasgos, su pasado, su forma de pensar, de hablar, de actuar, y el vocabulario propio a los rasgos de carácter pasó a formar parte natural de las conversaciones entre los miembros del grupo.

Tras los personajes vino la escritura de las escenas propiamente dichas. Tampoco aquí la tarea resultó fácil ni intuitiva, pero tal vez por eso resultase más productiva si cabe. El teatro tiene sus propios códigos, y no es lo mismo escribir –por ejemplo–

“discutió con su hermana” que construir un diálogo en el que un hermano y una hermana discutan. Se pasó así a un uso más cotidiano del lenguaje, de la expresión. La expresión teatral, dramática –audiovisual, si se quiere– requería un uso no narrativo del lenguaje, una inmediatez, una cercanía que sirvió para que los alumnos fuesen capaces integrar de nuevo un vocabulario coloquial y cotidiano que no tenían ocasión de emplear en clase. Sin embargo, la escritura seguía siendo un proceso intelectual y extraño, palabras sobre un papel. El verdadero proceso de aprendizaje de esta fase se produjo durante la lectura teatralizada y las primeras escenificaciones. Fue ahí cuando vieron que determinadas expresiones no funcionaban, o que era necesario añadir acotaciones para que el actor supiera cómo interpretar al personaje, o que las palabras no correspondían a la acción que ellos querían escenificar. Entró así en juego el vocabulario teatral, el lenguaje escénico, la posición de los actores, los gestos, y la precisión de las palabras. Hubo palabras, expresiones y diálogos que funcionaron bien desde el principio. Hubo que cambiar otros, explorar, modificarlos, y en ese proceso de manejo lingüístico se produjeron descubrimientos, coincidencias, acuerdos y desacuerdos, que aportaron la chispa emotiva que permitió que prendiera el aprendizaje de dichas palabras y expresiones.

La representación de sus propias escenas teatrales, delante de los alumnos del colegio Franklin que les procuraron los artículos es el resultado final de todo un proceso de aprendizaje, en el que lo importante no es precisamente ese resultado final, sino todo el proceso realizado. Para los alumnos de collège, la visualización en escena de sus propios artículos constituye un momento de rememoración que reactiva los contenidos aprendidos con anterioridad. El producto final podrá ser más o menos vistoso; a fin de cuentas, no todo el mundo tiene la misma capacidad artística o creativa. Pero al final, todos los alum-

nos habrán podido aprender algo. Todos habrán estado confrontados a diferentes estímulos de aprendizaje y a situaciones diferentes, y todos habrán aprendido algo.

Bibliografía

- ABELLÁN ROSELLÓ, L. *Motivación escolar y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria*. En Ciencia & Futuro V. 8 No. 2 junio-agosto 2018.
- BONILLA TRAÑA, M. y DÍAZ LARENAS, C., *La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación*. En Educación, vol.42 n.2 San José, San Pedro, Montes de Oca, Jul./Dec. 2018
- ESPÍ, M.J. y AZURMENDI, M.J., *Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera*, RESLA, nº11, 1966, pp. 63-76
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. (2016). *Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua*. ReiDoCrea, 4, 491-404.
- FONSECA-MORA, M.C. (2007). *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos*. En Pastor Villalba, C.(ed.) Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera. Munich (Alemania): Instituto Cervantes.
- GARDNER, H. 1999. *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- MERY ORREGO, L. y DÍAZ MONSALVE, A.E. *Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés*. En Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura vol.15 no.24 Medellín Jan./Apr. 2010
- MERY ORREGO, L. y DÍAZ MONSALVE, A.E., *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- NAVARRETE RUIZ DE CLAVIJO, B. *La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación y el aprendizaje*. En Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas nº 15, feb 2009.

El teatro tiene sus propios códigos, y no es lo mismo escribir –por ejemplo– “discutió con su hermana” que construir un diálogo en el que un hermano y una hermana discutan.

Me atraía la idea de explorar la capacidad creativa de alumnos mucho más jóvenes y de plantearles un reto literario.

Concurso de cuentos en español *Maison d'éducation de la Légion d'honneur de Saint-Denis*

Entrevista a Alfonso San Miguel, profesor de español y organizador del evento

Carmen Ballestero de Celis
Profesora de *Sorbonne Nouvelle*

22

Hola, Alfonso, muy buenos días. Es un placer para mí que nos encontremos para hablar de literatura y de proyectos como el de este concurso de cuentos. ¿Cómo surgió la idea de este certamen literario? La idea nació hace nueve años, inspirado por una iniciativa que ya había sido experimentada en el Instituto Cervantes de París con resultados más que interesantes. En el centro parisino, en el que trabajé como profesor colaborador y animador cultural durante bastantes años, se celebraba un concurso de cuentos, estrechamente vinculado al premio Cervantes que se otorgaba cada año. La idea me pareció de lo más sugestiva. Cuando el concurso dejó de organizarse en el Instituto Cervantes, decidí adaptar el formato cervantino, dirigido a un público adulto e internacional, a la realidad de un instituto de secundaria francés. Me atraía la idea de explorar la capacidad creativa de alumnos mucho más jóvenes y de plantearles un reto literario. Y qué mejor lugar que el Instituto de la Legión de Honor de

Saint-Denis, un centro de enseñanza público con más de doscientos años de historia y un alumnado trabajador y entusiasta.

¿Cuándo tuvo lugar la primera edición del certamen? ¿Quién te ayudó a hacerla realidad? Hay que remontarse a 2015. En aquel año hubo que luchar mucho para encontrar financiación y patrocinio. Era una experiencia nueva por aquel entonces: era la primera vez que se organizaba un evento así, no solo en el instituto, sino también a nivel académico en la región parisina, al menos desde un punto de vista estrictamente literario. Aquel año, el equipo de profesores de español exultaba de entusiasmo, pero, aunque el interés educativo y cultural del proyecto nos parecía obvio, aún no sabíamos cómo llevarlo a cabo de manera concreta. Tras una serie de tanteos con instituciones vinculadas al ámbito hispano, tuvimos la suerte de poder contar, además de con el apoyo logístico de la Gran Cancillería de la Legión de Honor, que es el ente que gestiona



Fotografía: Alfonso San Miguel con el escritor Leonardo Padura.

este centro educativo desde 1811 (año de creación de las *Maisons d'Éducation de la Légion d'honneur*), con el beneplácito de la oficina cultural de la Embajada de España en Francia, dirigida en aquel entonces por José Manuel Albares, hoy ministro de Asuntos Exteriores. También se unieron al proyecto el Instituto Cervantes y algunas embajadas de países hispanohablantes como la de Ecuador.

Los concursos literarios en el medio académico suelen elegir los géneros breves, pero ¿por qué específicamente el cuento? Resultaba evidente que el formato ideal era el cuento, y no solamente porque ya se había explorado con la experiencia cervantina previa. El cuento condensa lo esencial de un relato, alcanza su clímax narrativo en un lapso breve y

se adapta perfectamente a las capacidades lingüísticas y creativas de un alumnado adolescente. Ya lo decía Julio Cortázar, con una metáfora del boxeo: la novela gana por puntos mientras que el cuento lo hace por nocaut.

¿A quién va dirigido concretamente el concurso?

En un principio, el concurso se dirigió exclusivamente a nuestras alumnas de instituto. La Legión de Honor, como sabes, es un centro público de enseñanza reglada en el que pueden matricularse solamente alumnas que sean hijas, nietas o bisnietas de personas condecoradas con la medalla de la Legión de Honor, la medalla militar o la medalla de la orden nacional del mérito. El éxito rotundo de la primera edición no solo hizo que este concurso se convirtiera en un encuentro especial, sino que empezó también a atraer a otros centros públicos y privados de la región. Así, a partir de la tercera edición el concurso deja de estar exclusivamente dirigido a las alumnas de la Legión.

Cada año se rinde homenaje a un escritor en el ámbito de las letras hispanas, ¿quiénes han sido los autores homenajeados hasta ahora?

El primer año celebramos al gran escritor Gabriel García Márquez proponiendo al alumnado el tema de lo fantástico. Al año siguiente, en nuestra segunda edición, tuvimos la suerte de poder contar con la presencia de Leonardo Padura, que fue quien me sugirió la idea de proponer la escritura de un cuento policíaco. A partir de esta edición al equipo organizador nos resultó evidente que cada año teníamos que conseguir dar a conocer la obra de un escritor o de una escritora que pudiera estar presente en la ceremonia de entrega de premios para compartir su experiencia literaria con los alumnos y también para firmar libros, uno de los premios ofrecidos a los ganadores. Así, en sucesivas ediciones hemos recibido a Use Lahoz, a Juan Carlos Mondragón, o a Miguel Tapia. Este año, si la situación sanitaria nos da tregua y conseguimos cuadrar

El cuento condensa lo esencial de un relato, alcanza su clímax narrativo en un lapso breve y se adapta perfectamente a las capacidades lingüísticas y creativas de un alumnado adolescente.

... El concurso reivindica la unidad y la diversidad del español, una lengua hablada en la actualidad por casi seiscientos millones de personas.

fechas, contaremos con la presencia del escritor Juan Gómez Bárcena.

Leonardo Padura es cubano; Use Lahoz, español; Juan Carlos Mondragón, uruguayo; Miguel Tapia, mexicano ¿Es esta voluntad panhispánica toda una declaración de intenciones? Por supuesto, el concurso reivindica la unidad y la diversidad del español, una lengua hablada en la actualidad por casi seiscientos millones de personas. Indirectamente se pretende pues también promover la unidad y la cooperación entre los países que hablan la lengua española.

En cada una de sus ediciones, el certamen propone un tema al que los concursantes se tienen que ceñir, ¿de dónde vienen las ideas? Efectivamente, para cada edición buscamos un tema que, por una parte, esté vinculado con los programas oficiales estipulados por el Ministerio y que, al mismo tiempo, resulte, es nuestro objetivo cada año, lo suficientemente sugestivo para motivar a los alumnos a participar: la idea de frontera, la música en la literatura, el espacio urbano en el relato... Estos fueron algunos de los temas propuestos, que dieron lugar, como

has podido comprobar, a textos muy prometedores.

Háblanos un poco de la evaluación de los cuentos, ¿cuál es el proceso? ¿quién forma parte del jurado? Una vez cumplido el plazo de entrega y recibidos los cuentos de todos los institutos participantes, hay una primera fase de selección asumida por un prejurado compuesto por alumnas de clases preparatorias literarias, lo que llamamos en Francia el *post-bac*, y una clase de segundo de bachiller del liceo español Luis Buñuel, que seleccionan a doce finalistas, es decir, cuatro cuentos por categoría. Dichos finalistas son evaluados en una fase final por un jurado compuesto por profesores de universidad (como tú, Carmen), inspectores académicos, escritores, diplomáticos o intelectuales. Al final se otorgan tres primeros premios, concedidos por la Embajada de España; tres segundos premios a cargo del Instituto de la Legión de honor; y un premio especial Instituto Cervantes. A estas recompensas se suman premios especiales concedidos por las embajadas que se unen cada año al proyecto.

Resulta evidente, Alfonso, el gran interés educativo de un certamen como



Fotografía: entrega de premios del concurso de cuentos en español, edición 2021.

este, ¿cuál es para ti la mayor aportación de este concurso de cuentos? En un país en el que la segunda lengua más estudiada es el español, resultaba necesario darle cartas de nobleza a la escritura en lengua española en el medio escolar. ¿Por qué no a partir de esta propuesta? Sensibilizar a un alumnado joven a la literatura en lengua española y animarlos a crear con un mínimo de exigencia artística y lingüística resulta enriquecedor, tanto para ellos, como para nosotros, los docentes.

¿Cómo piensas que este proyecto literario puede ir evolucionando? ¿Tienes alguna idea nueva para la próxima edición? Me gustaría que todos los textos es-

critos por los alumnos pudieran, a partir de esta edición o de la siguiente, ser recopilados en un libro, con prólogos a cargo del escritor homenajeado y de las diferentes instancias participantes. Estoy pensando en la autoedición, algo que posibilitaría la consecución del proyecto con un mínimo de presupuesto. Aunque realmente lo que persigo como objetivo primordial es que este proyecto se establezca a largo plazo y se amplíe, que sea susceptible de atraer a más centros y a más alumnos deseosos de crear, de escribir en español.

Página web:

<http://concoursdecontesespagnolmelh.simplesite.com/431874766>

En un país en el que la segunda lengua más estudiada es el español, resultaba necesario darle cartas de nobleza a la escritura en lengua española en el medio escolar.

¿Cómo conmemorar el Día de la Lengua, creando una actividad que se pudiera implantar y mejorar tras cada edición?

Celebramos el Día de la Lengua con una yincana literaria

Sonia Crespo Carillo

Profesora de la Sección Internacional Española de *Saint Germain-en-Laye*

26

1. Introducción

La sección española de Saint Germain en Laye, a sus 40 años recién cumplidos, es la más veterana del programa de Secciones Españolas en Francia.

En nuestra sección se dan cita alumnos procedentes de familias españolas o matrimonios mixtos asentados en Francia que desean mantener sus raíces y vínculos socioculturales, hijos de españoles que debido a su ocupación profesional están sujetos a movilidad internacional y alumnado de otras nacionalidades, prioritariamente familias de origen latinoamericano, afincadas en Francia o que por motivos profesionales residen temporalmente en el país y desean conservar la lengua, así como por familias francesas que han residido en España o en algún país de habla hispana durante un tiempo por motivos profesionales y desean que sus hijos aprendan la lengua y la cultura españolas.

Desde el curso 1980/81, en el que nuestra sección comenzó su andadura

con un profesor y 16 alumnos, hasta hoy, hemos difundido y celebrado la lengua y cultura españolas de diferentes maneras, siempre dedicándole una especial atención al acercarse el 23 de abril. Este año, y tras el obligado parón en las actividades complementarias debido a la pandemia, nos encontrábamos ante un vacío que era preciso llenar. ¿Cómo conmemorar el Día de la Lengua, creando una actividad que se pudiera implantar y mejorar tras cada edición? El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha, la obra más universal de la literatura española y fuente inagotable de recursos didácticos nos dio la clave.

2. Objetivos didácticos

En cuanto a los objetivos que hemos pretendido alcanzar a través de esta actividad, destacamos los siguientes:

- Contribuir al desarrollo de relaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa: alumnos

de la parte francesa, de las secciones americana y española y sus familias, profesores de las secciones española, americana y de la parte francesa, asociación de padres de alumnos de la sección española (Apaseli).

- Difundir en la comunidad educativa la tradición del Día del Libro en España.
- Difundir en la comunidad educativa la figura de Miguel de Cervantes y Don Quijote, a través de actividades para realizar antes y después de la yincana, así como a través de los juegos y deportes practicados en la misma.
- Aumentar el nivel de cohesión entre el alumnado escolarizado en las dos secciones extranjeras presentes en el centro y el resto del alumnado del mismo.
- En definitiva, difundir la lengua y cultura españolas en el entorno en el que nos encontramos, que es uno de los objetivos primordiales de nuestra presencia en el exterior como sección española en un centro de otro estado.

3. Metodología

Describiremos a continuación el proceso de creación e implementación de esta actividad.

En los niveles de primaria, la sección española de Saint Germain en Laye impartió docencia en dos escuelas: la École Internationale y la École Schnapper, ambas situadas en Saint Germain en Laye. En la École Internationale se dan cita once secciones en la etapa de primaria (catorce en los niveles de secundaria) mientras que en la École Schnapper coexisten únicamente las secciones americana y española. Son por tanto ellas dos las encargadas de dar el matiz multicultural al ambiente del colegio.

Concretamente, hemos optado por la puesta en marcha de la “Yincana literaria de Don Quijote” que implica a la totalidad de el colegio primaria “Schnapper” en la

que impartimos docencia desde el nivel de CP hasta CM2, con la idea de ampliarla a la École Internationale el curso próximo.

De este modo pretendemos difundir la cultura y la lengua españolas en el entorno de la comunidad educativa de la École Schnapper, logrando la colaboración entre la parte francesa, las secciones americana y española, contando con la colaboración de la asociación de padres de alumnos de la Sección española, Apaseli.

Con motivo del “Día de la Lengua” se ha celebrado lo que pretendemos que se convierta en una tradición a perpetuar en años venideros: un circuito con más de diez pruebas relacionadas con los deportes y juegos nombrados en el Quijote, inspiradas en la obra y adaptadas a las edades de nuestro alumnado. Dichas estaciones están acompañadas de actividades puramente lúdicas a llevar a cabo en la propia yincana, ambientadas en la obra del Quijote, así como de actividades a realizar antes y después de la celebración de la yincana, a nivel de aula, por todos los alumnos del centro.

Hablaremos ahora de las principales estaciones que hemos diseñado y elaborado para esta primera edición. Estas son las siguientes:

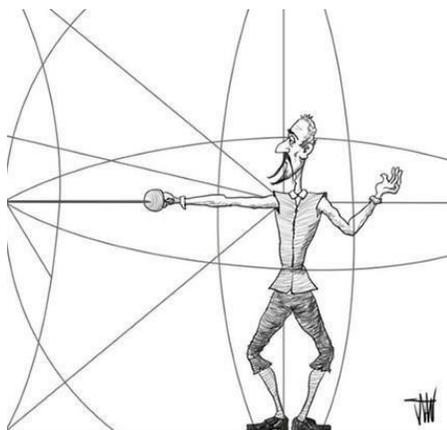
- *La sortija*: juego orientado a militares que debían atravesar un anillo colgado corriendo a caballo.



El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha, la obra más universal de la literatura española y fuente inagotable de recursos didácticos nos dio la clave.

Vilorta: juego que consistía en lanzar una bola de madera por el aire con ayuda de un palo grueso con una punta en forma de aro denominado *vilorta*.

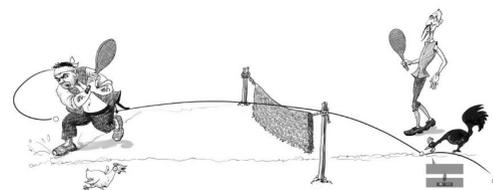
- *El estafermo*: juego que debe su nombre a una figura mecánica y giratoria de un hombre armado y cuya finalidad consiste en que los caballeros galopen y golpeen al estafermo con su lanza al escudo del muñeco (Salvador, 2005).
- *Esgrima*: Se trata de una disciplina que requiere un correcto aprendizaje en el manejo de las armas. (Salvador, 2005).



- *Juegos de pelota*: Covarrubias (1943) señala 4 clases diferentes de juegos de pelota: -habitualmente se jugaba con la palma de la mano.
- *Los bolos* (como se puede apreciar en el capítulo 34 de la segunda parte de El Quijote)



- *Zapatetas*: juego que consistía en hacer el pino y dar patadas al aire.
- *Vilorta*: juego que consistía en lanzar una bola de madera por el aire con ayuda de un palo grueso con una punta en forma de aro denominado *vilorta*. La bola debía atravesar la fila de estacas ubicada entre los dos bandos de jugadores. Se trata de un juego similar al *lacrosse*.



En cuanto a las actividades comunes a todo el colegio, de carácter lúdico, destacamos las siguientes:

- Photocall con los personajes principales del Quijote (Don Quijote y Sancho Panza) en el que los alumnos, por parejas, podían “disfrazarse” de ellos asomando su cabecita por los huecos preparados al efecto.
- Molino de la suerte.
- Estafermo.
- Vilorta.
- Torre de libros.
- Bolos.
- Esgrima.
- La sortija.
- Zapatetas.
- Atrapa platos.
- “Ponle la cola a Rucio”
- Fotografías de cada grupo escolar con los tres principales personajes del Quijote anteriormente nombrados.
- Concurso de decoración del mejor molino de viento.
- Decoración a nivel de aula y de centro.

Al mismo tiempo, como decíamos más arriba, los alumnos de la parte francesa y de las secciones americana y española, han

llevado a cabo actividades a nivel de aula, divididas para cada tipología de alumnado, como detallamos a continuación:



- Presentaciones en power point en español sobre la figura de Cervantes y los principales personajes de la historia, así como un resumen de esta. Se elaboraron dos presentaciones generales, una para los niveles de CP, CE1 y CE2, y otras para los niveles de CM1 y CM2.
- Fichas de trabajo organizadas por niveles, para evitar repeticiones en años venideros, organizadas en la nube (descripciones de los personajes, sopas de letras, crucigramas, elaboración de cómics, etc.)
- Vídeos de RTVE y Los Lunnis con presentaciones destinados a los alumnos más pequeños.
- Vídeos de RTVE y Los Lunnis con canciones sobre Cervantes y Don Quijote, con archivos de explotación didáctica de dichas canciones (rellenar los huecos de la letra, ordenar las estrofas de las canciones, etc.)
- Para los profesores de la parte francesa y de la Sección Americana, ar-

chivos en francés conteniendo estas mismas presentaciones sobre Cervantes y su obra, así como otros documentos explicativos sobre el origen del Día de la Lengua, archivos para decorar sus aulas, vídeos cortos en francés sobre Cervantes y Don Quijote...



La comunidad educativa en su totalidad fue invitada a hacernos tantas sugerencias como consideraran oportunas, y podemos asegurar que hemos recibido muchas y valiosas, que intentaremos convertir en realidad de cara a la segunda edición de esta yincana.

Hemos recibido muchas y valiosas [sugerencias] que intentaremos convertir en realidad de cara a la segunda edición de esta yincana.

4. Preparación

Esta actividad, como decimos, parte del estudio de los juegos y deportes nombrados en el Quijote. Algunos de ellos se siguen practicando en la actualidad, adaptándose a nuestros días. En base a estos, se diseñó una batería de juegos y deportes en torno a los que estructurar las estaciones que conforman una yincana.

A partir de ahí surgió la idea de celebrar una fiesta que permitiera a la sección española dar a conocer la obra más universal de su literatura, Don Quijote de La Mancha, a través de una batería de actividades graduadas para los distintos niveles de primaria, a nivel de aula, y la celebración de una fiesta “Yincana literaria de Don Quijote” (“Olympiades de Don Quichotte”) que pusiera el broche final a seis semanas de trabajo conjunto entre toda la comunidad educativa.

Para empezar, se realizó una selección de actividades a trabajar a nivel de aula tanto por los alumnos de sección española como por aquellos de la parte francesa, graduadas en dificultad. Se tradujeron al francés los archivos a trabajar en la sección española para que los alumnos de la par-



te francesa y la sección americana pudieran trabajarlos de manera simultánea a los alumnos de la sección española.

Se pidió a la dirección del centro francés que coordinara el envío de correos electrónicos informativos a todo el claustro francés. Se les invitó a un espacio virtual en el que poder consultar y descargarse los archivos traducidos al francés y graduados según los niveles de sus cursos (vídeos, presentaciones de power point, documentos a imprimir y fotocopiar, etc.) y se les facilitó una dirección de correo electrónico a la que poder dirigir sus sugerencias.

Al mismo tiempo, la Asociación de padres y madres de la sección española del Liceo Internacional (Apaseli) se puso en marcha para aprobar un presupuesto destinado a esta celebración, elaborar grupos de trabajo formados por padres, madres y abuelos voluntarios, empezar a construir los distintos elementos que conformarían las estaciones de juegos de la yincana y organizar las tareas que desarrollaría cada uno.

Los estudiantes de la sección española se mostraron entusiasmados ante la idea de poder difundir sus conocimientos sobre Cervantes y El Quijote entre sus compañeros de la parte francesa. Aprovechando este entusiasmo, fueron invitados escribir sus sugerencias para la yincana (en forma de redacción), fruto de lo cual surgieron numerosas ideas que fueron naturalmente tomadas en cuenta, para esta y posteriores ediciones.

Los alumnos franceses y los de las secciones americana y española presentes en el colegio Schnapper comenzaron aprendien-

do el porqué de la celebración del Día de la Lengua en España el 23 de abril de cada año. Se estableció la fecha de celebración de la yincana para el viernes 22 de abril, justo el día en el que daban comienzo las vacaciones de primavera y la víspera del aniversario de la muerte de Don Miguel de Cervantes y Saavedra, el escritor más célebre de la Hispanidad, y de Sir William Shakespeare, su homólogo para la cultura anglosajona.

A continuación, la totalidad de los alumnos comenzaron prácticamente al mismo tiempo a trabajar sobre la figura de Don Miguel de Cervantes a través de una breve biografía adaptada a sus edades y convenientemente traducida al francés. Igualmente estudiaron la obra del Quijote adaptada a sus edades: sus personajes principales y su trama.

Se creó un rincón en la biblioteca del aula de la sección española en el que se reunieron todas las obras sobre Don Quijote con las que contamos, tanto adaptaciones como obras inspiradas en él, y otro tanto en la biblioteca de la parte francesa, en la que existen versiones traducidas del Quijote al francés.

Los alumnos fueron realizando actividades graduadas en dificultad según sus



edades, y posteriormente aprendieron sobre los juegos y deportes nombrados en el Quijote, para prepararse de cara a las distintas estaciones de la yincana.

Los profesores del colegio fueron invitados a decorar sus aulas y pasillos con ilustraciones de los personajes de la obra, que les facilitamos desde la sección.

Se elaboró un cartel anunciador de la yincana, para el que se utilizó el dibujo ganador del concurso de logos del proyecto eTwinning también basado en la figura del Quijote que se lleva a cabo entre la École Schnapper, la École Internationale y el Colegio Ciudad de Linares, en Linares (Jaén, España). Se colocaron carteles por todo el colegio, lo que despertó la curiosidad de los alumnos, sobre todo los de la parte francesa.

Se pidió la colaboración de toda la comunidad educativa, haciendo un llamamiento a padres, madres, abuelas y abuelos voluntarios para encargarse de las múltiples funciones necesarias: elaboración de juegos, elaboración y colocación de la decoración, colocación de las estaciones, reparto de caramelos, supervisión de la lista de música, personas dispuestas a disfrazarse de los principales personajes de la obra, etc.

Se colocaron carteles por todo el colegio, lo que despertó la curiosidad de los alumnos, sobre todo los de la parte francesa.

El día “D” (le jour “J”) todo el centro escolar estaba preparado para empezar la yincana.



Se pidió a todos los alumnos que trajeran caramelos para repartirlos cuando superaran las pruebas de la yincana. Esto les resultó especialmente motivador, ¡hasta el punto de encontrarnos con un serio problema a la hora de transportar tantos kilos de caramelos al patio del colegio!

Se propuso a los profesores de la parte francesa la elaboración de un molino de viento por cada clase, para así poder elegir el más original el día de la celebración de la yincana. La comunidad educativa fue invitada a traer el material necesario para que cada grupo de alumnos, junto con su profesor de la parte francesa, elaborara un molino de viento y lo decorara de la manera más original posible.

La asociación de padres y madres de la sección española realizó las gestiones necesarias para que el ayuntamiento de Saint Germain en Laye permitiera realizar una pequeña modificación en el menú del centro, y ese día los alumnos degustaron un entrante con sabor latino, a base de guacamole y paella como plato principal.

Al mismo tiempo, se creó una lista de reproducción para ambientar el patio del colegio durante la celebración de las pruebas, con las canciones de habla hispana más animadas y populares, así como con

las canciones de Lucrecia y Los Lunnis sobre Don Quijote y Cervantes, la canción del dúo “Botones” de la serie de dibujos de RTVE, que habían sido previamente trabajadas en el aula por los alumnos.

Se elaboró un “photocall” con los personajes de Don Quijote, Dulcinea y Sancho Panza, en el que una fotógrafa (mamá voluntaria) les fue fotografiando por parejas, guardando así un simpático recuerdo de esta fiesta.

Dos papás voluntarios, junto con la maestra de la sección española encargada de coordinar la actividad, fueron los encargados de dar vida a Don Quijote, Sancho Panza y Dulcinea.

5. Desarrollo de la actividad

El día “D” (le jour “J”) todo el centro escolar estaba preparado para empezar la yincana. Desde la tarde del jueves 21, el colegio estaba dispuesto para lo que sería el gran día de la sección española. Los materiales aguardaban en la biblioteca y las guirnaldas de banderines, junto con hileras de globos, ambientaban el patio del colegio.

El viernes 22, como decíamos más arriba, el comedor escolar sirvió un menú con sabor español y de habla hispana que los niños adoraron.





Algunos minutos antes del comienzo de las clases de la tarde, los padres y abuelos voluntarios se empezaron a organizar para montar las distintas estaciones de la yincana en el patio del colegio, en el mismo momento en que los profesores subieron a sus grupos de alumnos rumbo a sus clases. Se encendió el equipo de música y comenzaron a sonar las notas de las canciones de Don Quijote y Cervantes que habíamos trabajado previamente en el aula, ¡los peques empezaron a saltar enloquecidos! Resultó complicado convencerles para que acudieran a sus filas y se dirigieran a sus clases.

Las clases de sección americana y española se suspendieron esa tarde, y todos los alumnos del colegio pasaron esos momentos antes de bajar al patio con sus correspondientes maestros, realizando alguna de las tareas que se les facilitaron para este momento: vídeos cortos sobre Don Quijote en español o francés, pasatiempos, fichas para colorear, canciones sobre la obra, acabando el molino para el concurso... Posteriormente, se recogieron todos los molinos aula por aula y se expusieron en el patio del colegio. Se premiaron todos ellos, con categorías tan dispares como “premio al molino más español, al más caballeresco, al más medieval...” hubo distinciones para todos los gustos y todas las clases resultaron ganadoras en alguna de esas categorías, porque ¡lo importante es participar!

Seguimos una planificación trazada al detalle, según la cual cada grupo de 4 clases contaba con 25 minutos para recorrer todas las estaciones, así que a las 14h00 empezaron los primeros grupos a bajar al patio. Los alumnos de nuestra sección, jun-

to con sus compañeros de la parte francesa, se encontraban muy nerviosos y agitados ¡era la primera vez que organizábamos algo así! La expectación estaba servida.

Los alumnos fueron organizándose en equipos para disfrutar de los juegos en cada estación, supervisados por papás y mamás voluntarios que les explicaban el funcionamiento de estos y les premiaban con caramelos cada vez que superaban las pruebas establecidas. ¡Ni qué decir tiene que esta fue su parte favorita! Equipados con bolsas o cucuruchos de papel, iban atesorando su particular botín de chuches.

La música iba ambientando la tarde, al igual que el sol que nos acompañó durante todo el día, contribuyendo a que la yincana transcurriera de la mejor manera posible.

Un papá voluntario hizo las veces de fotógrafo, realizando las fotografías de cada grupo con Don Quijote, Dulcinea y Sancho, al igual que con sus maestros franceses, antes de volver a sus aulas.

Al finalizar los turnos de todas las clases, cercanos ya a la hora de la salida, se agradeció la presencia y colaboración de todos por medio de la megafonía, y los alumnos se fueron contentos rumbo a sus merecidas vacaciones escolares. La tarde resultó un éxito y el broche final a seis semanas de trabajo en torno a Cervantes y el Quijote.

6. Resultados

Una vez finalizada la celebración de este día tan especial para toda la comunidad educativa en general y para los miembros de la sección española en particular, podemos afirmar con mucha satisfacción



La tarde resultó un éxito y el broche final a seis semanas de trabajo en torno a Cervantes y el Quijote.

Sin duda, esta ha sido la prueba de que trabajando en equipo, podemos lograr cosas increíbles.



que se han cumplido ampliamente la totalidad de objetivos planteados para esta ocasión. Ha resultado un éxito de participación tanto por la parte francesa como por parte de los padres de alumnos de todo el centro escolar, y contamos con un sinfín de sugerencias para la segunda edición de nuestra yincana literaria.

- Consideramos que hemos contribuido a mejorar las relaciones y las vías de comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Esto lo hemos logrado al haber trabajado en equipo y en paralelo entre las secciones americana y española y la parte francesa, siempre contando con el apoyo de la asociación de padres de la sección española.
- Difundir en la comunidad educativa la tradición del Día del Libro en España. Consideramos que, gracias a la difusión de esta actividad y a los archivos informativos que difundimos para la parte francesa y la sección americana, se ha logrado que la comunidad educativa conozca el porqué de esta celebración el día 23 de abril de cada año.
- Difundir en la comunidad educativa la figura de Miguel de Cervantes y Don Quijote, a través de actividades para realizar antes y después de la yincana, así como a través de los juegos y deportes practicados en la misma. Podemos afirmar que hemos logrado esta difusión mediante actividades lúdicas, habiendo despertado en los alumnos del centro la curiosidad por seguir aprendiendo

más sobre las fascinantes figuras de Cervantes y Alonso Quijano.

- Aumentar el nivel de cohesión entre el alumnado escolarizado en las dos secciones extranjeras presentes en el centro y el resto del alumnado del mismo.
- En definitiva, difundir la lengua y cultura españolas en el entorno en el que nos encontramos, que es uno de los objetivos primordiales de nuestra presencia en el exterior como sección española en un centro de otro estado.

Para terminar, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al director de la sección española por aceptar esta propuesta de actividad, al director, al claustro y al personal de mantenimiento de la École Schnapper por su amabilidad y contribución a que todo transcurriera como previsto, a la sección americana por dejar que nos inspirásemos de su fiesta de Halloween y por animarnos, a los padres y madres de Apaseli por su disponibilidad y a todos los alumnos de la École Schnapper por su ayuda y entusiasmo. Sin duda, esta ha sido la prueba de que trabajando en equipo, podemos lograr cosas increíbles.

¡Hasta el año que viene!



El Dibujo Técnico, base de la Arquitectura. Ricardo Bofill en Île de France: proyecto didáctico

Raúl Martín Moreno

Profesor de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel

El pasado 14 de enero de 2022, fallecía en Barcelona el arquitecto español Ricardo Bofill Leví, nacido en la misma ciudad en 1939. Procedente de la burguesía catalana y de una intelectualidad izquierdista que se rebeló contra la grisura franquista, Bofill lo hizo a través de su visión utópica y posmoderna de la Arquitectura¹. Formado en la Escuela Técnica Superior de la ciudad condal, de donde fue expulsado por su actividad política en el Partido Socialista Unificado de Cataluña, en 1957, continuó sus estudios en la Escuela de Arquitectura de Ginebra, en Suiza.

En 1963, fundó en Barcelona, el Taller de Arquitectura, un grupo multidisciplinar formado por arquitectos, ingenieros, sociólogos y filósofos, base del actual RBTA².

¹ Miembro de la *Gauche Divine*, movimiento de intelectuales, profesionales y artistas de izquierda que surgió en Barcelona durante los años sesenta y comienzos de los setenta, mezclados con miembros de la burguesía catalana en un ambiente liberal y de modernidad.

² Siglas del Ricardo Bofill Taller de Arquitectura, empresa familiar dirigida actualmente por Ricardo E. Bofill y Pablo Bofill, aplica su humanismo visionario y su inteligencia cultural en lugares muy distintos del globo. Formado por un equipo cohesionado, a la vez que heterogéneo, de profesionales de más de veinte nacionalidades, el

En 1978, abrió un segundo taller en París, donde consolidó su presencia durante la presidencia de Valéry Giscard d'Estaing, quien dirá de él que era “el mejor arquitecto del mundo”³.

Considerando una ocasión muy pertinente para hacer una revisión del gran legado del arquitecto catalán, el departamento de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel, siempre comprometido con la difusión de la cultura española, decidió dedicar a Ricardo Bofill un proyecto didáctico relacionado con el Proyecto de Fin de Curso de 1º de Bachillerato, en la asignatura de Dibujo Técnico I.

Objetivos del proyecto

- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas

estudio incluye arquitectos, urbanistas, interioristas, diseñadores gráficos e industriales. Este enfoque multidisciplinar y global promueve una sensibilidad cultural que marca todos sus proyectos de arquitectura, diseño urbano e interiorismo. <https://ricardobofill.com/es/>

³ Artículo titulado “Un creador prestigioso y polémico” del diario *El País*, 13 de septiembre de 1981.

manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Interrelacionar los contenidos adquiridos a lo largo del curso y utilizarlos para elaborar y presentar de forma individual y colectiva los bocetos, croquis y planos necesarios para la definición de un proyecto sencillo relacionado con el diseño arquitectónico.
- Conocer con más profundidad la obra de Ricardo Bofill, su estilo y su encuadre histórico.
- Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

Los objetivos estaban basados en unos contenidos encuadrados en el bloque de Documentación Gráfica y Proyectos:

- Elaboración de bocetos, croquis y planos.

- El proceso de diseño/fabricación: perspectiva histórica y situación actual.
- El proyecto: tipos y elementos.
- Planificación de proyectos.
- Identificación de las fases de un proyecto.
- Programación de tareas.
- Elaboración de las primeras ideas.
- Dibujo de bocetos a mano alzada y esquemas.
- Elaboración de dibujos acotados.
- Elaboración de croquis de piezas y conjuntos.
- Tipos de planos. Planos de situación, de conjunto, de montaje, de instalación, de detalle, de fabricación o de construcción.
- Presentación de proyectos.
- Elaboración de la documentación gráfica de un proyecto arquitectónico sencillo.
- Posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas al diseño, edición, archivo y presentación de proyectos.



Parte del alumnado de 1º de Bachillerato del liceo Luis Buñuel en Les Espaces d'Abraças, de Ricardo Bofill, durante una de las actividades.

Preliminares

Se organizó una primera salida a la Cité de l'Architecture et du Patrimoine de Paris⁴, situada en las instalaciones del Trocadéro. Mediante una visita guiada, con numerosas maquetas y diversa documentación, el alumnado pudo descubrir el urbanismo de la ciudad clasificado en cuatro periodos:

- El proyecto del barón Haussmann durante el siglo XIX, de 1850 a 1914. La ciudad pensada en su conjunto como una ciudad compacta y uniformada. El nudo urbano es remodelado alrededor de islotes cerrados. La circulación se facilita a través de una red de calles, avenidas y bulevares recién creados. Las industrias se desarrollan a lo largo de los ejes de comunicación. Las viviendas para los obreros se construyen cerca de las fábricas.
- El periodo entre guerras y las "Cités jardins", de 1918 a 1939. La periferia se desarrolla pero sin dotarse de

equipación y de ejes de comunicación necesarios. Los pabellones son modestos, de dos habitaciones. En veinte años la aglomeración doblará su superficie. Paralelamente, habrá un desarrollo marginal de vivienda social, en las ciudades-jardín, con una alternancia de lo colectivo y de lo suburbano.

- El desarrollo de los años setenta, de 1945 a 1980. Aparecen los grandes conjuntos, las ciudades nuevas. En un contexto de crecimiento demográfico y de reconstrucción de grandes bloques en la periferia. Las formas evolucionan a lo largo del periodo.
- La evolución hasta nuestros días, de 1980 a 2020. Rehabilitación y peatonalización de centros históricos, potenciación de las zonas verdes, distribución de los servicios, sostenibilidad. Se empieza a mencionar a Ricardo Bofill.

Como segunda actividad y dentro del museo, el alumnado tuvo la oportunidad de realizar un taller denominado "*Fabrique en ville*". Consistió en debatir cómo evolucionan las ciudades desde el siglo XIX, a partir

Se organizó una primera salida a la Cité de l'Architecture et du Patrimoine de Paris, situada en las instalaciones del Trocadéro.

⁴ Tuvo lugar el viernes 4 de febrero de 2022, entre las 12:00 y las 14:30 h.



Puesta en común y debate acerca de las propuestas elaboradas por los equipos.

Se dedicó una jornada completa a la visita de dos de las obras de Ricardo Bofill.

de piezas de LEGO® con unos códigos por colores: viviendas (blanco), actividades, servicios, equipamientos y comercios (azul) estaciones y transportes en común (rojo) fábricas e industrias (negro) y jardines, parques y espacios naturales (verde). Así, en cuatro grupos, correspondientes a las cuatro etapas analizadas en las galerías del museo, se elaboraron tres etapas:

1. Modelización de las formas urbanas. Cada equipo modeló con las piezas su parte de la ciudad, tras la lectura de la ficha proporcionada, respetando el número de piezas de LEGO® indicadas.
2. Puesta en común. Cada equipo dispuso en el centro de la mesa su parte de la ciudad. El conjunto debía constituir una ciudad coherente.
3. Futuro. Tras una corta presentación de la ciudad obtenida por los cuatro equipos, el grupo de manera conjunta, decidió mejoras a aportar, añadiendo piezas verdes, rojas, azules, etc.

Formación del alumnado

Se utilizaron varias sesiones para centrarse en la figura de Ricardo Bofill y su aportación a Île de France. Para ello, tras la experiencia en la Cité de l'Architecture et du Patrimoine, se preguntó al alumnado en el aula si preferían vivir en un bloque de pisos o en un palacio. El objetivo no era otro que motivar y provocar para el análisis de las reacciones de unos u otros. De esta manera, se comenzó a hablar de términos como *utopía* y *posmodernidad*.

Les Espaces d'Abraxas

Se dedicó una jornada completa⁵ a la visita de dos de las obras de Ricardo Bofill. La primera de ellas fue Les Espaces

⁵ Se realizó el viernes 22 de abril de 2022 entre 9h00 y 15h05.

d'Abraxas⁶, complejo compuesto de tres edificios⁷.

El primer elemento, *Le Théâtre*, es un semicírculo que rodea la plaza. El escenario se completa con un segundo elemento, *L'Arc*, que conforma una pantalla visual como decorado de fondo de este teatro, y que constituye el tercer elemento, *Le Palacio*.

L'Arc, de dimensiones modestas (20 apartamentos en nueve plantas), se situó en el centro del espacio interior. Queríamos atribuir funcionalidad a un símbolo considerado a lo largo de la historia como no funcional. Abstrayéndonos de su simbolismo tradicional, conferimos a este edificio un carácter romántico en oposición a su expresión triunfal. Constituye el elemento central del proyecto.

Le Théâtre es un edificio semicircular de composición regular, tanto en su desarrollo horizontal como vertical. La teatralidad de este monumento habitado se consiguió a través de la disposición vertical: ésta incluye una serie de columnas de vidrio reflectante que cambian con la luz y añaden dinamismo a la composición. Una teatralidad fluida, que ofrece una amplia visión de los elementos y que contrasta con un espacio cerrado convexo, riguroso, y a la vez, cambiante. El conjunto adquiriría así una dimensión mágica. El espacio abierto quedaba claramente delimitado por la circularidad del edificio, cuya forma convexa actúa como barrera protectora y proporciona al conjunto una sensación de privacidad, y que contrasta con la impresión inicial de monumentalidad.

Le Palacio es un edificio de 18 plantas con 441 apartamentos, de renta limitada o de venta a bajo interés.

Tras el descubrimiento del entorno por parte del alumnado, se propuso una actividad. Cada alumno o alumna debía tomar diez fotografías tomando como referencia un tema de los propuestos y subirlos a

⁶ Año 1982. Localización: Noisy-le-Grand. Departamento de Seine-Saint-Denis. Île-de-France. Área total : 47,000 m².

⁷ Descripción literal de RBTA en <https://ricardobofill.com/es/projects/les-espaces-dabraxas/>



Puerta. Nicolás García

Curvas. Léa Zmantar Jiménez

Paralelas. Maëlle Roux.

la plataforma Classroom donde trabaja el grupo:

Paralelas – Perpendiculares – Horizontales – Verticales – Texturas – Curvas – Reflejos – Puertas – Ventanas – Jardines.

Les Échelles du Baroque

La segunda de las obras a visitar fue *Les Échelles du Baroque*⁸ que forma parte de un programa de renovación urbana⁹ en el distrito XIV de París, una zona cerca de la estación de tren de Montparnasse. Por su situación en un contexto muy sensible, este proyecto exigía la utilización de un lenguaje arquitectónico específico, con un marcado respeto por la configuración del tejido urbano existente.

El barroco proporcionaba el vocabulario arquitectónico necesario para dar forma a espacios cóncavos; la composición del barroco tiene en cuenta todos los puntos de vista en el espacio; predispone a la destrucción de la rigidez establecida por la sistematización de la industria de la construcción. Aplicando la esencia de la arquitectura barroca, la fachada no se trata como un simple muro.

⁸ Año 1986. Localización: París XIVème. Île-de-France. Área total : 22,000 m2.

⁹ Descripción literal de RBTA en <https://ricardobofill.com/es/projects/les-echelles-du-baroque/>

Les Échelles du Baroque incluye tres edificios de apartamentos. El primero rodea una plaza circular que, por su condición axial, encierra las perspectivas del proyecto; tras este espacio, dos edificios claramente diferenciados definen dos plazas adicionales: una elíptica y otra con forma de anfiteatro.

Las fachadas orientadas hacia la plaza elíptica definen un espacio como el de las plazas barrocas italianas. Para estas fachadas el equipo del taller de Bofill utilizó un muro cortina con columnas de vidrio que conforman bow windows y que aportan ritmo al diseño.

Los tres edificios contienen 274 apartamentos distribuidos en siete plantas y sótano con espacio de aparcamiento para 300 coches. La planta baja está parcialmente ocupada por locales comerciales, oficinas y talleres.

La geometría de los edificios está basada en la yuxtaposición de módulos (unidades residenciales), que por su colocación respetan el modelo urbano.

Después de la visita a Les Espaces d'Abraxas, se imponía una comparativa de elementos con el edificio de la Place de Séoul. Se compartieron las imágenes del edificio anterior y se llegaron a conclusiones sobre similitudes y diferencias, estableciéndose una serie de parámetros

Después de la visita a Les Espaces d'Abraxas, se imponía una comparativa de elementos con el edificio de la Place de Séoul...



Parte del alumnado de Dibujo Técnico I del Liceo Español Luis Buñuel en *Les Échelles du Baroque*, Place Séoul.

comunes que hicieron descubrir en el alumnado, un estilo propio y meridiano de Ricardo Bofill.

La jornada se completó en el Pavillon de l'Arsenal¹⁰. Allí, se exhibía una exposición de materiales arquitectónicos, como la piedra, la madera, el yeso, la arcilla y el hormigón. Explicación de cómo se adquieren, trabajan y la Arquitectura la aplica en construcciones.

En el taller de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel y durante el horario lectivo, en sucesivos días se fueron mostrando más edificios de Ricardo Bofill a través de imágenes y vídeos, haciendo especial hincapié en *La Muralla Roja*¹¹ de Calpe, Alicante.

Se propuso al alumnado, que expusiera cada uno, una obra diferente de nuestro arquitecto. Para ello, se ofreció un listado¹² de edificios situados en Île-de-France, de los cuales deberían escoger uno.

¹⁰ Pavillon de l'Arsenal, situado en el número 21 del Boulevard Morland, 75004 Paris

¹¹ Edificio junto al mar Mediterráneo, situado en Partida Manzanera, 3, 03710 Calp, Alicante, España.

¹² En la web oficial del Taller de Arquitectura de Ricardo Bofill RBTA, <https://ricardobofill.com/es/projects/>

- *Les Espaces d'Abraxas*, año 1982. Noisy-le-Grand.
- *Les Colonnes de Saint-Christophe*, año 1986. Cergy-Pontoise.
- *Les Arcades du Lac. Le Viaduc*, año 1982. Saint-Quentin-en-Yvelines.
- *Les Temples du Lac*, año 1986. Saint-Quentin-en-Yvelines.
- *Les Échelles du Baroque*, año 1986. Paris.
- *AXA oficinas*, año 2000. Paris.
- *Hôtel Costes K*, año 1993. Paris.
- *Taller de Arquitectura*, año 1991. Paris.
- *Sede de parfums de Christian Dior*, año 1991. Paris.
- *Sede de parfums Rochas*, 1989. Paris.
- *Sede Cartier*, año 2002. Paris.
- *BNP Banque Paribas*, año 1997. Paris.

Se ofreció también el listado de otros edificios en el resto de Francia.

- *Les Échelles de la Ville*, año 1989. Montpellier.

- *Piscina Olímpica*, año 1996. Montpellier.
- *Antigone*, año 1999. Montpellier.
- *Port Juvenal*, año 1989. Antigone. Montpellier.
- *La Place du Nombre d'Or*, año 1985. Antigone. Montpellier.
- *Hôtel Languedoc Roussillon*, año 1989, Antigone. Montpellier.
- *L'Auditorium l'Arsenal*, año 1989. Metz.
- *Château Laffite Rothschild*, año 1988. Pauillac. Burdeos.
- *La Pirámide*, año 1976. Frontera Hispano-Francesa.

Realización de la actividad

En 1973, Ricardo Bofill presenta el proyecto de un arco para el nuevo barrio de La Défense. Sin embargo, tras el fallo del Concurso Internacional de Arquitectura convocado el 7 de julio de 1982 por Roger Quilliot, ministro de urbanismo y de vivienda de Francia y por Robert Lion, presidente de la EPAD¹³, se decide que el proyecto sea concedido al arquitecto danés Johan Otto von Spreckelsen.

¿Cómo era la idea del arco de Bofill? En la web¹⁴ de la RBTA se describe así: “La creación de un tercer arco como continuación del arco romano del Carrousel y del Arco de Triunfo, suponía la prolongación lógica del eje urbano “Le Louvre-Étoile-Défense”. El nuevo edificio propuesto por RBTA no constituye un gesto aislado, sino que forma parte del desarrollo de una secuencia histórica. Como una puerta urbana, el arco – el arquetipo de la primera estructura hecha por el hombre – conecta visualmente la ciudad de París con el nuevo barrio de La Défense.

La planta es sencilla; dos rectángulos de 35x56 metros se asientan sobre un cuadrado de 150 metros por lado y dividen la plataforma en figuras formadas por cuadra-

dos de 47 metros de lado. La composición de la fachada es más compleja; sobre una base de 126 metros de lado, una serie de 2 metros de altura por 2 metros de largo estructura el conjunto. El espacio libre del centro tiene 55 metros de ancho y 79 metros de altura.

La estructura es de hormigón arquitectónico, mientras que la piel del edificio es un muro cortina de vidrio gris, rosa pálido y azul que imita y refleja el cielo parisino. El triple cristal garantiza el aislamiento acústico y térmico».

El arco de Ricardo Bofill era muy diferente del actual, el debate en el aula estaba servido. Se pretendía prolongar con este Arco de La Defensa, el histórico eje parisino en el que se encuentran otros dos: el Arco del Carrusel y el Arco del Triunfo.

Por otro lado, en ese mismo eje y entre el del Triunfo y el de la Defensa, se están ejecutando las obras para la reorganización de la Porte Maillot¹⁵. La propuesta que se lanzó al grupo de Dibujo Técnico I fue la de diseñar un cuarto arco inspirado en la obra de Ricardo Bofill para su instalación en dicho espacio.

El plan de trabajo fue el siguiente:

- Estudio de los tres arcos del eje histórico.
- Búsqueda de información sobre el proyecto que se está llevando a cabo actualmente en Porte Maillot.
- Análisis del espacio donde se ubicará el nuevo Arco de la Porte Maillot diseñado por cada alumno y alumna, superficie en metros cuadrados, espacio hábil para construir el arco, entorno (jardines, fuentes, bancos, esculturas, entradas de metro, etc.) Toda esta información debe ir guardándose en un cuaderno de ideas.

La propuesta que se lanzó al grupo de Dibujo Técnico I fue la de diseñar un cuarto arco inspirado en la obra de Ricardo Bofill para su instalación en dicho espacio.

¹³ El EPAD (Établissement public pour l'aménagement de la région de la Défense) era la empresa pública encargada de la organización del territorio de La Défense.

¹⁴ <https://ricardobofill.com/es/projects/arc-de-la-defense/>

¹⁵ Página web del Ayuntamiento de París en la que se explica la rehabilitación de la Porte Maillot <https://www.paris.fr/pages/la-porte-maillot-se-transforme-en-place-19599> también se muestra el vídeo explicativo de la evolución del lugar <https://www.youtube.com/watch?v=kG5nqjkmACc>

Las maquetas fueron expuestas en las instalaciones del Liceo Español Luis Buñuel estableciéndose un diálogo de cómo la Arquitectura de Ricardo Bofill ha sido vivida y transmitida por nuestro alumnado.

- Bocetos de las primeras ideas que vayan surgiendo. Esta fase es muy importante y no se debe borrar ningún dibujo.
- Análisis de otros arcos ubicados en la ciudad de París, como el de Saint Denis o el de Saint Martin o de otros lugares del mundo.
- Reflexión sobre los elementos arquitectónicos que se pueden usar (piedra tallada, hormigón, vidrio, metal, ladrillo, etc)
- Dibujo a mano alzada del diseño en distintas perspectivas, axonométrica, cónica frontal y sistema diédrico.

Las primeras sesiones fueron dedicadas a plasmar ideas en una hoja de papel y esbozar los primeros trazos, para continuar con croquis más precisos e indicaciones de materiales y dimensiones. Para esto último,

utilizaron la sala de ordenadores y navegaron en la red con el programa Google Maps, manejando escalas.

Necesario un estudio en Diédrico para definir las vistas del arco en su alzado, planta y perfil.

Definidas las propuestas, se pasó a la ejecución en medidas proporcionales con instrumentos de dibujo para continuar en perspectivas axométrica y cónica. En un siguiente paso, utilizando el programa SketchUp, se procedió al modelado en 3D virtual de las ideas. Para acabar, se procedió a la elaboración de maquetas mediante el uso de diversos materiales.

Las maquetas fueron expuestas en las instalaciones del Liceo Español Luis Buñuel estableciéndose un diálogo de cómo la Arquitectura de Ricardo Bofill ha sido vivida y transmitida por nuestro alumnado.

Uso de las lenguas cooficiales en educación en Cataluña

Fernando Gurrea Casamayor

Consejero de Educación y profesor de Derecho Administrativo

De forma sorda, callada y tenaz, las CC.AA., han anhelado administrar primero, y luego impulsado, mejorado y multiplicado en nuestro país la atención a la enseñanza, universitaria y no universitaria.

I. La gran transformación operada por la CE de 1978 en la ordenación de la prestación de servicios por las AA.PP.

Lo más importante de lo que ha acontecido en nuestro país en los últimos cuarenta años en materia educativa ha sido la descentralización hecha efectiva por la CE de 1978, fruto de la articulación del Estado de las Autonomías. De forma sorda, callada y tenaz, las CC.AA., han anhelado administrar primero, y luego impulsado, mejorado y multiplicado en nuestro país la atención a la enseñanza, universitaria y no universitaria. Lo han hecho con un gran esfuerzo, político y económico, con independencia de algunos conflictos permanentes en algunas zonas de nuestro territorio, como el lingüístico en Cataluña, al que dedicaremos la atención de este artículo.

Esfuerzo complejo, de equilibrio entre el Estado y las Comunidades, en un

nuevo universo necesario de explorar y articular, nuevas leyes, distintas sensibilidades en el desarrollo, de cara al matiz diferencial según los territorios. **De dificultad**, con una legislación básica cambiante, con más frecuencia de la que se debiera, sin posibilidad de dejar evaluar las aportaciones que cada régimen jurídico hubiera podido aportar a la mejora educativa. **De esfuerzo**, con una notable e importante mejora en todo el territorio nacional de la red de **infraestructuras** educativas: nuevos colegios, nuevos institutos, nuevas Universidades. Importantes reformas y actualizaciones en infraestructuras y **nuevos equipamientos**, especialmente en nuevas tecnologías de la información y comunicación. Con importantes **crecimientos de plantillas docentes** hasta el estallido de la última crisis económica y los esfuerzos actuales para corregir sus devastadores efectos.

El anhelo por la asunción de esta competencia se pone de manifiesto en los **textos de los EE.AA. Del 151 y del 143 CE,**

A tenor de la información recogida en las Memorias del Consejo General del Poder Judicial correspondientes a los últimos años, el uso de las lenguas cooficiales ha suscitado un número de quejas muy reducido.

desde el primer momento. Todos los debates de los Parlamentos Territoriales desde 1983 así lo evidencian. Ese interés por la competencia sobre enseñanza se vuelve a poner de manifiesto en la denominada **reforma corta de 1994**, llave para su *asunción efectiva*, en un contexto nacional en el que todas las CC.AA. accedieron al ejercicio de la misma hacía entonces ya más de veinte años.

II. Regulación general de las lenguas cooficiales en España

1. El derecho de los ciudadanos para optar por la lengua cooficial a relacionarse con las AA.PP, la Administración de Justicia y en el ámbito socioeconómico

Si acudimos a la Carta Magna, encontramos que el artículo 3 residencia el **conocimiento del castellano por todos los españoles en una doble faceta, como derecho y obligación**. El conocimiento de las **lenguas cooficiales en las CC.AA.**, sin embargo, viene configurado como un **derecho de los ciudadanos, pero no incorpora un correlato que individualice su carácter obligatorio**. Este carácter obligatorio del castellano permite establecer la **presunción de su conocimiento por todos los españoles**, independientemente de factores vinculados a la residencia o la vecindad (STC 82/1986).

La propia Constitución se refiere a la necesidad de **proteger y respetar las distintas modalidades lingüísticas de España como parte de nuestro patrimonio cultural**. En consecuencia, *la defensa y promoción de la lengua cooficial propia, la normalización lingüística, es un objetivo constitucionalmente legítimo que debe ser promovido por los poderes públicos de cada Comunidad Autónoma*. (STC 7/2018).

Sobre esta premisa se van concretando los distintos ámbitos en los que la legis-

lación y la jurisprudencia precisan el uso del castellano y de las demás lenguas cooficiales, en materias tan diversas como la educación, el acceso a la Función Pública, los procedimientos administrativos y jurisdiccionales, el ámbito civil o mercantil o los medios de comunicación.

En los **procedimientos administrativos**, con carácter general, el artículo 13 de la Ley 39/2015 de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas establece el derecho a utilizar las lenguas oficiales en el territorio de su Comunidad Autónoma, de acuerdo con lo previsto en esta Ley y en el resto del ordenamiento jurídico.

En el caso de los procedimientos tramitados por las Administraciones de las CC.AA. y las EE.LL., el uso de la lengua se ajustará a lo previsto en la legislación autonómica correspondiente.

En los **procedimientos jurisprudenciales**, las previsiones sobre la regulación del uso del castellano y demás lenguas cooficiales, viene prevista en la Ley Orgánica del Poder Judicial (artículo 231).

Mención especial a la memoria del CGPJ de 2018. A tenor de la información recogida en las Memorias del Consejo General del Poder Judicial correspondientes a los últimos años, el uso de las lenguas cooficiales ha suscitado un número de quejas muy reducido. En 2017 el total no superó las 23 quejas, de las cuales 67% corresponden a peticiones de utilización de la lengua de la CA (fundamentalmente catalán y euskera), en tanto que 19% corresponden a peticiones de uso del castellano y un 14% interesando un uso bilingüe. El número de quejas registradas es casi idéntico al correspondiente en los años 2014 (21), 2015 (30) y 2016 (24).

En el **ámbito privado y en las relaciones de naturaleza civil y mercantil**, el TC ampara el reconocimiento del derecho recibir información en materia de consumo en una lengua cooficial no atenta contra los derechos constitucionales invocados con el límite de que no suponga la proscripción de la lengua castellana. (STC

88/2017). Es decir, existe el derecho a recibir información en catalán sin que tal circunstancia menoscabe la garantía de que pueda recibirse también en castellano y con pleno respeto a la legislación estatal.

Esta afirmación genérica supone que el deber de disponibilidad lingüística comporta una obligación jurídica sólo en las relaciones entre los poderes públicos y los ciudadanos. Para las entidades privadas, este derecho "(...) *no puede significar la imposición a las empresas, sus titulares o a su personal de obligaciones individuales de uso de cualquiera de las dos lenguas oficiales de modo general, inmediato y directo en las relaciones privadas*". (STC 7/2018).

En consecuencia, podemos afirmar que el **uso de las lenguas cooficiales viene configurado como un derecho y una potestad añadida al derecho-obligación de conocer el castellano.**

Cabe constatar y declarar normativamente el **uso normal de una lengua cooficial, pero no su uso preferente (STC 31/2010)**. La primera responde a una descripción de la realidad lingüística, en tanto que la segunda implica una primacía o prescripción de uso prioritario de una sobre otra que no tiene cabida en la Constitución. Esta afirmación cubre desde las relaciones con la Administración hasta la lengua utilizada en los medios de comunicación (STC 86/2017).

El derecho al uso de una lengua u otra no ha de menoscabar otros derechos fundamentales, como la tutela judicial efectiva (art. 24 C.E.), de manera que ante el riesgo de indefensión en el procedimiento, la traducción puede instarse en todo momento.

2. Las lenguas cooficiales en el acceso a la función pública

El uso y conocimiento de las lenguas cooficiales en la función pública se regula en las **bases del régimen estatutario de los funcionarios** de las Administraciones públicas que son **competencia exclusiva del Estado**, según el artículo 149.1.18ª de la Constitución

El Estatuto Básico del Empleado Público (Texto Refundido aprobado por Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre EBEP) regula en el artículo 56 los requisitos generales para el acceso al empleo público. Además de la nacionalidad, capacidad funcional, edad, no separación ni inhabilitación, y titulación, el apartado 2 establece:

*"2. ...selección de empleados públicos **debidamente capacitados para cubrir los puestos de trabajo en las Comunidades Autónomas que gocen de dos lenguas oficiales.**"*

Una norma similar ya existía en el tercer párrafo del artículo 19.1 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública.

El artículo 54.11 del EBEP establece, entre los deberes de los empleados públicos: **"Garantizarán la atención al ciudadano en la lengua que lo solicite siempre que sea oficial en el territorio"**.

Las primeras normas autonómicas sobre función pública abordaron esta cuestión inclinándose por **acreditar** el conocimiento de la lengua cooficial como mérito de acceso, llegando a ser en las evoluciones posteriores **requisito**.

La primera STC que se pronunció sobre esta materia fue la 76/1983, en relación con la impugnación del artículo 32.2.a) del proyecto de Ley Orgánica de Armonización del Proceso Autonómico por el Gobierno y Parlamento Vascos, estableciendo los siguientes criterios:

La Constitución consagra el derecho fundamental al acceso a la función pública en condiciones de igualdad (artículo 23.2) y según criterios de mérito y capacidad (artículo 103.3). La garantía del derecho de los ciudadanos a usar el euskera no puede suponer para determinados españoles un condicionamiento en el ejercicio de uno de sus derechos fundamentales que, yendo más allá de lo exigido en el artículo 3.1

... El uso de las lenguas cooficiales viene configurado como un derecho y una potestad añadida al derecho-obligación de conocer el castellano.

... No sería razonable exigir un nivel de conocimiento del catalán sin relación alguna con la capacidad requerida para desempeñar la función, de manera que una aplicación desproporcionada puede ser lesiva del artículo 14 de la Constitución.

de la Constitución, vacíe de contenido a ese derecho.

Una interpretación sistemática de los preceptos constitucionales y estatutarios lleva, por una parte, a **considerar el conocimiento de la lengua propia de la Comunidad como un mérito** para la provisión de vacantes, pero, por otra, a atribuir el deber de conocimiento de dicha lengua a la Administración autonómica en su conjunto, no individualmente a cada uno de sus funcionarios, como modo de garantizar el derecho a usarla.

La valoración relativa de dicho mérito no tiene su fundamento en la implantación real de la lengua en cuestión, sino en la necesaria garantía del derecho a usarla (el TC declara inconstitucional el inciso “*en función de la implantación real de la misma*”).

La posterior STC 82/1986 especifica lo siguiente: ***nada se opone a que los poderes públicos prescriban, en el ámbito de sus respectivas competencias, el conocimiento de ambas lenguas para acceder a determinadas plazas de funcionario o que, en general, se considere como un mérito entre otros el nivel de conocimiento de las mismas: bien entendido que todo ello ha de hacerse dentro del necesario respeto a lo dispuesto en los artículos 14 y 23 de la Constitución y sin que en la aplicación del precepto legal en cuestión se produzca discriminación.***

La doctrina del TC experimentó un cambio sustancial con la STC 46/1991 (sobre un recurso de inconstitucionalidad del Gobierno contra la Ley catalana 7/1985, de la Función Pública de la Generalitat), señalando, en síntesis, lo siguiente:

El establecimiento de un régimen de cooficialidad lingüística en una parte del territorio del Estado no contradice el principio de igualdad de los españoles en todo el territorio (artículo 139.1 CE).

La exigencia de la lengua catalana no introduce discriminación alguna contraria al artículo 23.2 CE, pues el requisito se sitúa en el 103.3 como

mérito y capacidad. La exigencia del conocimiento del idioma que es oficial en el territorio donde actúa la Administración a la que aspira a servir es perfectamente incluíble dentro de los méritos y capacidades requeridos, y guarda la debida relación con el mérito y capacidad (artículo 103 CE).

La razonabilidad de considerar el conocimiento del catalán como requisito general de capacidad viene amparada en que el catalán, junto con el castellano, es de uso preceptivo en la Comunidad Autónoma, en que son válidas y eficaces las actuaciones administrativas hechas en catalán y en que los particulares gozan del derecho de usar el catalán en sus relaciones con la Administración, tratándose de un requisito justificado y equitativo en función de la propia eficacia de la Administración autónoma.

Resulta constitucionalmente lícito exigir en todo caso un cierto nivel de conocimiento de la lengua catalana, que resulta imprescindible para que el funcionario pueda ejercer adecuadamente un trabajo en la Administración autonómica, dado el carácter cooficial del idioma catalán en Cataluña.

No obstante, no sería razonable exigir un nivel de conocimiento del catalán sin relación alguna con la capacidad requerida para desempeñar la función, de manera que una aplicación desproporcionada puede ser lesiva del artículo 14 de la Constitución (igualdad).

La STC 31/2010 (sobre el Estatuto de Cataluña) añade los siguientes criterios: Toda lengua oficial, también donde comparte esa cualidad con otra lengua española, es lengua de uso normal. También lo es el castellano por y ante las Administraciones públicas catalanas, que, como el poder público estatal en Cataluña, no pueden tener preferencia por ninguna de las dos lenguas oficiales.

A diferencia de la noción de normalidad, el concepto de preferencia transciende de la mera descripción de una

realidad lingüística e implica la primacía de una lengua sobre otra en el territorio de la CA, imponiendo la prescripción de un uso prioritario de una de ellas, en perjuicio del **equilibrio inexcusable** entre dos lenguas igualmente oficiales y que en ningún caso pueden tener un trato privilegiado.

Por otra parte, el TC también ha declarado la constitucionalidad de una Ley autonómica que suprimía el requisito del conocimiento de la lengua cooficial para acceder a un puesto de trabajo en la Administración autonómica: STC 165/2016 (*sobre la Ley balear 6/2012, de modificación de la Ley 3/2007, de la Función Pública*). Además de reiterar la doctrina anterior (SSTC 46/1991, 32/1986 y 31/2010), el TC señala:

En contraste con la legislación precedente, la reforma operada por la Ley balear 9/2012 invierte la preceptividad del requisito lingüístico para el acceso a la función pública balear, de manera que la acreditación de un nivel de conocimientos del catalán deja de ser un requisito genérico para el acceso a la función pública y provisión de puestos de trabajo, y sólo es exigible en los casos contemplados expresamente, debiendo valorarse en los demás casos como mérito. La opción de política legislativa aquí enjuiciada de conformar una función pública donde no sea necesario genéricamente el requisito lingüístico de la lengua propia no implica necesariamente una posición subordinada de esta lengua, puesto que se preserva la garantía bidireccional del uso de la lengua propia entre Administración y ciudadanos a través de un amplio abanico de puestos de trabajo para cuyo acceso y provisión es necesario el requisito lingüístico.

La configuración del acceso y provisión de puestos de trabajo en la función pública balear, que reconoce el conocimiento del catalán como mérito, no infringe los límites derivados de la consideración del catalán como lengua propia, de acuerdo a las normas inte-

grantes del bloque de constitucionalidad, al poderse utilizar con normalidad la lengua catalana, sin perjuicio de poder utilizar también con normalidad el castellano.

Los supuestos de movilidad interadministrativa o reingreso sólo pueden ser válidos si se respeta la vigencia del requisito lingüístico en los casos legalmente establecidos.

El **legislador autonómico puede optar** por la regulación del uso de la lengua en el procedimiento administrativo en la forma que estime más idónea, habiendo optado por un **uso indistinto** de las lenguas oficiales, sin que de ello se derive vicio de inconstitucionalidad.

El artículo 56.2 del EBEP no impone un requisito genérico de conocimiento del idioma, sino que está estableciendo la necesidad de que dicho requisito sea previsto con arreglo al contenido funcional del puesto.

Por tanto, cumpliendo los requisitos puestos de manifiesto por el Tribunal Constitucional (proporcionalidad, garantía de los derechos de los ciudadanos, etcétera), tanto una regulación que estableciera el requisito de conocimiento de la lengua cooficial para acceso a la función pública autonómica, como una regulación que no estableciera ese requisito con carácter general, podrían ser conformes con la Constitución.

2.1. Referencia a la función pública docente

En cuanto a la función pública docente se refiere, según el EBEP (artículo 2.3), el personal docente se regirá por la **legislación específica dictada por el Estado y por las comunidades autónomas en el ámbito de sus respectivas competencias** y por lo previsto en el presente Estatuto, con determinadas excepciones.

El Título III de la Ley Orgánica de Educación regula el profesorado no universitario, con carácter básico. Y el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, regula, con el

mismo carácter básico, el ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.

En el caso de la función pública docente, para determinar los puestos en los que resulta necesario el conocimiento de la lengua cooficial, habrá que tener en cuenta la regulación de la enseñanza en ambas lenguas oficiales, contemplada con carácter básico en la disposición adicional 38ª de la Ley Orgánica de Educación, y por tanto las materias que se impartan en cada una de ellas.

En todo caso, los principios generales de la doctrina del TC sobre esta materia son también aplicables al personal docente.

III. La enseñanza en castellano en la educación obligatoria en CC.AA. Con lenguas cooficiales

1. Garantía del derecho de los alumnos a recibir enseñanza en todas las lenguas cooficiales en un territorio

En las CC.AA. con régimen de cooficialidad lingüística, la garantía del derecho de los alumnos a recibir enseñanza en **ambas lenguas oficiales** ha quedado consagrado en los apartados 1º y 3º de la disposición adicional 38ª de la Ley Orgánica de Educación:

“1. Las Administraciones educativas **garantizarán el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios**, de conformidad con la Constitución Española, los Estatutos de Autonomía y la normativa aplicable...

...3. Las Administraciones educativas aplicarán los **instrumentos de control, evaluación y mejora propios del sistema educativo y promoverán la realización de análisis por parte de los centros, de modo que se garantice que todo el**

alumnado alcance la competencia en comunicación lingüística, en lengua castellana y en su caso en las lenguas cooficiales, en el grado requerido. Asimismo, impulsarán la adopción por parte de los centros de las medidas necesarias para compensar las carencias que pudieran existir en cualquiera de las lenguas...”

...

Resulta significativo que en el reciente documento oficial de la Generalidad de Cataluña, *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña*, publicado en octubre de 2018 en su apartado titulado “*Contexto normativo*” se mencione únicamente el Estatuto de Autonomía y normas legales y reglamentarias catalanas: la Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística, la Ley 35/2010, de 1 de octubre, del occitano, aranés en el Arán, la Ley 17/2010, del 3 de junio, la lengua de signos catalana, la Ley 12/2009, de educación, el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, y el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. En este “*contexto normativo*” sobre esta materia se ignora completamente la disposición adicional 38ª de la Ley Orgánica de Educación, que tiene carácter de norma básica conforme al artículo 149.1. 1.ª, 18.ª y 30.ª de la Constitución.

2. La última doctrina del TC sobre regulación lingüística cooficial en educación

La STC 14/2018, de 20 de febrero de 2018, ha estimado parcialmente un recurso del Gobierno de la Generalitat de Cataluña contra la LOMCE, **declarando la nulidad de los preceptos que regulaban el derecho a recibir las enseñanzas en las lenguas oficiales y la repercusión a las comunidades autónomas de los gastos de escolarización de alumnos en centros privados con oferta educativa en castellano y habilitan al Gobierno para**

el establecimiento de las bases de la educación plurilingüe (disposición adicional trigésima octava.4 c), párrafos 3, 4 y 5; disposición final quinta; y disposición final séptima bis de la LOE en redacción LOMCE).

La anulación de estas disposiciones no pone en cuestión el aspecto sustantivo de la regulación (el derecho del alumnado a recibir enseñanza en ambas lenguas oficiales), que en todo caso no fue recurrido por la Generalitat. Se basa en que la **intervención del Estado y la Alta Inspección prevista en la LOMCE era exorbitante y vulneraba las competencias de la Comunidad Autónoma, al sustituirla en una competencia de ejecución.**

En esta Sentencia, el propio Tribunal Constitucional recuerda que ha examinado las dimensiones sustantiva y competencial del derecho a la educación (artículos 27 y 149.1.30 de la Constitución en más de treinta sentencias, que forman un “copioso acervo doctrinal” sobre muchas cuestiones específicas, entre ellas el régimen de las lenguas propias en la enseñanza. Dentro de ese “acervo”, la doctrina consolidada del Tribunal Constitucional establece:

Se reconoce explícitamente la legitimidad constitucional de los modelos de inmersión lingüística, con una **única limitación: que no excluya el uso del castellano como lengua vehicular o, en términos positivos, que quede jurídicamente garantizado su uso.** Nada impide que el Estatuto reconozca el derecho a recibir la enseñanza en catalán y que ésta sea lengua vehicular y de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. Pero nada permite, sin embargo, que **el castellano no sea objeto de idéntico derecho** ni disfrute, con la catalana, de la condición de lengua vehicular en la enseñanza (SSTC 137/1986 y 337/1994).

El derecho a **recibir enseñanzas en ambas lenguas oficiales no supone el reconocimiento de un derecho a elegir una lengua** de escolarización exclusiva, a elección de los interesados (STC 337/1994).

No cabe pretender legítimamente que la enseñanza se imparta única y exclusivamente en una de las dos lenguas cooficiales. Resulta perfectamente legítimo que el catalán, en atención al objetivo de la normalización lingüística en Cataluña, sea el centro de gravedad de este modelo de bilingüismo, aunque siempre con el límite de que ello no determine la exclusión del castellano como lengua docente de forma que quede garantizado su conocimiento y uso en el territorio de la Comunidad Autónoma (SSTC 87/1983 y 337/1994).

El deber constitucional de conocer el castellano presupone la satisfacción del derecho de los ciudadanos a conocerlo a través de las enseñanzas recibidas en los estudios básicos (STC 337/1994).

Corresponde al **Estado velar por el respeto de los derechos lingüísticos en el sistema educativo y, en particular, el de recibir enseñanza en la lengua oficial del Estado** (SSTC 6/1982, 337/1994 y 31/2010).

El TC, en la S 31/2010, de 28 de junio, sobre la reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, recopiló toda esa doctrina ya consagrada en Sentencias anteriores.

3. STC 51/2019, de 11 de abril contra diversos preceptos de la ley de Cataluña 12/2009, de 10 de julio de educación

Recurso interpuesto por más de cincuenta diputados del Grupo Parlamentario Popular. El Gobierno no presentó recurso de inconstitucionalidad a la norma tras llegar a un Acuerdo interpretativo con la Comunidad Autónoma, dentro del procedimiento previsto en el artículo 33.2 de la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional. El Acuerdo de la Subcomisión de Seguimiento Normativo, Prevención y Solución de Conflictos de la Comisión Bilateral Generalitat-Estado en relación con la Ley de Cataluña 12/2009, de 10 de julio, de Edu-

Nada impide que el Estatuto reconozca el derecho a recibir la enseñanza en catalán y que ésta sea lengua vehicular y de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. Pero nada permite, sin embargo, que el castellano no sea objeto de idéntico derecho ni disfrute, con la catalana, de la condición de lengua vehicular en la enseñanza (SSTC 137/1986 y 337/1994).

cación, fue publicado en el BOE de 10 de mayo de 2010.

El recurso se formuló estando pendiente de ser dictada la sentencia en relación con el recurso de inconstitucionalidad contra el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006. Los recurrentes afirman que la inconstitucionalidad de la Ley Catalana tiene, en buena parte, su origen en la inconstitucionalidad del Estatuto, puesto que la ley impugnada desarrolla el art. 21 EAC, de derechos y deberes en el ámbito de la educación y está relacionada con otros preceptos estatutarios relacionados con las competencias autonómicas en educación y en función pública docente.

También recuerda la Sentencia que la Ley catalana colisiona con determinados preceptos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que fueron modificados con posterioridad a la formalización del recurso de inconstitucionalidad por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

De acuerdo con la doctrina del Tribunal Constitucional sobre el “*ius superveniens*”, según la cual **“el control sobre las normas que incurren en un posible exceso competencial debe hacerse de acuerdo a las normas del bloque de constitucionalidad vigentes en el momento de dictar sentencia”** (STC 86/2017, FJ 4, y STC 1/2011, FJ 2, con la doctrina allí citada), el parámetro de contraste que se debe aplicar a la hora de examinar la constitucionalidad mediata de los preceptos de la Ley catalana impugnados en este recurso por motivos competenciales, debe ser extraído de la LOE y la LODE, en la redacción dada por la LOMCE, y ahora hay que añadir la LOMLOE.

En la impugnación se considera la infracción de distintos artículos de la Constitución, y, en especial, de las competencias exclusivas del Estado en la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales (art. 149.1.1

CE), bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios (art. 149.1.18 CE) y la Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia (art. 149.1.30).

Es una STC muy técnica y poco innovadora en lo dogmático.

Respecto a los preceptos declarados inconstitucionales, la práctica totalidad de las inconstitucionalidades que aprecia lo son por vulnerar la CA los límites de la doctrina constitucional de las “*leges repetitae*” (**cuando la normativa autonómica repite o reproduce la norma estatal**): bien por reiterar en ámbitos de competencia estatal exclusiva el contenido de las leyes estatales; bien, en ámbitos en que la CA sí tiene alguna atribución competencial de funciones legislativas, por realizar reiteraciones innecesarias de la ley estatal desde un punto de vista instrumental para entender mejor la ley autonómica (único supuesto en que es admisible la repetición por el Tribunal Constitucional) o que no respetan fielmente lo establecido por las bases estatales, fundamentalmente en lo referente a la ordenación de las enseñanzas y del profesorado.

Entre los aspectos que se declaran conformes a la CE, cabe destacar el régimen lingüístico en el que, en síntesis, el TC afirma que:

- Las atribuciones que realiza la LCEd al respecto al Gobierno de Cataluña han de entenderse que lo son solo **dentro de su ámbito competencial y con respeto a la normativa básica estatal.**
- Que la regulación de la **atención lingüística personalizada no afecta al régimen lingüístico ni a la lengua vehicular.**

- Que el mandato de que se prevea una “oferta suficiente de enseñanza en catalán” no supone determinar la lengua vehicular ni se opone a que también la haya en castellano
- Que la regulación que contiene del aranés, es conforme a su carácter de lengua cooficial por previsión estatutaria, si bien fija una interpretación conforme de uno de los preceptos impugnados.

4. Jurisprudencia reciente del TS sobre la enseñanza de las lenguas cooficiales en educación obligatoria

En aplicación de la STC 31/2010, el Tribunal Supremo dictó sentencias en varios **recursos de casación** (STS de 16 de diciembre de 2010, recurso de casación 1839/2009, y STS de 10 de mayo de 2011, recurso de casación 1602/2009). Se trataba de casos en los que padres de alumnos habían solicitado recibir **parte de la enseñanza en castellano** y la solicitud había sido denegada o ignorada por la Generalitat. El Tribunal Supremo declaró el derecho a que el castellano se utilice también como lengua vehicular en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña, y en consecuencia y para ello la Generalidad deberá adoptar cuantas medidas sean necesarias para adaptar su sistema de enseñanza a la nueva situación creada por la declaración de la STC 31/2010 que considera también al castellano como lengua vehicular de la enseñanza en Cataluña junto con el catalán.

Ante el incumplimiento de dichas sentencias, el **Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, en sendos autos sobre ejecución, fijó el siguiente criterio: partiendo de la consideración del catalán como centro de gravedad del sistema educativo, se fija la presencia mínima del castellano como lengua vehicular en un 25% de las horas efectivamente lectivas**, debiendo impartirse en dicha lengua oficial el **área, materia o asigna-**

tura lingüística correspondiente a su aprendizaje y al mismo tiempo, como mínimo, otra área, materia o asignatura no lingüística curricular de carácter troncal o análoga.

Estas resoluciones del TSJ de Cataluña **fueron confirmadas por Sentencias del Tribunal Supremo de 23 de abril de 2015 (recurso 2548/2014) y 28 de abril de 2015 (recurso 2549/2014), que constituyen jurisprudencia reiterada a efectos del artículo 1.6 del Código Civil: presencia mínima del castellano como lengua vehicular en un 25% de las horas efectivamente lectivas, debiendo incluir como mínimo otra materia no lingüística de carácter troncal.**

5. Pronunciamientos de instancias europeas

En abril de 2018 la Comisión de Peticiones del Parlamento Europeo decidió enviar una carta a las autoridades de Cataluña para recordarles la obligación de garantizar un 25% de clases en castellano en los colegios financiados con dinero público, en cumplimiento de dos sentencias del Tribunal Supremo español de 2015. La Presidenta de la Comisión recalcó necesidad de garantizar la libre circulación en Europa, de manera que las familias puedan desplazarse sin que los niños vean mermado su derecho a la educación.

IV. ¿Estamos ante un desacato que pueda evitar el gobierno de la nación en el ejercicio de sus competencias?

En un largo y dilatadísimo proceso de ejecución de Sentencia, donde por fin quedó señalado por parte del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña el 31 de mayo como fecha límite para el cumplimiento de la misma, la Generalidad, entre otros actos dicta dos de especial relevancia: a) aprueba un Decreto Ley seguido al núm. 6/2022,

de 30 de mayo, por el cual “se fijan los criterios aplicables a la elaboración, aprobación, validación y revisión de los proyectos educativos de los centros educativos” y b) el 30 de mayo de 2022 dicta unas “Instrucciones para los centros educativos sobre la enseñanza y el uso de las lenguas oficiales”. Se ordena en ambas normas la elaboración de un proyecto lingüístico en cada centro, con detalle de recursos, adecuación social y otros variados parámetros con un cuestionario que pretende estandarizar la respuesta para poder comparar y evaluar el conjunto, al mismo tiempo que asume el Departamento de Educación la responsabilidad sobre los proyectos educativos que valida.

Las dos normas, una con rango de ley y otra en su carácter de orden de servicio a cumplimentar **están siendo estudiadas y evaluadas** en lo que a su legalidad e intencionalidad se refiere, de cara a que sean acordes a la legislación y jurisprudencia ya señaladas y ante la intencionalidad de las mismas no fuera que nos encontramos ante otra nueva técnica dilatoria del procedimiento de ejecución. El Gobierno dispone de **tres meses** para evaluar si ha lugar a un recurso de inconstitucionalidad, que puede ampliarse hasta un total de 9 si se abre procedimiento en bilateral, y de dos si la Instrucción es susceptible de recurso contencioso-administrativo.

En cuanto a la duda que se plantea sobre si el Gobierno de la Nación permite o no lo que llaman desacato, hoy desobediencia, hay que recordar que, conforme a la Constitución, **“la potestad de hacer ejecutar las sentencias y demás resoluciones judiciales corresponde exclusivamente a los Juzgados y tribunales de este orden jurisdiccional”, art. 103.1.** Proclama que **“las partes están obligadas a cumplir las sentencias en la forma y términos que en éstas se consignan”** 103.2; afirma que **“todas las personas y entidades públicas y privadas”,** aunque no hayan sido parte en el proceso, **“están obligadas a prestar la colaboración requerida por los Jueces y Tribunales**

de lo Contencioso-Administrativo para la debida y completa ejecución de lo resuelto”, 103.3. y se vincula la ejecución a un derecho fundamental: el de la tutela judicial efectiva 24.1.

A partir de aquí comienzan las previsiones establecidas en la Ley reguladora de la jurisdicción contencioso-administrativa para el cumplimiento de lo dispuesto en el fallo, y que en casos como el que nos ocupa donde la condena es de “hacer”, en caso de incumplimiento el Tribunal podrá ejecutar la Sentencia a través de sus **propios medios** (108.1 LJ) o requiriendo a los agentes y autoridades de la **Administración condenada, de otras Administraciones, comisarios administrativos** nombrados al efecto por el Tribunal, llegando incluso a poder imponer **multas coercitivas** de ciento cincuenta a mil quinientos euros a las autoridades, funcionarios y agentes que incumplan los requerimientos del Tribunal, así como reiterar estas multas hasta la completa ejecución del fallo judicial sin perjuicio de otras responsabilidades patrimoniales a que hubiere lugar. También se puede deducir testimonio de particulares para **exigir responsabilidad penal.**

Relación de bibliografía relacionada

- ASOCIACIÓN DE ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN. (2011). *Lecturas sobre economía de la educación. Homenaje a María Jesús San Segundo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2 mil*. Madrid: CRUE.
- DE GROOF, J. y LAUWERS, G. (2004). *No Person Shall Be Denied The Right To Education*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- DÍAZ MALLEDO, J. (Coord.). (2010). *Financiación de la Enseñanza obligatoria: los bonos escolares en la teoría y en la práctica*. Madrid: FUNCAS.
- EMBED IRUJO, A. (2000). *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- (2000). “La escuela en Europa como factor unificador y potenciador de los

- derechos de los ciudadanos”. *REDA*, núm. 108.
- (2000). “Un siglo de legislación musical en España. Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior”. *RAP*, núm. 153.
- EMBED IRUJO, A. y GURREA CASAMAYOR, F. (2000). *Legislación sobre enseñanza. Enseñanzas de régimen especial (Artísticas y de Idiomas)*. Vol 2, 2ª ed. Madrid: Tecnos.
- (2003). *Legislación sobre enseñanza. Normativa básica y enseñanzas de régimen general*. Vol. 1º, 3ª ed. Madrid: Tecnos.
- (2004). *Legislación sobre enseñanza. Profesorado*. Vol. 3º, 2ª ed. Madrid: Tecnos.
- (2008). *Legislación universitaria. Normativa general y autonómica*. 11ª ed. Madrid: Tecnos.
- ESCOLANO, S. (2003). *Mapa Escolar de Aragón*. Zaragoza: Departamento de Educación y Ciencia.
- GALICIA MANGAS, F.J. (2003). *Responsabilidad patrimonial en el ámbito educativo*. Barcelona: Atelier.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. Mª. (2014). Hacia un modelo educativo aragonés. Las transferencias educativas en España y la configuración de módulos autonómicos. El caso de Aragón: ni tan iguales ni tan diferentes. Cortes de Aragón Derecho 12. Zaragoza.
- MEC. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: MEC.
- (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate*. Madrid: MEC.
- (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Compromisos compartidos. Objetivos Europeos y españoles 2010. Memoria económica proyecto LOE*. Madrid: MEC.
- MICHAVILA, F. (2000). “Política educativa”. TUSSELL, J. *El Gobierno de Aznar*. Barcelona: Crítica.
- OCDE. (2008). *Panorama de la educación 2006. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana-MEC.
- PECES-BARBA, G. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.
- PUYOL, R. (Dir.) (2002). *La Educación en España, los desafíos de las nuevas necesidades*. Madrid: Price Waterhouse Coopers.
- ROMEA SEBASTIÁN, A. (2003). *Régimen jurídico de los Centros Concertados*. Pamplona: Thomson-Aranzadi.
- SAN SEGUNDO GÓMEZ DE CADIÑANOS, M.J. (1999). “Financiación de la enseñanza universitaria: el papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente”. *Revista de Educación*, núm. 318.
- (2001). *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- TIANA FERRER, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- TOMASEVSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.

El establecimiento francés está acreditado como centro Erasmus por la Agencia Nacional Francesa hasta el año 2027, para llevar a cabo diferentes iniciativas, y en este marco la sección española ha impulsado un proyecto Erasmus Plus

Hacia la consolidación de un modelo de calidad educativa en las secciones internacionales españolas

Jesús Gilabert

Doctor en Filología y catedrático de instituto de Lengua y Literatura. Actualmente es jefe de la SIE de Saint-Germain-en-Laye.

Introducción

Las organizaciones en general, y más las educativas, deben perseguir la mejora constante para estar a la altura de los tiempos y de la evolución de la sociedad.

Como profesionales de la educación, sentimos la necesidad de responder con eficacia a lo que se espera de nosotros. Somos transmisores de conocimientos o mediadores en el proceso de descubrimiento del alumno, pero también formamos en valores. Es mucha la responsabilidad adquirida.

No obstante, la tarea docente está condicionada por múltiples factores, como pueden ser las leyes educativas, que posibilitan el marco de actuación, el modelo de formación inicial y continua del profesorado, el sistema de selección de los docentes, el modo de selección de los equipos directivos, los medios y recursos disponibles o el contexto social y cultural del alumnado.

Hay condicionantes, pues, en esta compleja labor más allá de nuestro alcance. Pero tenemos, sin duda, margen de

maniobra. Con este espíritu abordamos la exposición que sigue, con el ánimo de contribuir a un mejor funcionamiento de las secciones internacionales españolas.

La Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye tiene su sede central en el Lycée International de esta ciudad. El establecimiento francés está acreditado como centro Erasmus por la Agencia Nacional Francesa hasta el año 2027, para llevar a cabo diferentes iniciativas, y en este marco la sección española ha impulsado un proyecto Erasmus Plus en la modalidad “visita de observación del personal de la enseñanza”. El objetivo del proyecto era profundizar en los modelos de gestión de los procesos dirigidos a la calidad en los resultados.

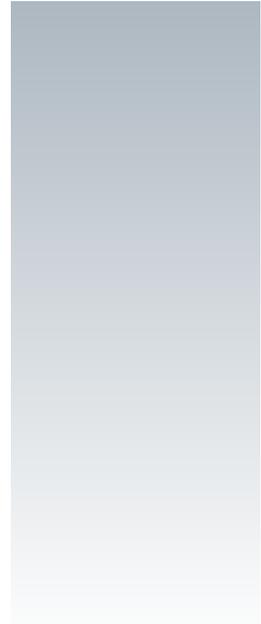
En el ámbito de un establecimiento educativo nos interesaban no solo los procesos de enseñanza / aprendizaje, también la gestión administrativa y de personal, las actividades complementarias y periescolares y las relaciones con la comunidad educativa y con el entorno social.

Planteado el proyecto por el jefe de la sección española, se unieron al mismo dos miembros de la dirección francesa, el principal del Collège International y la *gestionnaire* del Lycée. Los tres hemos visitado durante unos días el *Lycée franco-finlandais* de Helsinki (Finlandia).

Este *lycée* es un centro estatal que sigue el plan de estudios finlandés desde preescolar hasta el bachillerato.

La escuela secundaria superior se rige por un plan de estudios finlandés y los estudiantes realizan el examen de bachillerato al final de la etapa. Además, los alumnos tienen la posibilidad de obtener un diploma internacional de idiomas reconocido por el Estado francés y también por las universidades francesas, como prueba de un conocimiento satisfactorio del idioma.

La elección de un centro educativo de reconocido prestigio en Finlandia se debe a los excelentes resultados que este país obtiene año tras año en los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). El programa PISA es un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que plantea evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria. Esta evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, la comprensión de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en distintas situaciones dentro de cada dominio.



El objetivo estratégico de Finlandia es la búsqueda de la eficiencia en combinación con la equidad social.

El modelo educativo finlandés

En el núcleo de cualquier sistema educativo se encuentran los valores de la sociedad, que deben articularse en cada uno de los tres subsistemas que la conforman: el familiar, el sociocultural y el escolar. Cuando estos tres subsistemas operan en la misma dirección, los resultados académicos mejoran.

El carácter del pueblo finlandés está marcado por la ética protestante, que exalta los valores del esfuerzo y la responsabilidad personal. No obstante, la educación se considera un servicio arropado por el estado de bienestar. Todos los agentes políticos y sociales asumen el principio de igualdad de oportunidades. El objetivo estratégico de Finlandia es la búsqueda de la eficiencia en combinación con la equidad social.

La educación básica consta de nueve cursos y comienza a los siete años. Tras ésta, llega la secundaria, que abarca las modalidades del bachillerato y la formación profesional. Tanto la etapa básica como la secundaria son gratuitas para los estudiantes. En el año 2021 se extendió la educación obligatoria hasta los 18 años. Tanto en primaria como en secundaria la escuela es de titularidad municipal.

Finlandia es el país de la OCDE en el que los estudiantes entre los 7 y los 14 años cursan menos horas curriculares y obtienen mejores resultados. Se trabaja por competencias, lo importante es la calidad y no la cantidad de conocimientos.

El currículo está muy descentralizado, tanto en la planificación de la enseñanza (organización de las materias) como en la gestión del personal (coordinación del trabajo y obligaciones laborales del director, profesores y personal no docente). El Ministerio de Educación finlandés fija el currículo básico de las diferentes etapas educativas, pero deja mucho margen para su concreción.

Los directores son elegidos por el consejo municipal y, habitualmente, el director contrata a los profesores. Son los directores quienes evalúan a sus docentes, no hay inspectores.

En las aulas se fomenta la innovación, los alumnos deben generar conocimiento más que transmitirlo el profesor. En muchas clases se utilizan el arte y la música como incentivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante también la ratio alumnos / profesor. En primaria suele haber unos 17 estudiantes por clase.

Durante los primeros seis años de la escolarización obligatoria los niños tienen un solo maestro de clase, que avanza con ellos a medida que ascienden; del séptimo al noveno año siguen en la misma escuela, pero empiezan a tener profesores por asignaturas. Además, cada escuela cuenta con maestros de educación especial, que ayudan al docente de aula con los niños que tengan alguna discapacidad, ya sea motriz o intelectual.

En la educación obligatoria la repetición de curso se considera excepcional. Hay cierto consenso en la idea de que la repetición no contribuye a ayudar al alumno a mejorar su nivel de competencia y retrasa su progresión.

Pero el contexto histórico, las inversiones en educación y la existencia de un estado del bienestar con amplios recursos no son los únicos factores que explican la excelencia del sistema educativo finlandés, ya que otros países nórdicos, con similares o mayores recursos, como Suecia, no obtienen tan buenos resultados.

Debemos fijarnos en un aspecto esencial: la selección y formación del profesorado. Éste es un rasgo distintivo finlandés.

La selección del profesorado se realiza antes de empezar los estudios de Magisterio. El proceso de selección tiene lugar en el momento del acceso a la carrera, según el número de plazas necesarias en el país. Se presenta una media de diez aspirantes por cada plaza ofertada.

Un aspirante a docente deberá pasar por dos fases muy exigentes. La primera es a nivel nacional y se basa en la prueba final de educación secundaria, que es, de hecho, la única prueba a nivel país a la que se enfrentan los estudiantes finlandeses.

Atendiendo a los resultados, las universidades elegirán a los estudiantes que pasarán a la segunda fase. En esta segunda etapa los evaluadores procuran elegir a los mejores candidatos para ser futuros docentes.

En la primera fase, el aspirante a profesor debe demostrar su capacidad intelectual y su grado de sensibilidad social. El candidato debe tener una nota media superior al 9 en el promedio de bachillerato y reválida y, además, debe hacer evidente su compromiso social (se valoran muy positivamente experiencias de voluntariado o actividades de monitor de ocio y tiempo libre).

En la segunda fase, son las facultades de educación las que seleccionan a sus candidatos. A modo de ejemplo, estos son apartados que se valoran en la selección del profesorado de primaria:

- una entrevista: dotes de empatía, carácter comunicativo
- el resumen de la lectura de un libro
- una explicación de un tema ante una clase reducida
- demostración de aptitudes artísticas (dibujo, música)
- una prueba de matemáticas
- aptitudes para las TIC

Una vez el estudiante consigue acceder a la universidad, tendrá que pasar por un periodo de formación docente de unas 8.350 horas, organizado en créditos de formación y prácticas en centros de excelencia asociados a la facultad (más de 600 horas).

En la formación teórica de los futuros profesores, la didáctica ocupa una posición muy relevante en el currículo. Los aspirantes a profesor de secundaria tienen más de 1400 horas de formación pedagógica.

Los profesores finlandeses cobran lo mismo en primaria que en secundaria, porque todos son licenciados, y disfrutan de un poder adquisitivo medio-alto para su país. Pero lo más llamativo es que gozan de una gran consideración social.

Propuestas del Ministerio de Educación para la mejora de la profesión docente

A principios de año, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha hecho público un documento para el debate con 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente.

Se abordan cinco grandes ámbitos: formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente, especialidades y desarrollo profesional.

Valoramos a continuación algunas de estas propuestas:

- *Acordar un Marco de competencias profesionales docentes*

Si pretendemos mejorar la profesión docente, el primer paso es determinar qué esperamos de un buen docente, qué cualidades debe tener. Para ello resulta esencial concretar un Marco de competencias profesionales docentes. Este marco nos serviría de referencia para actuar en los ámbitos mencionados.

Estaría articulado en un primer estadio por áreas, cada una de las cuales quedaría conformada por una serie de competencias profesionales docentes (entendidas como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que se activan simultáneamente para realizar una función profesional). A su vez, cada competencia se desglosaría en niveles de desarrollo competencial o de desempeño, y cada nivel estaría marcado por unos descriptores que ayudan a definirlo.

- *Establecer una prueba de acceso a Grados en Educación Infantil y Primaria*

Se indica que dicha prueba debe evaluar la competencia comunicativa y razonamiento crítico y la competencia lógico-matemática, e incluir

Se sugiere la posibilidad de adoptar un proyecto formativo DUAL que se desarrolle complementariamente en el centro universitario y en un centro educativo de enseñanza no universitaria.



aspectos referidos a actitudes y competencias de la profesión docente recogidas en el Marco de competencias profesionales docentes.

Esta medida estaría en la línea del modelo finlandés de selección del profesorado y contribuiría, sin duda, a aumentar la excelencia en las facultades de educación.

- *Establecer un nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID) en la formación inicial basado en el aprendizaje en la práctica*

Con esta medida se busca la mejora de las prácticas en los Grados y el Máster, y se sugiere la posibilidad de adoptar un proyecto formativo DUAL que se desarrolle complementariamente en el centro universitario y en un centro educativo de enseñanza no universitaria.

Consideramos muy razonable esta propuesta para preparar adecuadamente al futuro docente. Se com-

plementaría con la medida de promover la oferta de asignaturas de didácticas de las especialidades en los estudios universitarios.

- *Reformular los procesos de selección para la función pública docente*

Esta es una medida que debe acometerse necesariamente tomando como referencia el Marco de competencias profesionales docentes.

- *Reformular la fase práctica para el acceso a la función docente en el marco del nuevo modelo de iniciación a la docencia (PID)*

Esta propuesta va referida a las prácticas que deben realizarse tras la superación de los ejercicios del concurso-oposición, las cuales han de evaluarse debidamente. Sería razonable implicar en esta tarea al jefe de departamento, en su caso, de la materia en que se realizan las prácticas, a la jefatura de estudios del cen-

tro educativo y a la inspección de educación.

La medida incide, de nuevo, en la labor en el aula. Habría que contar con profesores en ejercicio muy bien cualificados para tutorizar a los docentes en prácticas.

– *Reconocer el buen desarrollo profesional docente*

El reconocimiento de la labor profesional es fundamental para incentivar a los docentes. No es suficiente con algunos complementos salariales por formación o tutoría. Habría que establecer una verdadera carrera docente que permita el acceso a la educación superior de aquellos profesores con acreditada experiencia y titulación de doctor que superen el correspondiente concurso de méritos.

Si se contemplan, tanto en el Grado como en el Máster Universitario en Formación del Profesorado, las didácticas de las especialidades, los profesores de secundaria con desempeños de calidad reconocidos serían los más capacitados para impartir estas asignaturas.

Ya la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su disposición adicional decimosexta, decía: “Las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades a fin de facilitar la incorporación a los departamentos universitarios de los profesores de los cuerpos docentes a que se refiere esta ley.”

Algo que continúa siendo una asignatura pendiente.

La calidad en las organizaciones

El concepto de calidad en las organizaciones ha ido evolucionando a lo largo del siglo XX en consonancia con el desarrollo económico mundial. Hoy día se ha

impuesto la idea de calidad total o gestión total de la calidad, para implicar a todos los integrantes de una organización. La calidad se extiende no solo a los bienes y servicios, también a los procesos y los sistemas.

El término calidad, salido del ámbito empresarial, es aplicable en la actualidad a cualquier tipo de organización, incluidas las educativas.

Las ISO 9000 son un conjunto de normas sobre gestión de la calidad, establecidas en 1987 por la Organización Internacional de Normalización (ISO). Estas normas no proporcionan reglas rígidas, no dicen cómo se deben desarrollar los procesos individuales, simplemente determinan qué debe estar documentado, controlado y registrado en la empresa.

Más recientemente, la ISO 9001:2015 promueve la adopción de un enfoque orientado a los procesos, al desarrollar, implementar y mejorar la eficiencia de un sistema de gestión de la calidad.

Cualquier actividad, o conjunto de actividades ligadas entre sí, que utiliza recursos y controles para transformar elementos de entrada en resultados puede considerarse un proceso. El proceso cruza transversalmente el organigrama de la organización y se orienta al resultado.

El ciclo PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar) puede aplicarse a todos los procesos y al sistema de gestión de la calidad como un todo:

- *Planificar*: Establecer los objetivos del sistema y sus procesos, y los recursos necesarios para generar resultados de acuerdo con las expectativas del usuario final y las políticas de la organización.

En esta fase, se debe determinar qué se va a hacer, qué recursos se requieren, quién será responsable, cuándo se finalizará y cómo se evaluarán los resultados.

- *Hacer*: Implementar lo planificado.
- *Verificar*: Realizar el seguimiento de los procesos y los productos y servicios resultantes con relación a las

Si la concreción de las competencias profesionales es importante para la selección de cualquier docente, lo es más, si cabe, en el caso de los docentes que ocupan un puesto en centros o programas del exterior...

políticas, los objetivos, los requisitos y las actividades planificadas.

- *Actuar*: Emprender acciones para mejorar el desempeño, cuando sea necesario.

La política de calidad de una organización debe reflejarse, de forma jerarquizada, en una serie de motivos de calidad:

- *Misión de la organización*: Se debe formular de forma precisa y concisa la tarea principal de la entidad.
- *Valores*: Son declaraciones de la cultura de la organización, son los principios vigentes, inamovibles en el tiempo.
- *Propósitos o lemas*: Surgen directamente de los valores. Son proposiciones más concretas, que establecen acciones para el futuro. Pueden sufrir variaciones a lo largo del tiempo.
- *Los objetivos*: Son tareas concretas que deben llevarse a cabo en un plazo determinado.

Modelo de calidad en las secciones internacionales españolas

Cuando nos planteamos diseñar a grandes rasgos un modelo de gestión de calidad para las secciones internacionales españolas, el primer punto que debemos contemplar es la selección del profesorado. Un equipo solvente de profesores es esencial para el buen funcionamiento de una sección. Y de nuevo ponemos el foco en las competencias profesionales de los profesores: qué tipo de docente queremos en una sección internacional, qué cualidades debería tener, en qué aspectos de su formación y de su personalidad debemos fijarnos más...

Si la concreción de las competencias profesionales es importante para la selección de cualquier docente, lo es más, si cabe, en el caso de los docentes que ocupan un puesto en centros o programas del exterior, por el carácter singular de estos.

El sistema de selección actual consta de una fase general, en la que se valoran los méritos de los candidatos, y de una fase específica, compuesta a su vez de dos partes:

- a) un cuestionario con preguntas de opción múltiple de contenidos teóricos y competencias transversales
- b) un desarrollo práctico de uno o varios supuestos con lectura pública y entrevista

En la fase específica, las convocatorias de concursos aclaran que se valorará la adecuación profesional de cada participante en relación con las características que requiere el desempeño de la actividad docente en el exterior, según lo especificado en anexo.

Y en el anexo correspondiente, se indican, entre otros criterios de valoración más rutinarios, los siguientes:

- Las aptitudes adecuadas para colaborar en proyectos y actividades de proyección cultural española.
- Las aptitudes adecuadas para promover actividades y participar en trabajos en equipo con fines educativos y culturales, entre los profesores de los centros o programas de la acción educativa en el exterior.
- La motivación para ejercer la docencia en situaciones socioculturales propias de los países donde se desarrolle la acción educativa en el exterior.
- La predisposición a integrarse en el entorno sociocultural de los centros y programas en los que se desarrolle la acción educativa en el exterior.
- La disponibilidad para colaborar en iniciativas y proyectos promovidos por la dirección de los centros o programas.
- La disposición para asumir el carácter representativo que implica la prestación de un servicio público español en el extranjero.

Así pues, más allá de sus tareas docentes ordinarias, valoramos un perfil de profesor proactivo, muy implicado en todas las acciones relacionadas con la difusión de la lengua y cultura españolas, de carácter abierto, capaz de integrarse y colaborar en un entorno multilingüe y multicultural.

Abundando en esto, encontramos más claves de lo que buscamos en la Orden ECD/493/2004, de 23 de febrero, por la que se establece el régimen de permanencia y prórroga de los Asesores Técnicos y personal docente destinados en centros y programas en el exterior.

En cuanto a criterios de evaluación de la actividad profesional de los docentes, dicha Orden especifica:

- a) Cumplimiento de sus obligaciones docentes.
- b) Participación en programas educativos específicos del centro o programa, en relación con la integración del currículo del país, de la difusión de la lengua y cultura españolas y de la atención a la diversidad y el multiculturalismo.
- c) Participación en actividades complementarias vinculadas al centro o programa al que está adscrito.
- d) Participación en actividades académicas de difusión de la lengua y la cultura españolas promovidas por la Consejería de Educación.
- e) Capacidad para relacionarse con la comunidad educativa y con el entorno sociocultural en el desempeño de sus funciones.

Centrándonos en el sistema de selección de profesores actual, si bien los criterios de valoración planteados a nivel teórico son en gran medida acertados, fallan, a nuestro entender, las pruebas para demostrar esa capacitación de los docentes. La fase específica no permite aplicar convenientemente los criterios de valoración que hemos enumerado antes. En todo caso, nos haríamos una idea más aproximada del perfil del candidato si considera-

mos también los aspectos del baremo de la fase general.

Pero, incluso teniendo en cuenta las dos fases de la selección, la general y la específica, tampoco damos una respuesta convincente a los criterios de adecuación al puesto que se formulan en la convocatoria.

Sugerimos, pues, algunos cambios en el modelo de selección de docentes para el exterior:

- La inclusión de un test de personalidad eliminatorio. Esto se hace en el sistema educativo finlandés. Un candidato puede ser muy bueno para otras profesiones y no tener un perfil adecuado para la docencia. Se requiere empatía, un carácter abierto, iniciativa propia, capacidad de innovar, espíritu de equipo...
- Incluir o potenciar más en el baremo los siguientes ítems:
 - a) Organización de viajes y actividades culturales
 - b) Participación en proyectos Erasmus y actividades de intercambio de alumnos
 - c) Participación en grupos de trabajo o seminarios
 - d) Desarrollo de proyectos de innovación educativa o de investigación
 - e) Título de Doctor
 - f) Publicaciones de carácter didáctico o científico relacionadas con la especialidad del candidato

Al margen de esta selección de profesores funcionarios, no debemos descuidar a los docentes interinos. En los centros y programas del exterior, una parte nada desdeñable de los equipos está formada por interinos. Y en este grupo profesional percibimos, año tras año, una problemática enquistada de carácter personal y profesional que repercute en el normal funcionamiento de las secciones, por centrar la cuestión en este tipo de centros.

Podemos ser muy cuidadosos con la selección de los docentes funcionarios, pero, si no ponemos un filtro también en la selección de los profesores interinos, es fácil encontrarnos con equipos disfuncionales. Por otra parte, el profesor interino tiene que vivir y pagarse un alojamiento en el exterior con su modesta nómina, en entornos muy encarecidos. En definitiva, ya sea porque profesionalmente no se adapta al nuevo contexto educativo, ya sea porque personalmente está soportando un elevado nivel de gastos, o por ambos motivos, no son raros los casos de renuncia al puesto una vez tomada posesión del mismo, con el consiguiente conflicto organizativo que supone para el establecimiento educativo.

Así pues, para este colectivo, también proponemos algunos cambios:

- a) Una selección más rigurosa en cuanto a competencias profesionales, acorde con la especificidad del exterior.
- b) Una ayuda económica para el alojamiento según el nivel de vida del país de destino, con la idea de motivar a estos profesionales.
- c) La especial consideración, a efectos de méritos acumulables, del año escolar que el profesor interino haya trabajado en el exterior.

Política de calidad de la sección

Partimos de una realidad reconocible en nuestra sección y exponemos ideas que se pueden extrapolar a otras secciones.

– *Misión:*

- Formar al alumnado para culminar con éxito los estudios del bachillerato internacional francés (opción de español).

– *Valores:*

- Fomento en los alumnos de un espíritu libre, crítico, tolerante, solidario y respetuoso.
- Proyección de la educación y la cultura españolas en el exterior.

– *Propósitos:*

- Ser una sección internacional de referencia en su contexto social y educativo, proyectando una imagen modélica de convivencia y buenas prácticas docentes.
- Capacitar a los alumnos para su integración satisfactoria en la vida adulta.

– *Objetivos:*

- Anualmente, lograr la satisfacción de los alumnos y sus familias con la educación recibida.

Gestión por procesos

De entrada, debemos tener en cuenta que un proceso, como actividad transformadora, puede estar compuesto de subprocesos. Asimismo, recordamos que el ciclo PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar) puede aplicarse a todos los procesos.

La fase de planificación a principios de cada curso escolar (o incluso antes, en el último trimestre del anterior) resulta esencial, porque de ella va a depender, en gran medida, el buen desarrollo del trabajo posterior.



En esta etapa debemos considerar los procesos que tenemos que afrontar, y junto a cada proceso hay que especificar el responsable o los responsables de llevarlo a cabo, los recursos necesarios, el desarrollo temporal y el modo de evaluar los resultados.

El proceso vertebrador de todo el año escolar va a ser la elaboración del Documento de Organización Pedagógica de la sección (DOP), que debe concluirse en los dos primeros meses del curso. Este instrumento contiene información relativa a datos administrativos y de matrícula, horario general de la sección, horario de profesores, resultados académicos del curso anterior, programaciones didácticas, libros de texto, proyectos, actividades extraescolares, relaciones con la comunidad educativa, dotación y gastos, orientación de alumnos, valoración de recursos asignados y necesidades para el buen funcionamiento.

La responsabilidad en la redacción y tramitación del DOP recae sobre el jefe de la sección, que cuenta con la colaboración del equipo docente en la concreción de apartados como las programaciones didácticas, los proyectos o las actividades extraescolares.

Dentro del DOP, debemos destacar, por su importancia, subprocesos como los siguientes:

- *Acogida a los nuevos profesores*: El jefe de la sección les facilitará una carpeta con informaciones básicas: plano del centro escolar (o los centros, si la sección imparte clases en diferentes establecimientos, como en nuestro caso), horario individual, calendario escolar, normas internas de funcionamiento, guías sobre el uso de plataformas educativas en el centro (en nuestro caso, OZE y Pronote) y claves de acceso a ordenadores y fotocopiadoras / impresoras.
- *Acogida a los nuevos alumnos*: Los alumnos serán acogidos por el jefe de la sección en una sesión específica. Conocerán las instalaciones del centro de acogida y de la propia sec-

ción, y obtendrán información sobre la organización del curso. También se les hará entrega de una agenda escolar con el calendario y las normas del centro educativo.

- *Paso a secundaria*: Cada alumno de *sixième*, el primer curso de la secundaria, elaborará un breve documento ilustrado donde expondrá su experiencia en su primer año en la etapa: expectativas iniciales, temores, realidad vivida, consejos... El profesor de Lengua y Literatura coordinará los trabajos. Una vez acabados, se distribuirán entre los alumnos del último curso de primaria, antes de su paso a secundaria. La finalidad de esta actuación es propiciar una transición suave de una etapa educativa a otra, y para esto nada mejor que la comunicación entre iguales.
- *Acogida a las familias de nuevos alumnos*: El jefe de la sección las convocará a una reunión informativa en los primeros días del curso. Se les hablará de la organización y el funcionamiento de la sección y se presentará el equipo docente.
- *Elaboración de las programaciones didácticas*: Los profesores de Geografía e Historia y Lengua y Literatura, por una parte, y los maestros de primaria, por otra, son los encargados de esta tarea. Las programaciones deben ser muy claras y funcionales. A partir de estas, cada docente debe elaborar su programación de aula, un subproceso necesario para adaptarse a la realidad del alumnado.

A su vez, dentro de las programaciones, como subprocesos relacionados con cada disciplina impartida, se incluirán actividades complementarias y extraescolares. Son estas esenciales para la formación integral de los alumnos y para promocionar la lengua y la cultura españolas.

El proceso vertebrador de todo el año escolar va a ser la elaboración del Documento de Organización Pedagógica de la sección (DOP)

Es muy importante que los alumnos estén rodeados de libros atractivos, valiéndonos de las bibliotecas de aula.

- *Coordinación entre los profesores de la sección:* A la hora de confeccionar los horarios de los profesores, el jefe de la sección debe tener en cuenta determinadas franjas horarias que posibiliten los siguientes encuentros:
 - Equipo de profesores de la sección en su totalidad, que se reunirá al menos una vez al mes bajo la dirección del jefe de la sección.
 - Equipo de profesores de primaria.
 - Equipo de profesores de secundaria.
 - Profesores de Geografía e Historia.
 - Profesores de Lengua y Literatura.

Salvo en el primer caso, es aconsejable la celebración de reuniones con una periodicidad quincenal, al menos, para abordar el desarrollo de las programaciones y pautas de funcionamiento. Si bien no es necesario que el jefe de la sección esté presente en todas estas reuniones, sí es muy conveniente su asistencia más o menos regular a efectos de mantener un contacto estrecho con los diferentes miembros de la sección.

- *Desarrollo de proyectos interdisciplinares:* Proyectos Erasmus +, intercambios de alumnos y viajes a España. Estas tres actuaciones tienen una gran relevancia para proyectar una imagen dinámica de la sección en su contexto educativo.

Los proyectos Erasmus deben desarrollarse en el seno del centro de acogida y han de dirigirse a la Agencia Nacional del país donde se encuentra la sección. El primer paso es conseguir la acreditación como centro Erasmus del establecimiento que acoge a la sección. A partir de ahí, pueden llevarse a cabo tanto desplazamientos de personal docente en visitas de observación a centros de otros países como desplazamientos de alumnos en proyectos multiculturales.

Los intercambios de alumnos se realizarán estableciendo acuerdos con centros educativos españoles. Se tra-

ta de que los alumnos de la sección puedan disfrutar de un período de inmersión, como mínimo de una semana, en la cultura de nuestro país. Esta iniciativa, por nuestra experiencia, tiene muy buena acogida entre las familias.

Los viajes a España constituyen otra modalidad de actuación que persigue objetivos similares a los anteriores. Se pueden programar con mayor libertad los contenidos de la visita pero, en cambio, el contacto con las familias en España es menor. Se trata, sin duda, de actuaciones complementarias.

- *Puesta en marcha del plan de lectura:* Un buen plan de lectura es la piedra angular en la formación integral de los alumnos. Reflexión, valores, contenidos culturales, aprehensión de la lengua... todo está ahí. Hay que empezar en los primeros cursos con actividades de animación y fomento de la lectura. Es muy importante que los alumnos estén rodeados de libros atractivos, valiéndonos de las bibliotecas de aula. También son muy aconsejables las visitas frecuentes con el profesor a la biblioteca de la sección. Debemos contar en esta tarea con la colaboración de las familias, el gusto por la lectura debe fomentarse en las aulas y en las casas. Hay que dejar un margen para que los alumnos puedan elegir sus libros según sus preferencias. Nuestra misión principal consiste en orientar y facilitar el acceso a las lecturas. También podemos utilizar la web de la sección para publicar novedades de libros disponibles y reseñas o recomendaciones de lectura de los propios alumnos. Y, desde luego, podemos incentivar la afición a los libros premiando a los mejores lectores en cada nivel.

- *Organización en la sección de los exámenes DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) del Instituto Cervantes:* A raíz del reciente Acuerdo entre el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el establecimiento educativo donde se encuentra ubicada la sección española puede ser centro examinador. Esta circunstancia resulta muy ventajosa para nuestros alumnos, ya que no tienen que desplazarse a otros lugares para realizar los exámenes y la inscripción en las pruebas cuesta la mitad. Este es un servicio adicional que ofrece la sección, en la línea de promover la difusión de la lengua española y, a la vez, la acreditación formal de las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes. Está teniendo muy buena respuesta entre los alumnos y sus familias. Los diplomas que han despertado más interés corresponden a los niveles B2 y C1. Para propiciar el éxito de esta actuación, es fundamental la implicación de algunos profesores de la sección, que deben acreditarse previamente como examinadores realizando los correspondientes cursos de formación organizados por el Instituto Cervantes.
- *Colaboración con la asociación de padres y madres de alumnos de la sección:* El jefe de estudios debe mantener una relación fluida con esta asociación, porque son una pieza esencial en el funcionamiento de la sección. En nuestro caso, soportan los gastos ordinarios de mantenimiento y colaboran en la organización de actividades culturales. Es útil para la sección, y muy bien recibido por las familias, establecer un sistema de representantes de padres / madres en los grupos de cada nivel. Este representante de cada clase sirve para canalizar la co-

municación entre los profesores del grupo, o el jefe de estudios, y los padres. Además, puede plantear sugerencias de mejora avaladas por la mayoría de su grupo. De este modo, los padres se sienten partícipes de la educación de sus hijos. Evidentemente, las decisiones metodológicas son competencia exclusiva de los profesores, y las cuestiones particulares de cada alumno se tratan de forma individualizada con el profesor correspondiente.

Al margen del DOP, estos son otros procesos relevantes que tienen lugar durante el año académico:

- *Admisión de alumnos:* Este proceso debe realizarse con total transparencia. Se lleva a cabo de un año para otro, es decir, durante el curso se realiza la selección de alumnos que formarán parte de la sección al año siguiente.

Dentro de este proceso, distinguimos subprocesos como:

- *Publicación de vacantes y calendario del proceso:* Se dará a conocer esta información a través de la página web de la sección.
- *Recepción de inscripciones:* Toda la documentación requerida para participar en el procedimiento de admisión de nuevos alumnos se recibirá en la secretaría de la sección, tanto digitalizada como en papel.
- *Constitución de la comisión de admisión:* Es muy aconsejable que las decisiones sean colegiadas. Esta comisión estará formada por el jefe de la sección, un profesor de secundaria y un profesor de primaria.
- *Preparación de las pruebas de admisión por niveles:* Es muy importante que estas pruebas de competencia lingüística, oral y escrita, sean adecuadas al correspondiente nivel, y deberán actualizarse cada año. Los profesores de Lengua y Literatura de

La página web es un canal de comunicación directo con toda la comunidad educativa, y mantenerla al día contribuye a la buena imagen de la sección.



la sección tendrán que encargarse de esta tarea.

- *Realización de las pruebas de admisión:* Los docentes de Lengua y Literatura se encargarán de la administración y corrección de las pruebas, bajo la supervisión del jefe de estudios. También colaborarán otros profesores de la sección en la organización y vigilancia.
- *Valoración de los resultados de las pruebas y de los expedientes de los candidatos:* Esta fase es crucial. Atendiendo a los resultados de las pruebas realizadas por los candidatos y a sus expedientes académicos, la comisión de admisión de la sección tendrá que clasificar a los aspirantes de cada nivel para presentar listas ordenadas a la dirección del centro de acogida. La administración educativa del país anfitrión decide, en última instancia, sobre la admisión de los candidatos propuestos por la sección.
- *Proceso de enseñanza / aprendizaje:* Supone la tarea principal del año escolar. Engloba subprocesos como la programación, la actividad en el aula y la evaluación.
- *Actualización de la web de la sección:* Aspecto importante para ofrecer una información útil y atractiva.

La página web es un canal de comunicación directo con toda la comunidad educativa, y mantenerla al día contribuye a la buena imagen de la sección. Como subproceso destacado, estaría la *actualización del dossier de la sección*. Contiene la descripción de las enseñanzas ofertadas y los recursos con los que cuenta.

- *Elaboración de la Memoria anual:* En esta actuación, además de trasladar resultados académicos y datos administrativos, se procederá al análisis de los procesos puestos en práctica a lo largo del curso escolar, como requiere el ciclo de calidad aplicable a todo proceso, y, en su caso, se formularán las oportunas propuestas de mejora para el curso siguiente.

Conclusiones

Tras lo expuesto, a modo de síntesis, nos gustaría destacar algunos aspectos que consideramos esenciales para el buen funcionamiento de las secciones internacionales españolas:

- La revisión de la formación inicial de los profesores y del sistema de acceso a los centros y programas del exterior, incluyendo entre las pruebas un test de personalidad eliminatorio.

- Una planificación adecuada de los procesos que se desarrollarán durante el año académico.
- Apertura de la sección a su entorno: colaboración con las familias y los ayuntamientos en la organización de actividades complementarias y extraescolares.
- Plan de lectura vertebrador desde el inicio de la escolarización en la sección, implicando a alumnos, profesores, familias y administración local con su red de bibliotecas.
- Una formación inicial para los profesores que vayan a ejercer de jefes de sección. Como impulsor de los procesos que se llevarán a cabo en el centro, el profesor que dirija la sección debe conocer previamente las claves de un buen funcionamiento.
- Finalmente, más protagonismo en las Consejerías del personal de los cuerpos docentes. Este personal podría aportar su experiencia en la enseñanza y en puestos directivos para afrontar retos del presente y del futuro.

Bibliografía consultada

Gestión de la Calidad ISO 9001:2015, Granada, Euroinnova Editorial, 2019
MELGAREJO, XAVIER: *Gracias, Finlandia*, Barcelona, Plataforma Editorial, 2013

REAL DECRETO 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1993)

REAL DECRETO 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior (BOE nº 262, de 1 de noviembre de 2002)

ORDEN ECD/493/2004, de 23 de febrero, por la que se establece el régimen de permanencia y prórroga de los Asesores Técnicos y personal docente destinados en centros y programas en el exterior (BOE nº 51, de 28 de febrero de 2004)

RESOLUCIÓN de 23 de noviembre de 2021, de la Subsecretaría, por la que se convoca concurso para la provisión de puestos de personal docente en el exterior (BOE nº 283, de 26 de noviembre de 2021)

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

DOCUMENTO para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, enero 2022)

En este artículo presentaremos las diferentes pruebas y especialmente l'Épreuve disciplinaire appliquée.

El acceso al cuerpo de profesores de español de Enseñanza Secundaria en Francia: nuevas oposiciones docentes (CAPES 2022)

César Ruiz Pisano

Professeur agrégé de español (Universidad Paris 1 Panthéon-Sorbonne)
Dr en Lingüística, miembro del tribunal del *Capes externe*

68

El decreto del 25 de enero de 2021 publicado en el Boletín oficial del 29 de enero de ese mismo año determina el nuevo formato de oposiciones docentes para acceder al cuerpo de profesores de español de Enseñanza Secundaria en Francia¹. Este nuevo formato concierne la oposición del *Capes* y no, en cambio, las dos *Agrégations* cuyas pruebas no se han visto modificadas². Por ello, en este artículo haremos una presentación de las diferentes nuevas pruebas con el objetivo de informar a aquellos diplomados españoles que opten por opositar en Francia.

Esta nueva oposición se compone de dos pruebas escritas para la fase de admisibilidad y de dos pruebas orales para la fase de admisión. Si es verdad que el manejo de las competencias en análisis y comentario

de texto, así como en traducción, se mantienen respecto al tipo de oposición anterior y aparecen ahora evaluadas en una única prueba (llamada *Épreuve disciplinaire*), la gran novedad de la presente oposición es la publicación de un tipo de prueba curricular aplicada (llamada *Épreuve disciplinaire appliquée*) que combina el análisis o comentario de texto con la especificidad pedagógica. En la fase de admisión, al oral, el aspecto analítico y el aspecto pedagógico (la didáctica aplicada a la enseñanza del idioma extranjero) aparecen reunidos en una única prueba (llamada *Épreuve de leçon*). A esto hay que añadir una segunda prueba oral (llamada *Épreuve d'entretien*) en la que los opositores y las opositoras deberán presentar su trayectoria educativa y profesional en relación con la oposición y su futuro trabajo como profesor/a de tal forma que puedan mostrar su aptitud para poder integrar el servicio público. De esta forma, en este artículo presentaremos las diferentes pruebas y especialmente l'*Épreuve disciplinaire appliquée*, prueba

¹ *Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.* <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORF-TEXT000043075486>

² Para más información sobre las oposiciones al cuerpo de profesores *agrégés* véase nuestro artículo publicado en el número 15/2020 (pp. 19-26) de esta misma revista.

que sitúa la reflexión pedagógica como elemento central en la evaluación de los futuros profesores de español.

1. Prueba escrita de admisibilidad: *Épreuve disciplinaire*

Ejemplo oficial de pregunta para esta prueba:

1. *Composition en espagnol.*

En español, destaque una problemática que le permita organizar una reflexión a partir de estos tres documentos, en relación con el eje: “Mémoire(s): écrire l’histoire, écrire son histoire”.

Según la directiva oficial del Ministerio de Educación francés, esta prueba permitirá evaluar los conocimientos propios a la disciplina (filología española, lengua y literatura) estableciendo vínculos con los programas oficiales franceses de Educación Secundaria. Conocimientos lingüísticos y conocimientos culturales son de esta manera evaluados mediante dos ejercicios: lo que podríamos identificar con el comentario de texto (*la composition*), redactado en español, y la traducción. El tiempo de preparación es de 6 horas y tiene un coeficiente de 2. Para el ejercicio de *composition* existe un programa de obras publicado por el tribunal. Por ejemplo, la convocatoria de 2022 cuenta con una obra literaria (*La novela de mi vida* de Leonardo Padura), una película (*La llorona* de Jayro Bustamante) y la trayectoria pictórica de “El Greco” (con la dirección de estudio siguiente: ser artista y pintar en la España post-tridentina). De ello se entiende que el ejercicio se basa en el conocimiento de estas tres obras o periodos artísticos que serán puestos en perspectiva respecto a otros dos documentos fuera de programa y a partir de los cuales el/la opositor/a realizará su trabajo de análisis/comentario sin perder de vista una de las 5 ejes temáticos del programa oficial para la enseñanza en secundaria. Para la

presente convocatoria estos ejes temáticos son: *Rencontre avec d’autres cultures* (para el *Collège*), *Territoire et mémoire* y *Art et pouvoir* para la enseñanza general y tecnológica (clases de *Première* y Terminal, *Lycée*) y *Voyages et exils* y *Oppression, résistances et révoltes* para la enseñanza de especialidad (Lenguas, literaturas y culturas extranjeras y regionales, *LLCER*, de la clase de *Première* y de *Terminal* respectivamente, *Lycée*).

Además del ejercicio de análisis y comentario del conjunto de documentos propuesto, un segundo ejercicio permite evaluar los conocimientos lingüísticos mediante uno o dos ejercicios de traducción (*version*, del español al francés, y/o *thème*, del francés al español)³.

2. Prueba escrita de admisibilidad: *Épreuve disciplinaire appliquée*⁴

Ejemplo oficial de pregunta para esta prueba:

A) *Parmi les documents du corpus, vous en retiendrez quatre, dont obligatoirement les documents 1 et 2. Vous en proposerez une analyse critique, puis vous les mettrez en relation en précisant comment ils s’inscrivent dans le thème « langages » du programme du cycle 4 du collège.*

B) *Les quatre documents sélectionnés serviront à l’élaboration d’une séquence pédagogique prévue pour un nombre de séances raisonnable et adapté au niveau de la classe destinataire.*

³ Véanse los ejemplos oficiales (“Sujet zéro”) en: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid157873/sujets-zero-2022.html>.

⁴ Véase el libro publicado para ayudar en la preparación de esta prueba: Grégory DUBOIS y César RUIZ PISANO, *Capés espagnol. Épreuve écrite disciplinaire appliquée. Session 2022*, Paris, Ellipses, 2021. Una nueva edición ampliada será publicada en 2022.

1. *Après avoir déterminé à quelle classe vous proposeriez cette séquence, vous indiquerez la thématique et la problématique retenues, ainsi que le projet pédagogique que vous souhaiteriez mettre en place. Vous justifierez vos choix. Vous préciserez comment ces documents pourraient participer au développement des compétences culturelles de l'élève et contribuer aux objectifs généraux de formation et d'éducation assignés à la discipline.*
2. *Dans le document 1, vous identifierez le ou les faits de langue soulignés ; après les avoir décrits et en avoir présenté le fonctionnement et les valeurs en contexte, vous démontrerez en quoi ils facilitent l'accès au sens ; vous déterminerez comment et selon quels objectifs les intégrer à la séquence. Vous pourrez enrichir votre démonstration d'éléments relevant du même système et présents dans les autres documents que vous aurez sélectionnés.*
3. *Vous préciserez et justifierez l'ordre dans lequel vous proposeriez ces documents aux élèves pour atteindre les objectifs (culturels, linguistiques et éducatifs) que vous vous êtes fixés.*
4. *Après avoir déterminé les activités langagières envisagées, vous détaillerez les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour permettre aux élèves d'accéder au sens des documents, et de l'exprimer.*
5. *Vous direz comment vous envisagez d'évaluer les acquis des élèves tout au long de ce parcours pédagogique.*

Esta segunda prueba, en francés, cuenta con un tiempo de preparación de 6 horas y tiene un coeficiente de 2. Como se estipula para la prueba anterior, la nota inferior a 05/20 es eliminatoria. El objetivo de esta prueba es doble puesto que el opositor o la opositora deberán realizar el análisis de un conjunto de documentos que servirá de introducción a una parte eminentemente pedagógica basada en la construcción guiada de una unidad didáctica. Los documentos propuestos para el análisis (textos, transcripciones de documentos

audiovisuales, páginas sacadas de libros de texto o documentos visuales de todo tipo) tendrán un vínculo temático entre ellos y con un uno de los diferentes ejes temáticos del programa oficial⁵.

Según el decreto del 25 de enero de 2021, el dossier propuesto podría ir acompañado de una contextualización pedagógica a propósito de: el nivel de la clase, el tipo de clase (más o menos heterogénea, bilingüe, con necesidades especiales, etc.) o el ciclo (Collège, Lycée). En el caso contrario, el opositor o la opositora deberían evocar todas estas informaciones en su propuesta de unidad didáctica.

2.1. Análisis de los documentos

Los dos primeros documentos que componen el dossier propuesto para el estudio serán comentados siguiendo la metodología del análisis textual de tipo universitario (problematización y comentario de texto). Además de esos dos documentos, el opositor o la opositora elegirá libremente dos nuevos documentos sacados del dossier propuesto y realizará una presentación de los principales elementos de análisis sin llegar a ser un comentario tan desarrollado como el de los dos primeros documentos. Este análisis crítico de los cuatro documentos debería permitir al/a la opositor/a establecer una relación entre ellos y con el eje temático elegido. Por lo tanto, será imprescindible formular de manera explícita la complementariedad existente entre los documentos como justificación de su elección en vistas de la creación de una unidad didáctica.

2.2. La creación de una unidad didáctica

Una serie de 5 preguntas guiará la explicación del/de la opositor/a. **La primera pregunta** servirá para evocar las informaciones fundamentales del contexto

⁵ Al contrario de la primera prueba de la oposición, todas temáticas asociadas a los diferentes ciclos educativos constituyen el programa de esta segunda prueba.

pedagógico: la clase, la temática, la problemática, los objetivos y el anuncio de las diferentes etapas. Si bien es cierto que el eje temático (sacado del programa oficial) puede servir de ayuda en la elección de un ciclo, de una clase, así como de un nivel según el *CECRL*, esto no excluye el hecho de formular una justificación elaborada en función de cada elección. Habría entonces que tomar en cuenta una serie de condicionantes respecto a los prerrequisitos lingüísticos, culturales y/o pragmáticos para poder abordar los documentos propuestos. Igualmente, la cuestión de la interdisciplinariedad (establecer vínculos con los programas de otras materias) debería dar solidez a dicha justificación. Por su parte, la problemática constituye un elemento central en la construcción de la unidad didáctica puesto que los alumnos responderán a este cuestionamiento a través de las actividades propuestas (ej. “¿En qué medida el arte puede ejercer de contrapoder en Cuba?”).

Uno de los objetivos lingüísticos de la unidad (que será reactualizado o adquirido por el/la alumno/a) aparecerá destacado (subrayado o en negrita) en el documento 1. La explicación lingüística de estos ejemplos se hará en **la segunda pregunta**. El/la opositor/a realizará una explicación siguiendo diferentes pasos, pasos que van desde teoría hasta la lingüística aplicada: identificación de las formas destacadas (forma y función), descripción de su uso en contexto y formulación de una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la unidad didáctica (explicación y ejercicios).

La pregunta 4 tiene como objetivo la presentación completa de la unidad didáctica o, lo que es lo mismo, la presentación de las destrezas comunicativas y de las estrategias pedagógicas concebidas para facilitar la adquisición de los objetivos lingüísticos, culturales, pragmáticos y cívicos a partir de los documentos (los 2 impuestos y los 2 elegidos). Se tratará pues de hacer comprender, repetir, memorizar, (re)utilizar, transferir, etc., los conocien-

tos reactualizados y/o adquiridos gracias al estudio de los documentos y mediante las destrezas de comprensión y expresión (escrita y/u oral).

Para la fase de comprensión de un documento, el/la opositor/a podrá evocar en primer lugar las dificultades culturales (ej. El contexto histórico), lingüísticas (ej. El léxico desconocido) y/o pragmáticas (ej. La estructura misma del documento) al mismo tiempo que propondrá una estrategia para resolverlas. Seguidamente, expondrá las estrategias de comprensión a través de diferentes actividades realizadas por el/la alumno/a de forma individual o colectiva. Dichas actividades tendrán como objetivo hacer comprender al/a la alumno/a el documento estudiado yendo de las informaciones explícitas a las implícitas en consonancia con el objetivo de nivel del *CECRL*. La variedad de las propuestas (subrayar ciertas informaciones, responder a algunas preguntas, justificar con las palabras del texto, reformular algunas frases del texto, resumir, sintetizar, etc.) y su justificación servirán para medir la calidad de la reflexión pedagógica del/de la opositor/a.

En cuanto a la expresión (escrita y/u oral), las actividades propuestas deberán permitir al/a la alumno/a pasar de la comprensión, de la interpretación, al comentario y/o a la argumentación. Las actividades de producción, siguiendo o no una perspectiva por tareas, podrán consistir en memorizar un fragmento y recitarlo, reaccionar frente a ciertos argumentos evocados en el documento y/o a los argumentos de los/las compañeros/as, escribir una carta, crear y presentar un cartel, expresar diferentes puntos de vista en un diálogo, redactar un correo electrónico para preguntar algo, hacer una entrevista, etc. Sea cual sea la actividad propuesta, se valorará aquella propuesta concreta y convenientemente justificada teniendo en cuenta la progresión de aprendizaje (reutilización de los objetivos anunciados en la pregunta 1). Para terminar con la pregunta 4, convendrá tener en cuenta que la clase (la sesión de aprendizaje) resultaría incompleta sin una

La problemática constituye un elemento central en la construcción de la unidad didáctica...

propuesta relativa al refuerzo de los conocimientos adquiridos mediante actividades suplementarias. Estos “deberes”, que tienen como objetivo la sistematización y la reutilización de lo estudiado durante la clase, serán formulados de manera concreta, serán variados (ej. Ejercicios estructurales de gramática, reutilización del léxico, hacer una búsqueda para completar cierta información, responder a una nueva pregunta, etc.) y deberán responder a una organización eficiente del trabajo del alumno (ni demasiados, ni demasiado complejos).

Por último, la evaluación de los conocimientos será abordada en **la pregunta 5**. Sea cual sea la evaluación propuesta, se espera del opositor o de la opositora una propuesta concreta tanto en la formulación de la pregunta como en la presentación de los criterios de evaluación específicos para cada tipo de destreza (comprensión y expresión, escrita y oral) y en función del nivel del *CECRL* y de las modalidades oficiales de evaluación (ej. Las pruebas de selectividad, el *Baccalauréat*).

Podemos citar tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa⁶. Mediante la evaluación diagnóstica el/la profesor/a identifica el posicionamiento del/de la alumno/a respecto a un conjunto de conocimientos previos evaluables al comienzo de un ciclo (ej. Al comienzo del *Lycée* o del *Cycle Terminal*) o al comienzo de una unidad didáctica. Por ejemplo, si esta unidad tiene como objetivo cultural la labor de la Asociación de Memoria Histórica en España, sería conveniente verificar que se han adquirido ya ciertos conocimientos culturales (ej. La Guerra Civil, el periodo democrático y el debate público sobre el deber de memoria, etc.) y lingüísticos (ej. El uso de los tiempos del pasado, pretérito indefinido e imperfecto, etc.). Por su parte, la evaluación formativa permitirá la observación y el análisis del proceso de adquisición de los conocimientos. Este tipo de evaluación consolidará la formación del/de la alumno/a mediante la

verificación de lo aprendido hasta cierto momento en el desarrollo de la unidad. Gracias a este tipo de evaluación y la consiguiente remediación de errores (de forma individual y colectiva) el/la profesor/a tomará consciencia de la efectividad del proyecto pedagógico para esta unidad. En cuanto a la formación sumativa, al final de la unidad, esta es generalmente de tipo normativa (al/a la alumno/a se le atribuye una nota) y permite medir el grado de adquisición de los conocimientos reutilizados y adquiridos a lo largo de la unidad. Por ello, en su formulación y posterior notación (pregunta y criterios de evaluación) se tendrán en cuenta las destrezas entrenadas, así como los objetivos de la unidad.

3. Prueba oral de admisión: *Épreuve de leçon*

Esta prueba oral de admisión consta de dos partes: una parte de comentario en español y una parte pedagógica en francés. Los/las opositores/as cuentan con 3 horas de preparación (y el coeficiente es de 5) para realizar el análisis de un vídeo (fragmento de película, de reportaje, entrevista, publicidad, etc.) cuya temática tendrá relación con alguno de los ejes fijados por los programas oficiales (*Collège* y *Lycée*) y, a partir de un dossier compuesto por otros documentos escritos entre los que podrán seleccionar un cierto número según las disposiciones del tribunal. Además presentarán una clase (una sesión de aprendizaje) que se podría integrar en una unidad pedagógica concreta y debidamente contextualizada por dicho tribunal. El vínculo con la prueba escrita anterior es evidente tanto desde el punto de vista de la capacidad analítica universitaria como de la construcción de un proyecto pedagógico según condicionantes programáticos (programas oficiales y *CECRL*). De hecho, esta prueba oral es en realidad una reestructuración de las pruebas orales anteriores en las que ambos aspectos, el análisis o comentario y

⁶ Véase el capítulo 9 del *CECRL* (p. 135 y ss.).

lo pedagógico, estaban perfectamente imbricados⁷.

Se entiende por análisis o comentario (durante 15 minutos seguidos de 15 minutos de entrevista) la presentación completa del documento audiovisual debidamente contextualizado, problematizado, estructurado y analizado teniendo en cuenta forma y contenido. En cuanto a la construcción de una clase (durante 20 minutos seguidos de 10 minutos de entrevista), se espera del/de la opositor/a que, a partir del documento principal (el vídeo) y habiendo seleccionado algunos documentos suplementarios, exponga los objetivos (lingüísticos, culturales, pragmáticos y cívicos) así como las diferentes destrezas lingüísticas y estrategias pedagógicas para la clase.

4. Prueba oral de admisión: *Entretien*

Para esta última prueba el/la opositor/a no cuenta con un tiempo de preparación dado que se trata de una entrevista donde expondrá informaciones relativas a su trayectoria educativa y profesional⁸. Durante 5 minutos seguidos de 10 minutos de entrevista, el/la opositor/a expondrá dicha trayectoria consolidada con las experiencias personales en relación con el ámbito educativo y con las experiencias preprofesionales adquiridas durante su formación (especialmente durante los dos años de *Master enseignement* durante los cuales se pueden realizar prácticas en secundaria). Durante los 20 minutos siguientes, el tribunal propone al/a la opositor/a dos simulaciones de situación profesional, una en relación directa con la enseñanza (ej. La adaptación del currículo teniendo en cuenta las necesidades de un/a alumno/a con discapacidad) y otra en relación con

⁷ Por ello, podemos aconsejar la lectura de los informes oficiales de las precedentes convocatorias. Por ejemplo, el de 2019 (p. 70-76): <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid138733/sujets-rapports-des-jurys-capes-2019.html>

⁸ El/la opositor/a habrá transmitido telemáticamente de antemano un informe completo (ver el punto VI del decreto del 25 de enero de 2021).

la vida escolar (trabajo colegial entre el/la profesor/a, el/la jefe de estudios y/o la dirección del centro). Los temas tratados estarán vinculados con los valores de la República y las exigencias del funcionario (derechos y obligaciones del funcionario, lucha contra la discriminación y los estereotipos, defensa de la igualdad, etc.). Se trata pues de medir la capacidad del/de la opositora de integrar el servicio público de enseñanza⁹.

Conclusión

Confiamos en que la lectura de estas explicaciones haya contribuido a aclarar, total o parcialmente, la complejidad del sistema de oposición del *Capes externe* de español. Para este año 2022, se han convocado 320 plazas, el mismo número que para la última convocatoria. Como vemos, el número de plazas se mantiene estable lo que si duda debe animar a los/las potenciales candidatos/as, a los/las cuales la lectura de los informes oficiales les será de gran ayuda para comprender mejor las diferentes pruebas y, en su caso, preparar una futura oposición.

Bibliografía

Proponemos una bibliografía orientativa con el fin de presentar las editoriales (y sus colecciones) que proponen publicaciones preparatorias para las oposiciones. El signo * tras la fecha de publicación indica que el título es un ejemplo y que la editorial adapta sus publicaciones según el programa oficial para la convocatoria.

BOUTIER, Y., HAREUX, I., QUER, A. y E. TOUBOUL (2022), *Réussir les épreuves didactiques du Capes d'espagnol*, Paris, Atlande.

⁹ Esta prueba tiene un vínculo evidente con una prueba anterior (2011-2014, según el decreto del 12 de mayo de 2010) titulada *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*. Véase: <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Se entiende por análisis o comentario la presentación completa del documento audiovisual debidamente contextualizado, problematizado, estructurado y analizado.

- DAULER, C., GAUTIER N'DAH-SÉKOU, V. y M. Le Corre-Carrasco (2022*), *Capès d'espagnol 2022 : Le tout-en-un/ Méthode et analyse des 3 œuvres*, París, Armand Colin : Horizon.
- DUBOIS, G. y C. RUIZ PISANO (2021*), *Capès espagnol. Épreuve écrite disciplinaire appliquée. Session 2022*, París, Ellipses.
- FRETEL, H., ODDO, A. y S. OURY (2007), *Faits de langue en espagnol : méthode e pratique de l'analyse linguistique*, París, Armand Colin : Horizon.
- GÓMEZ-MULLER, A. et alii (2021*), *Dossier espagnol 2022*, París, Atlande.
- LAVAL, C. (2010), *Thème espagnol moderne (du XIXe siècle à nos jours)*, PUF : Licence Langues. (En la misma colección : *Version espagnole moderne (du XIXe siècle à nos jours)*).
- PARISOT, F. (ed.) (2021*), *Capès espagnol. Épreuve écrite disciplinaire. Session 2022, Leonardo Padura Fuentes « La novela de mi vida »*, París, Ellipses.
- PATIN, S. y C. PINEIRA TRESMONTANT, C. (2015), *L'épreuve de traduction au capes externe d'espagnol. Spécial choix de traduction*, París, Ellipses.
- SOUICY, D. y G. DEL VECCHIO (2017), *L'épreuve de composition au capes externe d'espagnol. Méthode et entraînement*, París, Ellipses.

1992-2022 – 30 años de ALCE: de alumnos a ciudadanos europeos

Mélanie Trédez-López

Profesora Titular de Derecho constitucional en la Universidad de Artois, Francia

Hoy día estas clases permiten mantener vivos los vínculos entre España y descendientes de españoles en un contexto de manifiesta multiculturalidad.



Hace treinta años, el 7 de febrero de 1992, España y los demás Estados miembros de las Comunidades Europeas firmaban el tratado de Maastricht que daba a luz a la Unión Europea. En aquel momento,

el programa de *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas* (ALCE) llevaba dos décadas funcionando¹, basándose en la organización de clases complementarias de lengua y cultura españolas destinadas a los hijos de los emigrantes españoles establecidos fuera de España. Estas clases fueron creadas con varios objetivos, entre ellos fomentar el conocimiento de la lengua española en los hijos de emigrantes españoles para favorecer la comunicación con sus padres en su idioma de origen y preparar la posible «reintegración» a España de las familias emigrantes (tal y como lo contemplaba una directiva europea 77/486 de 1977). Hoy día estas clases permiten mantener vivos los vínculos entre España y descendientes de españoles en un contexto de manifiesta multiculturalidad.

Volviendo al año 1992, en aquel entonces los que éramos alumnos del programa ALCE en Francia no intuíamos que el tra-

¹ Podemos remitirnos al artículo de Antonia BRIS REBAS-SA, «Pasado, presente y futuro de las Agrupaciones de Lengua y cultura españolas», *Calanda*, n° 10, 2015, pp. 28-35.

En este artículo,
no cruzaremos
fronteras sino
miradas sobre
estas dos
generaciones.

tado de Maastricht nos estaba abriendo las puertas de Europa como futuros ciudadanos europeos y eso que éramos todo unos expertos en política monetaria, cambio de divisas, régimen de aduana y fronteras ya que pasar los Pirineos con francos y pesetas en nuestros bolsillos formaba parte cada año de nuestros planes veraniegos. Aún más, pasábamos la frontera virtual de los Pirineos cada semana al entrar y salir de nuestras aulas ALCE :

«Cruzaba una frontera siempre que entraba y salía de clase»

Estas palabras de un antiguo alumno ALCE han sido recogidas durante una entrevista realizada en el marco de un trabajo de investigación académico² sobre el impacto de las clases complementarias de lengua y cultura españolas en dos generaciones: la *Generación 2022* integrada por unos 1700 alumnos matriculados en las agrupaciones de París y Lyon en el curso escolar 2021/2022, y la *Generación 1992* que abarca a los antiguos alumnos ALCE, matriculados en las agrupaciones de París, Créteil, Strasbourg, Lyon y Montpellier en los años 1990. En este artículo, no cruzaremos fronteras sino miradas sobre estas dos generaciones con el fin de observar la evolución del programa ALCE y de sus alumnos que han pasado a ser embajadores de un biculturalismo a ser símbolos de la libre circulación y del multiculturalismo europeos.

1. La generación 1992 – España como herencia

Hijos de españoles, españoles de segunda generación, franceses de herencia española, hispano-franceses o franco-españoles sea cual sea el calificativo por

² Proyecto HDR 2021-2023 «L'impact des cours de langue et culture espagnoles sur les descendants d'immigrés espagnols : entre sentiment diasporique, intégration républicaine et production d'une conscience européenne» realizado gracias al apoyo de la Consejería de educación de París y de la Universidad de Artois.

el que se designaba al alumnado ALCE de la *Generación 1992*, sobresale su homogeneidad. Una inmensa mayoría de alumnos habíamos nacido en Francia en el seno de familias compuestas de dos padres nacidos españoles y *primo* emigrantes a Francia. Lo confirman los datos de una encuesta realizada en línea durante los meses de febrero y marzo 2022³ dentro del precitado proyecto académico: el 92% de los encuestados han declarado haber nacido en Francia y ser hijos de dos padres españoles nacidos en España. Se recoge el mismo porcentaje de encuestados que han afirmado que hablaban castellano en casa durante su infancia mientras tan solo el 50% también comunicaba con sus padres en francés y el 16% en algún idioma co-oficial (galego, vasco, catalán o valenciano), tendencia que se ha invertido en la *Generación 2022*, como lo observaremos *infra*.

Embajadores del biculturalismo

La auto-declaración de los individuos sobre su(s) pertenencia(s) nacional(es), mas allá del mero aspecto administrativo y oficial que pueda resultar de una inscripción registral o de un documento nacional de identidad, nace de la apropiación individual de unos códigos culturales. Nuestra muestra de antiguos alumnos de la *Generación 1992* revela que el 44% de los encuestados tenía el sentimiento de ser tanto españoles como franceses cuando eran niños. El 36% se autodefinía como «plenamente y únicamente español» mientras que ningún encuestado reivindicaba un sentimiento de pertenencia exclusivamente francesa. Para ilustrar estos porcentajes podemos referirnos a algunas declaraciones de antiguos alumnos recogidas durante unas entrevistas individuales realizadas por teléfono o videoconferencia entre enero y abril de 2022:

³ Encuesta realizada en línea mediante *Google Form*. En el momento en que se recogen los resultados para realizar el presente artículo, contabilizamos 50 respuestas.

«De niño siempre consideré que era tanto francés como español bueno tal vez era un poco mas español ya que así me consideraban los demás de niño te asimilan a tu nacionalidad, era yo el españolito de turno»

En la práctica, era común ser considerados como españoles en Francia y franceses en España, siendo así embajadores de dos culturas pero teniendo que cambiar la bandera enarbolada siempre que pasábamos frontera. Bajo estas líneas, las palabras de un antiguo alumno atestan de lo que he llegado a nombrar con cariño el *síndrome del amigo español y primo francés*:

«En Francia, me decían ‘el español’; en España me apodaban ‘el francés’»

Las ALCE han contribuido sin lugar a duda a reforzar a la vez el sentimiento de pertenecer a la Nación española («Las clases consolidaron mi sentimiento de sentirme español» según un entrevistado) pero también un sentimiento de pertenencia a una comunidad, la de los emigrantes españoles de Francia, analizando de manera retrospectiva esta pertenencia como un privilegio, como así lo han declarado antiguos alumnos entrevistados:

«Estas clases, únicas, nos eran reservadas, llegando a crear un sentimiento de pertenencia»

«Nos hicimos amigos y compartimos algo privilegiado»

Sobresale de los testimonios el compañerismo y la ilusión de compartir una peculiaridad cultural en un «universo un poco a parte».

Cervantes, Colón y Sabina en el «cole español»

En el «cole español» ou *l'école espagnole*, como así llamábamos nuestra aula ALCE, dedicábamos tres horas semanales

a aprender tanto de Historia, Geografía, Literatura, Pintura y Gramática españolas. Llegamos a conocer de memoria el nombre de todas las Comunidades Autónomas y Provincias (sin que falten Ceuta y Melilla), de los ríos de España (nadie habrá olvidado que el Miño desemboca en Portugal), de las reglas de acentuación (y del acento escrito de las esdrújulas, nuestras favoritas).

Durante el curso 1991/1992 éramos unos 7837 alumnos de nivel inicial, básico y superior estudiando en las ALCE. Solíamos progresar adecuadamente e incluso a veces nos enorgullecíamos con un notable o un sobresaliente, pero cierto es que el contenido de nuestras clases era denso, a veces incluso difícil («Era difícil, te lo digo sinceramente era difícil era una condena»), los métodos pedagógicos tenían un toque *vintage* («pasábamos horas citando de memoria las capitales de Provincias») pero todas las declaraciones recogidas convergen en un balance positivo en relación con lo mucho que aprendimos:

«Me encantó estudiar la Historia española y el descubrimiento de Las Américas Percibía los acontecimientos históricos bajo dos perspectivas diferentes según los relataban en el colegio francés y en el aula española»

«En casa curso estudiábamos una obra y la de Los Santos Inocentes de Miguel Delibes me impactó muchísimo, me conmovió. La escritura era sorprendente. Recuerdo que íbamos pasando páginas a toda prisa para ser el primero en encontrar un punto. Pensábamos que la frase nunca acabaría. Era a la vez fastidioso y divertido»

Volviendo a los resultados de nuestra encuesta en línea, si observamos cifras, según el 66,7% de los encuestados la variedad del material y de las actividades era adaptada y según el 76,6% los docentes motivaban al alumnado. Más allá de estudiar, el cole español nos abría las puertas

«En Francia, me decían ‘el español’; en España me apodaban ‘el francés’»

... El origen de los padres de la Generación 2022 es de lo más amplio...

de la cultura española tradicional y contemporánea: igual cantábamos villancicos que canciones de Mecano o Sabina, acompañados a la guitarra por algunos profesores.

Mirando hacia Europa

Recordemos que el 44% de los encuestados de la *Generación 1992* tenía el sentimiento, siendo niños, de ser tanto españoles como franceses. Con el paso de tres décadas, siendo ahora adultos, profesionales, padres, el sentimiento de pertenencia bi-nacional alcanza el 62% mientras que el mismo porcentaje de encuestados declaran sentirse europeos e incluso el 6% afirman ser europeos por encima de una pertenencia nacional. Las clases ALCE no obraron directamente en el fomento de un sentimiento de europeidad sino que lo hicieron de manera indirecta al contribuir, junto a la escuela francesa, a desarrollar nuestra identidad bi-nacional, bi-cultural y bi-lingüística.

2. La generación 2022: Europa como realidad

Durante el mes de diciembre de 2021 y el primer trimestre de 2022, 74 alumnos de edades comprendidas entre 7 y 17 años, 4 profesoras de las aulas de Lille-La Madeleine, Paris-Pompe, Neuilly y Lyon-Cervantes y las dos directoras de las ALCE de Paris y Lyon me acogieron a brazos abiertos en sus clases. Siguiendo el método del *Focus Group* pude observar a los alumnos de 7 grupos, comunicar con ellos y así poder apreciar los principales rasgos a la *Generación 2022*.

Embajadores del multiculturalismo

El perfil migratorio de los alumnos de la *Generación 2022* zanja en absoluto con la homogeneidad que caracterizaba al alumnado de la *Generación 1992*. Se ha

establecido el perfil «migratorio» de unos 51 niños :

- 25 son españoles de segunda generación por un padre
- 7 son españoles de segunda generación por ambos padres
- 12 son españoles de tercera generación por un padre
- 1 es español de tercera generación por ambos padres
- 6 han nacido en España sin herencia española en determinados casos.

El perfil mayoritario de «segunda generación por un padre» viene alimentado por números *niños Erasmus* «nacidos» del programa europeo que precisamente cumple 35 años en este año 2022. Mientras que dentro de la *Generación 1992*, lo más exótico era tener un padre portugués o marroquí, el origen de los padres de la *Generación 2022* es de lo más amplio (Rusia, Rumania, Escocia, Canadá, Venezuela, Argelia, Turquía), participando a la creación de un alumnado multicultural y cosmopolita.

De ahí que 16 de los 51 alumnos manejan tres idiomas en sus hogares (incluyendo el francés y el español), 33 de ellos se expresan a la vez francés y en español, mientras que 9 niños no hablan nada de español en casa. Podemos remitirnos a los resultados del cuestionario de valoración ALCE Francia 2020-2021 realizado por la Consejería de educación de París⁴: el 32,2% de las 338 familias participantes en la encuesta declaraba estar totalmente de acuerdo con la afirmación «se utiliza el español en casa de forma habitual» . Recordemos que el 92% de los antiguos alumnos ALCE ha declarado que hablaban español en casa cuando eran niños.

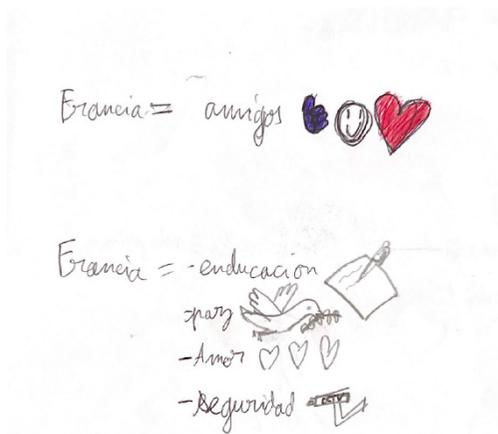
Del mismo modo cabe subrayar una evolución importante entre las dos generaciones en lo que se refiere a su autodeterminación nacional.

⁴ www.educacionyfp.gob.es/francia

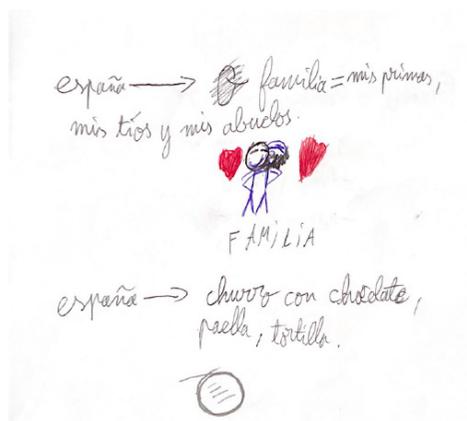
«Soy francesa, mi papá es español y mi mamá inglesa»

«Soy francés y mi madre es española»

Estas declaraciones son las que pronuncian de manera espontánea los alumnos en el aula para presentarse pero también con el ámbito de comparar sus orígenes. En el caso de los niños más jóvenes del nivel A1, también se pueden leer estas declaraciones en el autorretrato del cuaderno *Mis unidades de español A1* del primer cuatrimestre.



Aunque los vínculos con España tal vez no sean tan estrechos como en el caso de la *Generación 1992*, los dos alumnados comparten el sentimiento de compartimentar sus vidas entre Francia y en España, sin que forzosamente suponga alguna dificultad. Así lo expresan de manera explícita los dibujos de un alumno de la *Generación*



2022 representando España («FAMILIA») y Francia («AMIGOS»).

Me ha parecido que los jóvenes de la *Generación 1992* vivían muy conscientes de la realidad europea. No deja de llamarme la atención la pertinencia de las palabras de una alumna de B2 durante una clase dedicada al día de la Constitución española :

«Los tratados europeos son leyes que son más importantes que las leyes nacionales y no sé si es igual en España pero en Francia a veces hay que cambiar la Constitución (para aprobar estos tratados) y hacer un referéndum»

Unas enseñanzas ajustadas al marco europeo

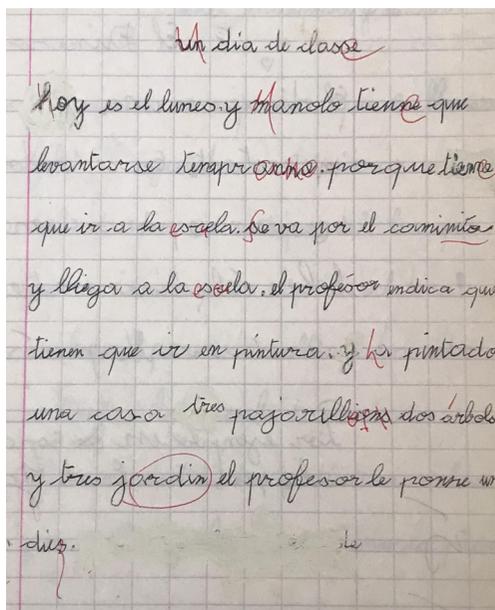
A raíz de la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en el año 2001, el programa ALCE tuvo que adaptarse a nuevas exigencias curriculares y finalidades evaluativas⁵. Mediante una orden de los 29 y 30 de julio de 2002 el Gobierno español organizó las enseñanzas ALCE ajustándolas en cinco niveles y diez cursos a través de los cuales los alumnos van evolucionando de la etapa A1 hacia la etapa C1 con una certificación final emitida por el ministerio de educación y una certificación intermedia en B1 emitida por las direcciones de las ALCE. Desde entonces, el estudio de la lengua y la cultura españolas por niños españoles o descendientes de españoles se equipara al aprendizaje de una lengua extranjera.

El currículo de las ALCE así como el material entregado a los alumnos (libros de actividades *Mis unidades de español*) se ajustan al MCERL, facilitando la comprensión de los alumnos a través de un aprendizaje escalonado. El día de clase de Manolo, inventado en 1991 por un alumno del nivel básico poco tiene que ver, desde un aspecto formal y didáctico, con el co-

⁵ Para más detalles, podemos remitirnos al artículo de Carlos Lázaro Melús, «El nuevo currículo de las ALCE», *Calanda*, n°5/2010, pp. 63-69.

Los dos alumnados comparten el sentimiento de compartimentar sus vidas entre Francia y en España, sin que forzosamente suponga alguna dificultad.

Esta nueva modalidad de enseñanza híbrida se adecúa, en teoría, al perfil de la Generación 2022, él de un alumnado ultra conectado.



tidiano de Candela contado en este curso 2021/2022 de la mano de un alumno de A.2.1 en el cuaderno *Mis unidades de español* del primer cuatrimestre.

En relación con la variedad de recursos, de actividades y de material en el aula, la precitada encuesta de la consejería de educación revela la satisfacción de un 90% de familias. El semejante porcentaje de familias estiman que los docentes motivan a los alumnos. Sobre este último punto, tras haber observado la labor de 4 docentes

quisiera rendirles un sincero homenaje ya que me han parecido ser verdaderas hadas de la pedagogía, repartiendo simpatía, energía y magia didáctica. Les sobran ideas para globalizar aprendizajes frente a un alumnado multinivel, con actividades lúdicas dentro del aula (PLickers, Cahout, Doodle, Juegos de escape), pero también fuera de ésta.

Aprendiendo en línea y extra muros

Hoy día, el programa ALCE sigue basándose en tres horas de clase semanales pero declinándose en 1H30 de enseñanzas presenciales y 1H30 de enseñanzas en línea, a través del Aula internacional, un moodle de actividades y tutorías. Esta nueva modalidad de enseñanza híbrida se adecua, en teoría, al perfil de la *Generación 2022*, él de un alumnado ultra conectado. Según la precitada encuesta de la Consejería de educación, las actividades en línea motivan al 75% de los alumnos. Resulta que una media de uno de cada cuatro alumno no encuentra motivación en el aprendizaje en línea. Más allá del mero objetivo pedagógico, claro está que el compañerismo y el sentimiento de pertenencia que caracterizan a la *Generación 1992*, no puede desarrollarse del mismo modo en el contexto de un alumnado que tan solo comparte 1H30 de clase sin poder disfrutar de los intercambios de un recreo. Pero el aspecto federativo de las aulas ALCE sí se observa a través de los proyectos *extra muros* llevados por algunos docentes. Citemos el proyecto de la «Ruta de la 9» que Azucena Juárez Gómez dio a conocer en esta revista⁶ y que desembocó en una excursión pedagógica y memorial por París, reuniendo alumnos y padres a finales del curso 2020/2021. Citemos también el taller en que han participado los alumnos del aula de Lille-Madeleine en el museo de Bellas Artes de Lille el pasado 5 de enero de 2022.

⁶ «La Nueve: una experiencia didáctica multinivel en ALCE París», *Calanda* n° 16, 2021, pp. 17-23.

CANDELA

Candela va a la escuela caminando (caminando, en coche, en autobús...)

La escuela de Candela empieza a las nueve .

Los miércoles, antes del recreo, Candela estudia Matemáticas, Ciencias Sociales e Informática.

Su recreo empieza a las 11 y media y dura 30 minutos.

Durante el recreo Candela se come un bocadillo y juega al pilla-pilla.

Después, estudia ni

Candela come a la una en el comedor .

Después de comer, a las 3 tiene Plástica y Educación Física.

La escuela de Candela termina a las 4 y media .

Por la tarde Candela va a clase de guitarra guitarra



Nuestra conclusión nace del balance de esta actividad *extra muros*. Descubriendo una exposición dedicada al ilustre Goya y aprendiendo el arte del grabado, los alumnos de María José

Cabal Puente han vivido precisamente lo que es la experiencia ALCE: comunicar en lengua española, enriquecerse de cultura española y fortalecer amistades.

... La educación que transmite las normas de género, condiciona los gestos profesionales del profesorado.

Educación para la igualdad y lucha contra la violencia de género: un desafío para los docentes de español y un reto pedagógico

Beatriz Beloqui Querejeta

Inspectora territorial de español de la «*Académie de Versailles*» y «*Déléguée académique à l'égalité filles-garçons*»

82

«El objetivo de una verdadera educación igualitaria consiste en formar a los más pequeños para una representación justa y equitativa del mundo, favoreciendo la asunción en igualdad de expectativas profesionales y responsabilidades familiares y sociales.»¹

En Francia, de manera general, los jóvenes son conscientes del camino que queda por recorrer en cuanto a la educación a la igualdad y a la lucha contra la violencia de género. Como lo indica el último informe del «*Haut Conseil à l'Égalité*»² que hace referencia a la percepción y vivencia de la igualdad de género, de los estereotipos y de la discriminación por parte de los jóvenes en 2022, la sociabilización según el género que sigue imperando en los lugares de vida colectiva: la escuela, el deporte, el ocio, las redes sociales, estructura

durablemente los comportamientos y las orientaciones de cada cual y confirma el hecho de que la problemática es sistémica. En efecto, tanto a nivel intelectual, como socioeconómico, pero también en cuanto a la vida afectiva y sexual y a las relaciones personales, la educación que transmite las normas de género, condiciona los gestos profesionales del profesorado. Así, de manera más inconsciente que consciente, el sistema educativo contribuye a su transmisión.

Refiriéndose al ámbito escolar, la desigualdad se comprueba en el lugar que ocupan las chicas en el espacio en las aulas, en los patios y espacios comunes, en el desigual acceso a ciertos estudios, más tarde en las diferencias de salario, de tiempo de trabajo, de posibilidad de conciliación entre vida personal y laboral, en las diferencias de estatus en la pareja. Todo esto genera un clima de opresión acompañado de diferentes tipos de violencia que se pueden observar en los establecimien-

¹ Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Formación del profesorado, España.

² https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_egalite_stereotypes_discriminations_entre_les_femmes_et_les_hommes_perceptions_et_vecus_chez_les_jeunes_generations_en_2022.pdf

tos escolares y que son corroborados por los diferentes estudios en la materia.

Por eso, es necesario desde la educación tomar todas las medidas adecuadas para la consecución de una igualdad efectiva entre las mujeres y los hombres, entre las niñas y los niños. Para ello, se deben introducir en la escuela conceptos, procedimientos y actitudes relativas a la igualdad de oportunidades, a la conciliación de la vida familiar, personal y laboral. El deber del sistema escolar es también de prevenir la violencia desde las edades más tempranas y trabajar la resolución de conflictos sin violencia. Para ello, los programas escolares tienen que evolucionar para visibilizar el papel de la mujer a lo largo de la historia en aquellos ámbitos en los que su papel se ha visto ocultado, señalando sus aportaciones en ámbitos como la cultura, el deporte, la política, la literatura, la filosofía, el arte, etc. A nivel de prevención y sensibilización se pueden ampliar los recursos de los centros en materia de coeducación: ejemplares de la biblioteca y juegos didácticos coeducativos para las aulas.

Se debe fomentar un lenguaje oral y escrito en el que se incluyan ambos sexos y en el que no haya prejuicios sexistas a la hora de nombrar tareas domésticas, profesiones, títulos,... ya que en general, los estereotipos siguen muy presentes en el lenguaje cotidiano. En ese sentido, es importante corregir en lo posible el déficit que pueda existir en los libros de texto y materiales curriculares. En cuanto a la vida cotidiana se debe facilitar la utilización igualitaria de espacios en el recreo para niños y niñas.

El informe: *«Faire de l'égalité filles-garçons une nouvelle étape dans la mise en œuvre du lycée du XXI^e siècle»*³ preconiza una aplicación voluntarista de las políticas existentes sobre igualdad en coherencia con la política interministerios de igualdad entre los sexos y hacerlas llegar desde el

³ <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2021-09/t-l-charger-le-rapport-faire-de-l-galit-filles-gar-ons-une-nouvelle-tape-dans-la-mise-en-oeuvre-du-lyc-e-du-xxie-si-cle--94424.pdf>

nivel nacional hasta los establecimientos. Los objetivos operativos más importantes de este informe son:

- una comunicación clara en dirección de los jóvenes para favorecer la diversidad de los recorridos de formación y de acceso al empleo
- una orientación escolar proactiva con medidas iniciativas y pragmáticas sobre todo para favorecer la presencia de las chicas en algunos sectores
- una pedagogía inclusiva para las chicas y los chicos en los programas de cada disciplina, en la clase y el establecimiento escolar
- una formación inicial y continua del profesorado y de los directivos para una toma de conciencia del impacto de los gestos profesionales sobre los estereotipos de género y los currículos de formación del alumnado.

Así pues, se puede afirmar y es el objetivo que se debe alcanzar, que el trabajo sobre igualdad en los centros es un elemento dinamizador que promueve la igualdad real y efectiva entre sexos. Para desarrollar una enseñanza realmente coeducativa hay que promover no sólo la igualdad de los individuos sino también es necesario introducir en el currículum escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos. Es necesario también mejorar la valoración de las actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora, que deben ser convertidas en conductas a proponer tanto para las niñas como para los niños.

Como lo propone la circular del 17 marzo de 2022 que concierne la certificación de «igualdad» de los establecimientos⁴ de la secundaria voluntarios, esta certificación se inscribe en un compromiso claro de la institución escolar y tiene como objetivo visibilizar el conjunto de las accio-

⁴ Circulaire du 17 mars 2022: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo11/MENE2207942C.htm>

Se debe fomentar un lenguaje oral y escrito en el que se incluyan ambos sexos.

El feminismo en el área hispánica abre perspectivas de trabajo interesantes para los profesionales de la educación.

nes iniciadas en el ámbito pedagógico y educativo, para transmitir y hacer efectiva la igualdad, tanto a nivel de los programas de enseñanza como en las situaciones de aprendizaje, en las aulas, en la gestión de los espacios de convivencia y de las relaciones en el establecimiento y fuera de él. El proceso de certificación permitirá la coordinación y la profundización de todos estos aspectos y promueve una mejor lisi-bilidad de la política interna al centro.

Así pues esta cuestión supone un reto y un proyecto para los hispanistas. Hablaremos concretamente de la educación para la igualdad en « l'Académie de Versailles » en esta asignatura.

Las alumnas y los alumnos pasan una parte de su vida en las aulas, muchas horas, muchos días acompañados por profesionales de la educación que les instruyen, orientan, acompañan. La pregunta que siempre me he hecho es la siguiente: ¿Cómo es posible que no se puedan cambiar las cosas? ¿Qué papel podemos tener las inspectoras y los docentes para hacer evolucionar las mentalidades?

Todo esto supone que debemos cuestionar los manuales, las prácticas profesionales en el aula y la transmisión casi siempre inconsciente de los estereotipos que van a ir condicionando los patrones de comportamiento de las chicas y los chicos. Se trata en resumidas cuentas de elevar el nivel de conciencia de cada profesora y profesor, en este caso de español, para que a partir de la enseñanza del idioma, puedan contribuir a esta necesaria evolución.

El feminismo en el área hispánica abre perspectivas de trabajo interesantes para los profesionales de la educación. Las políticas españolas en materia de igualdad y de lucha contra la violencia de género son reconocidas y representan una fuente de inspiración para todas y todos. (cf Rapport du 23 novembre de 2020)⁵.

⁵ <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/rapport-les-politiques-publiques-de-lutte-contre-les-violences-conjugales-en-espagne>

En este contexto general nacional y académico, la inspección de español de la academia de Versailles decidió promover de manera consciente y organizada una educación en la igualdad a través del campo de acción que le es propio. En efecto, en Francia el castellano se aprende desde el ciclo 4 (5^{ème}) hasta el segundo año del *cycle terminal*, es decir, durante seis años de la escolaridad en secundaria. Frente a la situación general enunciada anteriormente, a las cifras sobre desigualdad y a los problemas generados en cuanto a violencia de género, o la orientación escolar de chicas y chicos, decidimos poner en marcha un proyecto pedagógico propio.

Se trató en un primer lugar de crear un grupo de trabajo y de reflexión sobre esta problemática, de formarlo, y de publicar y compartir todo lo que este grupo produjera.

Así nació el proyecto cuyo objetivo es que cada docente de secundaria proponga a sus clases una secuencia pedagógica sobre igualdad o de lucha contra la violencia de género, al menos una vez por cada curso escolar. Se presentó el trabajo en vísperas del 25 de noviembre de 2019 y se afirmó la voluntad de las y los hispanistas de contribuir activamente a la promoción de la igualdad y a la lucha contra la violencia de género. Inspirándonos de lo que se hacía en España la campaña se tituló: **Vivas nos queremos**. Las culturas hispánicas nos ofrecen una mina de documentos auténticos para abordar las diferentes facetas de la problemática y para explorar soluciones en relación a la vida en sociedad pero también a lo que acontece en el sistema educativo.

El grupo de reflexión está compuesto de quince personas que estudian la temática de manera voluntaria y de manera que cada cual trabaje a su ritmo y experimente según las circunstancias del centro en el que ejerce. Cualquier docente puede integrarlo y compartir ideas, proyectos y propuestas de trabajo. Su tarea consiste en imaginar secuencias de estudio para los diferentes niveles de enseñanza y proyectos

interdisciplinarios y transversales para desarrollar en los centros. Se forman, experimentan, mantienen una « *veille documentaire* » se informan sobre las novedades en España y América Latina, e intercambian con docentes españolas sobre prácticas en el aula, proyectos e ideas.

Los programas de enseñanza de secundaria permiten abordar la cuestión: lucha contra las discriminaciones, respeto de las personas, educación a la ciudadanía, respeto de las bases de la república. Los programas de « *collège* » como de « *lycée* » ofrecen ese marco institucional. En el ciclo cuatro del *collège* los temas culturales « *langages et école et société* » permiten abordar estas temáticas. En los programas del *lycée*, se pueden estudiar temáticas con perspectiva de género en *seconde* por ejemplo en relación a « *la représentation de soi et rapport à autrui* », « *sports et société* », « *la création et le rapport aux arts* », « *le village, le quartier, la ville* ». En el cycle terminal los diferentes ejes de estudio también pueden ser estudiados con esta perspectiva, particularmente los ejes: « *Identités et échanges* », « *espace privé et espace public* », « *citoyenneté et mondes virtuels* » o « *diversité et inclusion* ».

Así surgió esta hipótesis: si cada profesor o profesora estudia la cuestión con cada nivel de clase, a razón de 5 o 6 horas lectivas sobre el tema, el alumnado habrá recibido unas horas de educación en la igualdad a través de la enseñanza del castellano. Pero además de lo que se puede investigar y descubrir a través del trabajo concreto en el aula, queda la cuestión de la formación del profesorado que transmite y reproduce estereotipos a imagen de la sociedad.

Como lo indica el plan de acción de la academia de Versailles: « *IL, ELLE, ON* », ⁶ la formación continua es uno de los pilares de la política académica. Tanto a nivel general como dentro de la disciplina « español » se han desarrollado momentos de

⁶ <https://www.ac-versailles.fr/il-elle-pour-l-egalite-filles-garcons-contre-les-violences-sexistes-et-sexuelles-124217>

formación colectiva para crear una cultura común y elevar el nivel de conciencia de los docentes. Debido a las crisis sanitarias estas formaciones se han realizado a distancia y estamos preparando el plan de formación del próximo curso en el que se incluirán módulos en colaboración con docentes españolas y con las universidades parisinas que proponen estudios a los hispanistas.

Es este curso por ejemplo asistirán a la formación propuesta por Anne-Claire SANZ (ERAC, Université de Rouen-Normandie), qui intervendra sur le thème: « *Luttes contre les violences de genre en Espagne et au Chili: pratiques et discours* ».

En cuanto a las formaciones organizadas por la inspección de español, los profesores y profesoras de castellano de Versailles pudieron asistir a la primera con forma de webinar N°1, el martes 5 de abril cuyo título era: « *J'observe ma pratique et je la fais évoluer pour contribuer à l'égalité filles-garçons dans mon quotidien professionnel* »

El trabajo del grupo de reflexión se visibiliza y comparte una vez al mes con el envío de una « *newsletter* » a cada docente

Los programas de enseñanza de secundaria permiten abordar la cuestión: lucha contra las discriminaciones, respeto de las personas, educación a la ciudadanía, respeto de las bases de la república.



Mi más profundo agradecimiento a las profesoras y profesores que dedican su tiempo y energía a este trabajo.

de castellano de la academia. Lo reciben vía la mensajería profesional.

En cada comunicación se comparten secuencias, textos oficiales, y documentación del centro Hubertine Auclert, el centro de recursos y de formación referente en la región parisina: «*Cybertine #221 – *2022, l'égalité au programme !*»

En el sitio de español de la academia, que es público, se pueden consultar todos los documentos publicados desde hace más de dos años⁷. Hay una pestaña en la que se recopilan documentos auténticos sin didactizar por ámbito de reflexión: deporte, arte, literatura ciencias etc... que pueden servir de inspiración y de material para la creación de secuencias propias.

Con motivo del 8 de marzo de 2022 se compartió un video que presentaba algunos de los proyectos realizados en los centros.⁸

Se proponen igualmente iniciativas de tipo concursos de carteles, juegos, exposiciones con el fin de dar ideas y de motivar al profesorado. Así se propuso participar,



⁷ <http://acver.fr/feminismo>

⁸ <http://acver.fr/8mars>
<https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?article1936>

dentro de la dinámica nacional por ejemplo, al «*Concours CLEMI #ZéroCliché*».

Merece mención especial el concurso de cortometrajes del curso 2021– 2022 en castellano que tiene como temática: feminismo.⁹

Para completar, se visibiliza el trabajo de cada centro a través de un mapa interactivo presente en el sitio de español.¹⁰

Quisiera terminar mostrando fotos de un proyecto titulado: «Manos a la obra» realizado en un establecimiento con perfil particular. La metáfora me parece adaptada, inspiradora y entusiasmante. Es hora de que todas y todos pongamos manos a la obra para conseguir una sociedad más justa, más igualitaria y serena. En todo caso, es el propósito de los hispanistas.

Mi más profundo agradecimiento a las profesoras y profesores que dedican su tiempo y energía a este trabajo de reflexión y de producción de recursos para provecho de toda la comunidad de docentes de castellano.



⁹ <https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?article1836>

¹⁰ Cartographie des projets menés en établissement autour du #Féminisme dans les cultures hispaniques et de l'égalité filles/garçons. <https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique408>

Juego e impostura: la escritura al tercer grado

Marta Espinosa Berrocal

Profesora de *Sorbonne Nouvelle*

“Jugar a ser otro. Identidad e impostura”, esa es la propuesta que el profesor Alfonso San Miguel ha elegido para la edición 2022 de su concurso de cuentos en español organizado desde la Legión de Honor de Saint-Denis. El juego, la identidad, la otredad y la impostura trazan de por sí la historia de la literatura universal, desde Sherezade hasta la Alicia de Carroll, de don Quijote al doctor Jekyll y Mr. Hide, desde las pretendidas confesiones de San Agustín a las autoficciones contemporáneas, desde los anónimos juglares versionando historias hasta la identidad escurridiza de Pynchon. La idea es, sin embargo, algo más modesta, y trata de que los jóvenes concursantes reflexionen sobre estos conceptos convertidos en motivo literario imaginando historias donde sus protagonistas cambien de identidad, transfigurados en, con, gracias a o a pesar de, las palabras.

El concurso lleva aparejado el homenaje a un autor y a una de sus obras representativa de la temática propuesta de la que se proponen breves extractos que deberán aparecer integrados en los cuentos como

guiño y reconocimiento. El autor elegido para homenajear el juego y la impostura literarias es Juan Gómez Bárcena (Santander, 1984), cuya trayectoria literaria ya es una realidad consolidada tras la publicación de un conjunto de relatos, *Los que duermen*, una antología literaria, *Bajo treinta y tres novelas: El cielo de Lima, Kanada y Ni siquiera los muertos* (la cuarta está de camino bajo un título prometedor: *Lo demás es aire*). La elegida para el homenaje, *El cielo de Lima*¹, aparece de la mano de la editorial Salto de Página en abril de 2014. A la primera edición le sucedieron una segunda (octubre de 2014) y una tercera (noviembre de 2015), avaladas ya por los premios de narrativa del programa del RTVE “El Ojo crítico” (2014) y de la ciudad de Alcalá de Henares (2015). Traducida al inglés (puesta a la venta en Inglaterra y en EE.UU), al alemán, al italiano, al portugués, al holandés, al griego y al francés por Thomas Evellin

¹ A partir de ahora, nos referiremos a la obra con las siglas ECL y las páginas citadas se corresponderán con la segunda edición de Juan GÓMEZ BÁRCENA: *El cielo de Lima*, Madrid, Salto de Página, 2014.

El juego, la identidad, la otredad y la impostura trazan de por sí la historia de la literatura universal.

... La novela de Gómez Bárcena confiere el protagonismo de la obra a la escritura.

(Baromètre, 2020), la obra rinde homenaje a la literatura con unos protagonistas que no pueden ser sino impostores que solo dan cuentas ante las palabras.

En una entrevista que Javier Fernández Rubio le hace a Juan Gómez Bárcena, el autor responde lo siguiente a la pregunta de “¿por qué escribir?”:

La literatura tiene algo de juego, de seña de identidad, de terapia. Se escribe como se juega, sin verdadero motivo para ello, sólo por el placer de participar en una actividad que es más amplia que uno mismo, que te permite trascender más allá de tu aquí y de tu ahora. Es también una forma de vida, en el sentido de que quienes escribimos rara vez nos planteamos que sea posible dejar de hacerlo: en algún momento la escritura se ha convertido en una parte imprescindible de nosotros mismos, sin la cual no podríamos sentirnos completos. Por último, puede considerarse también una forma de autoconocimiento o de terapia: a menudo no se escribe para dar respuestas sino para descubrir cuáles son nuestras respuestas a determinadas preguntas².

Aplicando la propia concepción de la escritura de su autor a ECL, trataremos de rastrear cómo el discurso metaliterario está presente en la obra de Gómez Bárcena no sólo como discurso explícito, en segundo grado y conscientemente reflexivo, sino como eje que articula diferentes aspectos de la misma. Y para ello, abordaremos el concepto de escritura desde tres perspectivas: la escritura como seña de identidad, la escritura como juego, la escritura como conocimiento.

1. La escritura como seña de identidad: los personajes de ECL

Apropiándonos del mismo juego querido por los protagonistas de la obra, di-

vertidos en dividir el mundo en protagonistas o personajes secundarios desde su buhardilla-taller literario, podemos afirmar que la novela de Gómez Bárcena confiere el protagonismo de la obra a la escritura y que los protagonistas son escritores o escribientes. El resto, secundarios.

La trama de la obra recrea una anécdota real protagonizada por Juan Ramón Jiménez, poeta admirado por unos adolescentes peruanos cuya máxima aspiración era convertirse en poetas que se animan a escribir al maestro para conseguir de él cartas manuscritas y ejemplares dedicados de sus obras. Pero para que sus cartas no se perdieran entre las de otros tantos, también admiradores de su obra, también jóvenes y aspirantes a poetas, deciden hacerse pasar por una mujer. Así es como surge el personaje de Georgina Hübner, que en la trama de Gómez Bárcena, pasará a ser como ya ha señalado más de un crítico, la auténtica protagonista de la obra, quizá, porque como decía Boris Vian, es tan real precisamente por haber sido inventada entre sus páginas. El personaje de Georgina, forjado de palabras, cobrará paulatinamente el protagonismo de una escritura que sigue su proceso evolutivo desde su aparición en las primeras páginas:

Georgina empieza por ser sólo eso, un nombre y una carta lacrada que viajará de mano en mano durante más de un mes, primero en el escote de la criada analfabeta, más tarde en el bolsillo del mozo que por el encargo cobra medio sol y un pellizco en el inmenso culo africano de la sirvienta (...).

(...) Y resulta que en algún punto de su larga travesía Georgina ha comenzado a respirar y a vivir; que cuando por fin llega a la casa del poeta es ya una mujer de carne y hueso, una jovencita lánguida que palpita a través de un arroyo de tinta y ahora espera respuesta en su quinta de Miraflores. Un ser tan real como la carta sin aroma que Juan Ramón Jiménez abrirá esa misma mañana en su despacho, con manos primero firmes y después temblorosas (ECL: 13-14).

² Entrevista publicada en *El mundo Cantabria*, el 15 de Noviembre de 2015.

Georgina, fruto del poder performativo de la palabra creadora, llega a convertirse en una obsesión para sus creadores, José Gálvez y Carlos Rodríguez, sobre todo para este último, quien desde las primeras páginas merecerá un trato especial por parte del narrador. Esta simpatía, que el narrador no se esfuerza en disimular por uno de los personajes, está ligada a ese compromiso con la literatura: Carlos, a pesar de las palizas de don Augusto, un padre autoritario que reniega de la posibilidad de tener un hijo poeta (y por tanto bujarrón, seguramente...), a pesar de la negativa a publicar sus versos del único editor de Lima que lo llama a su despacho, no concibe su vida fuera de ese mundo poblado de palabras. De hecho, es tal la importancia que tienen para él las palabras que cuando Georgina comienza a adquirir rasgos de otros en las tertulias en las que Sandoval y el resto, más interesados en las luchas proletarias que en el poder demiúrgico de la palabra poética, Carlos se alzaría como el defensor de la Georgina primera, lánguida, poética, pálida y algo enferma. Preservar al personaje de las palabras obscenas que los otros le confieren forma parte de esa misión literaria para la que Carlos siente que han sido llamados:

Quizá la providencia les ha reservado precisamente a ellos, Carlos Rodríguez y José Gálvez Barrenechea, un destino aún más noble: crear de la nada la belleza que otro poeta celebre. Y quién sabe, continúa Carlos, que ya no puede pararse, si no es ésa otra clase de poema perfecto, el único que verdaderamente trasciende: modelar el barro de las palabras y decirle Levántate y anda. Ser tan parecidos a Dios Padre y Creador de todas las cosas, si no fuera pecado decirlo y hasta pensarlo. Están dando vida a la musa de la que Juan Ramón debe enamorarse, y esa historia posible, ese romance tempestuoso, ese fragmento de vida a medio camino de la realidad y la ficción, será su novela. Y si algún día el Maestro llega a construir un poema sobre las brasas de ese amor, aunque sea uno solo, ellos sabrán en secreto que han sido capaces de hacer lo más difícil: que toda la belleza de

ese poema les pertenece mucho más que si ellos mismos lo hubieran escrito. (ECL: 71)

Esa misión mediadora confiere a la literatura un poder que trasciende el ejercicio mismo de la escritura: no se trata sólo de crear sino de mediar para que surja la belleza. La literatura es una fuerza vital que invade y da sentido a la vida de los protagonistas, que ven el mundo a través de los patrones literarios que conocen, por lo que la literatura también asume un papel revelador: es un lenguaje que no sólo asegura complicidades entre ellos, sino que les proporciona una clave hermenéutica para entender el mundo:

Desde la altura del tejado deciden con caprichosa parsimonia quiénes, entre los seres humanos que pululan como hormigas a sus pies, son obra de Balzac, o de Cervantes, o de Víctor Hugo. Allí es fácil sentirse poeta: contemplar la plaza y las calles aledañas como una inmensa postalita por la que circulasen personajes de todos los escritores imaginables. A las colegialas y a las internas que forman fila a la entrada del colegio de la Inmaculada, por ejemplo, sus primeras fantasías se las escribe Bécquer. La vida de los burgueses que atraviesan la plaza a toda prisa la narra Galdós, qué vida tan aburrida la suya, pobrecitos, nada menos que Benito el Garbancero. Si eres una de las putas del Panteoncito, las mil perreñas que te pasen las escribirá Zola y, si te metes a monja, San Juan de la Cruz. A los borrachos que trastabillan al salir de las tabernas, por supuesto, les sueña las pesadillas Edgar Allan Poe. ¿Los locos? Dostoievski. ¿Los aventureros? Melville. ¿Los amantes? Si la cosa acaba bien, Tolstói, y si se tuerce, Goethe. ¿Los mendigos? Fácil, porque la miseria se parece en todas partes; la vida de los mendigos limeños la escriben Dickens pero sin niebla, Gogol pero sin vodka, Mark Twain pero sin esperanza (ECL: 38).

Pero ver el mundo a través de la literatura se convierte en una filosofía que no es exclusiva de nuestros protagonistas: el narrador también comparte esta afición, no solo organizando la trama en cuatro partes

... Los personajes vienen a ser tematizaciones fragmentarias del propio hecho literario.

que se corresponden con etiquetas genéricas (I. Una comedia; II. Una historia de amor; III. Una tragedia; IV. Un poema) sino insistiendo en utilizar hechuras literarias para explicar la Historia (con mayúsculas) que late como trasfondo de la trama (“En 1904 la amistad entre miembros de diferente clase social es algo así como una suerte de literatura fantástica”), o al describir la buhardilla donde nacerá Georgina, situada en “ese edificio que parece sacado de una novela de Zola”.

Esta forma literaria de ser en el mundo apunta a la imposibilidad de ser de otra manera, tal y como declaraba Juan Gómez Bárcena. Con esta misma episteme literaria, los personajes de ECL no sólo forjan su visión del mundo a través de sus lecturas, sino que se van haciendo con las ropas, el porte y el peso que consideran adecuados a su condición de escritores, sobre la que el narrador ironiza:

Tal vez sea exagerado llamarlos escritores sólo por haber enviado unas cuantas cartas. Depende de la importancia que le demos a su correspondencia. Por no hablar de lo seriamente que consideremos el propio oficio de escribir, que por otra parte no es una profesión sino algo así como un acto de fe. Lo único de lo que podemos estar seguros es esto: ellos creen ser escritores. Y lo mismo que en un embarazo psicológico el cuerpo se ensancha para albergar un hijo que no será, también en torno a su hipotética condición de literatos irán gestándose algunas de las virtudes y defectos de los auténticos escritores (ECL: 79).

Esta omnipresencia de lo literario que condiciona el aspecto y el carácter de los personajes y del propio narrador, hará que el discurso evenemencial de la trama se vea entrecortado por la voz consciente y meta-literaria de ese narrador que glosa a la vez que narra el propio juego de la escritura.

2. La escritura como juego: huellas del metadiscurso literario

Si bien el yo del autor parece haber sido desterrado como instancia ficcional por los estudios de narratología y descartado como garante último del sentido de la obra (algo que han discutido, sin embargo, todos los géneros colindantes con el famoso pacto autobiográfico³), la presencia de un yo emisor de la enunciación que constituye todo texto literario parece un hecho irrefutable. Ese yo enunciador se manifiesta a través de mecanismos diversos, entre los que Jouve⁴ destaca la narración y los modos de representación narrativa, la enunciación propiamente dicha y los anclajes del texto en el afuera. Estos elementos que entran en juego en toda novela, cobran especial relevancia en ECL por marcar estructuralmente la *mise en abîme* de la representación del discurso literario, representación que afectará a varios niveles del texto, empezando por el temático.

Recuerden la trama comentada previamente: los personajes vienen a ser tematizaciones fragmentarias del propio hecho literario que reproducen en conjunto una compleja comunicación literaria en la que los lectores (Carlos y José) se convierten en los co-autores de una novela epistolar que necesitará de la colaboración lectora del Maestro, un Juan Ramón Jiménez que a su vez aparece representado en la obra como narratario y narrador a través de sus respuestas a las cartas de Georgina. Pero esta novela dentro de la novela tendrá su particular desenlace gracias a la lectura atenta del licenciado Cristóbal, escribiente especializado en cartas de amor. La sagaci-

³ En este sentido, cabe destacar el interesante estudio de Manuel Alberca: *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2007), donde explica las consecuencias de la denominada por Barthes “muerte del autor”.

⁴ Vincent JOUVE: *La poétique du roman*, París, Armand Colin, 2001

dad lectora de este personaje que con sus lecturas modifica el carácter de la propia Georgina, advertirá a Carlos del enamoramiento irremediable del Maestro, que en cualquier momento se presentará en Lima para conocer a Georgina. Este lector profesional desvela a nivel interno aspectos que los propios autores desconocían de su escritura.

Pero volvamos a esos elementos estructurales que nos permiten hablar de la representación de un metadiscurso literario. El narrador de *El cielo de Lima* es una de las primeras llaves que nos permite acercarnos al juego de representaciones literarias que esconde la obra, tejiendo un metadiscurso reflexivo que oscila entre la ficción (el narrador se apropia de las voces narrativas de sus propios personajes disolviendo el discurso directo de sus personajes con su voz directiva y anticipativa) y la autoridad que le confiere el ser un narrador extradiegético y heterodiegético. Esta oscilación interfiere en el proceso de autenticación que según Doležel⁵ poseen todos los narradores en tercera persona, los más fiables a la hora de generar mundos posibles literarios. Son precisamente esos intersticios los que agrietan la homogeneidad de una voz narrativa que cobra un fuerte protagonismo escindiendo el tiempo de la narración (la Lima de 1904 que nuestro narrador se encarga de documentar y describir magníficamente) del tiempo de la escritura, que nos presenta a un narrador con vida y conocimientos propios mucho más coetáneos, como cuando prosigue, apropiándose de la voz de Carlos, el discurso que este pronuncia sobre la misión poética, amplificándolo y matizándolo así:

Carlos se detiene. Para sostener su tesis de que todo es literatura, de que el mundo entero es un texto construido sólo a partir de palabras, le gustaría citar a Foucault, a Lacan, a Derrida. Pero no puede, porque

ni Derrida ni Lacan ni Foucault han nacido todavía. Lacan sí, en realidad; tiene exactamente tres años; en estos momentos juega distraídamente con un rompecabezas –en París es ya por la mañana– y tal vez construye futuros recuerdos de lo que algún día llamará estadio del espejo. Así que Carlos no puede añadir nada (ECL: 71).

De ese modo se genera una comunicación doble, no sólo con el lector que espera conocer la historia de Carlos Rodríguez y José Gálvez entre la buhardilla de la primera juventud y los cabarés de su despertar a la sexualidad y al compromiso político después, sino con ese otro lector que ve la imagen desdoblada de un narrador ironista. Como dice Vila-Matas (2003: 78), “la ironía no es un añadido, forma parte de los mecanismos de representación del mundo, ofrece un ángulo de sombra sobre ese mundo (...), es una figura retórica, desmiente el lenguaje”, y así, al desmentirlo, nos devuelve a la verdad de la obra, de las palabras que se suceden para conformar una historia. Gracias a la ironía, el narrador no sólo hace uso de las funciones consustanciales que le son propias (narrar, organizar) sino que consigue un contacto directo con el lector, desenmascarándose y poniendo de manifiesto los mecanismos textuales. Como ejemplo, citaremos el tercer capítulo de la primera parte, propuesto con las mismas restricciones que un ejercicio de estilo:

Supongamos que tuviéramos que describir a José y a Carlos en una sola línea. Que sobre ellos únicamente nos estuviera permitido pronunciar, pongamos por caso, diez palabras; su existencia resumida en el espacio de un telegrama. En tal caso, probablemente usaríamos estas:

Son ricos

Crean ser poetas.

Quieren ser Juan Ramón Jiménez.

Pero afortunadamente nadie nos pide que seamos tan breves (ECL: 19).

Sin embargo, esta ironización del papel mismo del narrador se conjuga per-

⁵ Lubomír DOLEŽEL: *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*, Madrid, Arco Libros, 1999.

La palabra de los otros, la palabra ajena, entra en su discurso generando un efecto paródico a veces, sentencioso o fatalista en otras ocasiones.

fectamente con la intromisión que ejerce el narrador desde su función testimonial, implicándose en el relato a través de su posicionamiento. Un posicionamiento que se traduce en valoraciones sobre sus personajes desde las primeras páginas, como ya hemos apuntado, o en apuntes que vienen a completar y enriquecer los pensamientos de sus personajes cuando adolecen de la palabra oportuna.

Este continuo vaivén que sufre la distancia narrativa hace de la modalización una categoría abierta donde eventos, palabras y pensamientos son objeto de la mirada caleidoscópica del narrador que se transforma en una voz capaz de mimetizarse con diferentes ambientes. La palabra de los otros, la palabra ajena, entra en su discurso generando un efecto paródico a veces, sentencioso o fatalista en otras ocasiones. Esta modulación abierta y cambiante, hace que la focalización también lo sea. Si bien asistimos en la mayor parte de la obra a una focalización externa, donde el narrador maneja buena parte de la información narrativa, el proceso de escritura que protagoniza la obra limita la capacidad cognitiva del mismo. Como ejemplo de este juego narrativo, reproducimos un pasaje que aparece entre las últimas páginas de la novela, cuando Carlos empieza a cultivar su afición por una muchacha de un prostíbulo con la que puede hablar de Georgina. A su primera visita, se sucederán otras tantas, ante la mirada sorprendida de la muchacha y del narrador:

A partir de entonces Carlos regresa al prostíbulo cada fin de semana. La primera sorprendida es la muchacha, que a estas alturas no esperaba continuar en la novela.

Desde el último capítulo ella misma parece haber sufrido algunos cambios. Sigue siendo un personaje secundario, es cierto, pero a su modo está alcanzando un discreto protagonismo. Hasta parece un poco más guapa, y por tanto un poco menos inexplicable que quiera verla de nuevo. De hecho, tal vez su vida insignificante merecería unas cuantas líneas: acaso toda una página (ECL: 245).

Esta retórica dubitativa que el narrador expresa en sus “parece”, “Tal vez”, “acaso”... ponen al descubierto los entresijos de la escritura, hecha de huecos, de ausencias, de incertidumbres convertidas en certezas sólo en la escritura, una escritura que desvela el juego que supone imaginar al otro, y por tanto, participar de él.

3. Del juego al conocimiento: la escritura “trascendente”

Rafael Núñez⁶ al tratar de explicar el origen de la escritura poética recurre a patrones antropológicos extensibles a toda creación literaria. Su aparición se gesta cuando el hombre ve satisfechas sus necesidades y aparecen entonces actos sin una finalidad concreta: los juegos, caracterizados por el entretenimiento que suponen, la satisfacción que producen, y las nuevas posibilidades que ofrecen de relacionarse con las cosas. La experiencia estética en general y la literaria en particular, forman parte de esos juegos, por tratarse de actividades libres y desinteresadas, donde además se manifiesta la voluntad del jugador. Los comportamientos lúdicos producen satisfacción, por eso, en palabras de Núñez Ramos, “lleen la vida de contenido, permiten al hombre SER y no simplemente ESTAR en el mundo, realizarse como persona, encontrar, en suma, su naturaleza profunda”. De ahí que el juego provoque un encuentro del hombre consigo mismo y con el mundo, esbozando esas respuesta que el autor parecía no conocer.

La literatura, por su parte, es un doble juego: un juego combinatorio, que opera sobre los elementos materiales del lenguaje, y un juego de imitación, puesto que “los enunciados [literarios] invocan cosas y situaciones, pero no representan estados de cosas existentes en el mundo”. Como nos dice el narrador de ECL a propósito de los juegos de los protagonistas:

⁶ Rafael NUÑEZ RAMOS: La poesía, Madrid, Síntesis, 2001.

Es un juego extraño. Si se quiere, incluso un juego estúpido, pero al fin y al cabo apropiado para jóvenes como ellos, acostumbrados a ver literatura en todas partes; a dejar que las cosas sucedan a su alrededor tal y como primero las vieron suceder en los libros que leyeron. De hecho, no nos extrañaría descubrir que esta misma escena, dos hombres que desde una buhardilla sueñan con controlar el mundo entero, procede también de una de esas novelas (ECL: 39).

Esa voluntad constante de marcar los indicios metatextuales, que nos devuelven al espacio del juego subrayan la importancia del lenguaje. “La literatura es la utopía del lenguaje” nos dice Barthes⁷, aunque una utopía contradictoria, una lucha entre la Necesidad y la Libertad que supone la Historia, entendida como alienación, por un lado, y como sueño, por otro. Necesidad de dar cuenta del desgarramiento del lenguaje, de un lenguaje que lleva en sí las huellas de la Historia. Y Libertad puesto que la literatura es un esfuerzo constante por tratar de superar etapas, de vencer ese desgarramiento de la Historia. A pesar de los esfuerzos revolucionarios por acabar con ella, tal y como nos explicaba Paz a propósito de la Modernidad, la ruptura se convierte en una tradición que no hace sino corroborar esa organización social jerárquica que el escritor debe asumir en su escritura, ya que no puede inventar un nuevo lenguaje por mucho que trate de desautomatizar el que le es dado, tratando así de eliminar las referencias contextuales inmediatas que orbitan en torno a cada palabra. Esa lucha también aparece tematizada y representada en la obra de Gómez Bárcena cuando Georgina empieza a llenarse de los matices de una novela:

A partir de entonces la novela sigue su curso, como si nunca se hubiera detenido. Sólo que no es cierto: la novela continúa, pero algo ha cambiado (...)

Cambian los escenarios, cambian los autores. Cambia también, claro, la propia Georgina. Al fin y al cabo su vida está hecha a partir de la única sustancia de las palabras, y como se comprenderá, no se pronuncian las mismas en la quietud de una buhardilla que en medio del estruendo de los cafés cantantes y el teatro de variedades, o en el sopor anublado de un fumadero clandestino. En escenarios semejantes no es extraño que surja, cómo iba a ser de otra manera, una Georgina un poco más atrevida; digamos más acorde al espectáculo de las bailarinas del cabaré que enseñan los muslos mientras los escritores se emborrachan y escriben. A menudo Ventura y sus amigos proponen nuevas ideas, mientras soban el culo a las cantantes o juegan partidas de billar. Palabras y frases que la Georgina de antes no habría pronunciado, nunca. Son sólo pequeños detalles, es cierto, pero Carlos teme que en ellos esté el germen de algo nuevo, y discute esas sugerencias con energía (ECL: 182).

La utopía de la escritura autónoma, de una Georgina que sólo existe en la imaginación del aprendiz de poeta, choca con esa realidad de la escritura que se reapropia de palabras muchas veces pronunciadas que nos reenvían del juego a la alteridad de una palabra que aun sabiendo de su existencia, no sospechábamos los significados que escondía. Y ahí surge el conocimiento y la sorpresa de la escritura.

Como en la mítica escena de *La dama de Shangai*, donde Rita Haiworth trata de huir de sus múltiples reflejos, o en el montaje fotográfico donde Doisneau reproduce la multiplicidad de ángulos con que se puede observar un mismo objeto con una *mirada oblicua*, ECL nos sumerge en ese juego apasionante de la escritura que crea y miente al mismo tiempo, algo que explicó maravillosamente Paco Ávila, con cuyas palabras cerraré esta ponencia:

Nos apasiona la literatura porque (...) no terminamos de saber qué distancia o qué cercanía nos separa de ese país del poema, y porque tememos que la catástrofe ficcional de una novela deje de ser

El cielo de Lima nos sumerge en ese juego apasionante de la escritura que crea y miente al mismo tiempo.

⁷ Roland BARTHES: *Le degré zéro de l'écriture*, París, Seuil, 2014 (1953).

ficción cualquier mañana. En ese juego serio de yos múltiples que se expresan, de ficciones y realidades entremezcladas, de lenguajes coloquiales y artísticos, de receptores muy concretos o ficticios y receptores

deliciosa o peligrosamente indeterminados consiste la literatura. Pocos actos de habla son tan turbadoramente reales (Ávila: 2003: 1530-31)⁸.

⁸ Francisco Javier ÁVILA: "Literatura y actos de habla: contar historias con doble enunciación", en *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús Bustos Tovar*, VV.AA., Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense, 2003.

Entrevista con D^a Encarna Cuenca Carrión, presidenta del consejo escolar del estado

Jesús Gilabert



Doña Encarnación Corpus Cuenca Carrión fue nombrada Presidenta del Consejo Escolar del Estado por Real Decreto de 9 de febrero de 2021. Contactada por nuestra redacción, ha accedido muy amablemente a concedernos esta entrevista para Calanda.

1) En primer lugar, permítame agradecerle su gentileza al concedernos una entrevista para Calanda, la revista que edita la Consejería de Educación de la Embajada de España en

Francia. De entrada, ¿qué es el Consejo Escolar del Estado y cómo funciona?

Es un placer poder colaborar con la acción educativa española en el exterior. Agradezco, asimismo, la oportunidad de dar a conocer el máximo órgano de representación de la comunidad educativa en España, el Consejo Escolar del Estado.

El Consejo está integrado por 107 miembros que representan a los diferentes sectores de la comunidad educativa: alumnado, familias, profesionales de la educación, administraciones educativas, instituciones públicas, entidades privadas, empresarios y personalidades de reconocido prestigio. Como órgano colegiado, funciona en Pleno, Comisión Permanente, Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos y en Ponencias.

Con estos instrumentos, el Consejo Escolar desarrolla su labor consultiva, de asesoramiento y propuesta al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo mediante la elaboración

... Se debería apoyar y fomentar la innovación en los centros educativos como una auténtica herramienta para actuar contra las desigualdades.

de propuestas de mejora incorporadas en el “Informe sobre el estado del sistema educativo”, que se elabora anualmente, y la emisión de dictámenes sobre proyectos normativos en materia educativa.

Los dictámenes se emiten sobre proyectos de normas educativas de ámbito estatal y sobre los proyectos del desarrollo normativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

2) Del último informe sobre el estado del sistema educativo, ¿qué aspectos destacaría?

En cuanto a contenidos: la incidencia de la COVID en el sistema educativo y los esfuerzos en todas las comunidades autónomas para responder a esta situación; las múltiples iniciativas llevadas a cabo por las Administraciones educativas para atender las necesidades de la diversidad del alumnado; el esfuerzo por mejorar la formación profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida; la urgencia de responder al gran problema de fracaso escolar y abandono educativo temprano en nuestro país; la importancia de elevar los niveles de competencias del alumnado.

En cuanto al proceso de elaboración, quiero poner en valor el esfuerzo realizado, en primer lugar, por los miembros de la Comisión Permanente para conseguir fórmulas que nos llevaran a agrupar y concretar las propuestas de mejora del sistema educativo, destacando aquellas en las que existe una amplia mayoría. En segundo lugar, la implicación de las diferentes organizaciones con representación para visibilizar las metas y propuestas compartidas.

3) ¿Qué enseñanzas debemos extraer en el ámbito educativo de situaciones tan dramáticas para las familias como la vivida a causa de la COVID-19?

Antes de responder a su pregunta, permítame este espacio para trasladar el agradecimiento a los agentes de la comunidad socioeducativa por el trabajo realizado

que, sin duda, ha constituido una lección de corresponsabilidad.

Centrándome en la pregunta, y sabiendo que la pandemia ha puesto la lupa en las brechas de todo tipo –sociales, de desigualdad, tecnológicas, de conocimiento, de recursos, etc.–, considero destacable apuntar una vía que puede llevarnos a seguir avanzando en la consecución de los fines de la educación. Me refiero a la capacidad de innovar, de la que los centros educativos han dado una magnífica muestra, para dar respuesta a una situación sobrevenida.

Considero que se debería apoyar y fomentar la innovación en los centros educativos como una auténtica herramienta para actuar contra las desigualdades. Potenciar actuaciones y proyectos gestados, desarrollados y evaluados por agentes y actores que den respuestas concretas a necesidades concretas de los centros y su entorno, que colaboren en la toma de decisiones educativas en ámbitos específicos de actuación. Contar con el conocimiento directo de la realidad, sobre las necesidades y recursos del entorno en el que se pretende actuar, es imprescindible para cerrar brechas.

4) La Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos representa la participación del ámbito territorial de las Comunidades Autónomas. Entre tantas sensibilidades políticas, ¿resulta fácil el entendimiento en temas de interés general? ¿Qué tipo de cuestiones se abordan?

La Junta de Participación Autonómica goza de ‘muy buena salud’. Los presidentes y presidentas que la integran conocen bien la importancia que tiene encontrar el lugar donde se encuentra la unión para conseguir el bien común. Esto es imprescindible para seguir avanzando como sociedad que da respuesta a todos sus miembros.

Hemos iniciado un proyecto que responde precisamente a esta idea. Lo hemos llamado *Buscando la convergencia. Conversaciones en el Consejo Escolar del Estado*. Los diferentes Consejos desarrollan los

temas en colaboración con miembros de la Comisión Permanente.

Las temáticas han sido propuestas por los miembros del Pleno que definieron una *Agenda de temas compartidos*. Se desarrollan en forma de webinars y el contenido está disponible, también en podcast, en la web del Consejo Escolar del Estado. Hasta ahora hemos trabajado: *Educación emocional; Redescubriendo la FP; Educar para el futuro; Participación educativa; Currículo; Ley de Formación Profesional; Educación emocional; y Educación del siglo XXI*. Próximamente abordaremos: *Entornos rurales; Autonomía de centros; Aprender a convivir; y Éxito escolar*.

5) Usted ha ejercido la labor docente en las etapas de primaria y secundaria. ¿Qué competencias debe tener el docente del siglo XXI? ¿Considera que la profesión docente está bien valorada por la sociedad?

En base a mi experiencia, diría que una persona que se dedica a la docencia, sea cual sea el momento en el que haya tenido la suerte de ejercerla, requiere la profesionalidad y sensibilidad suficientes para poder ver y sacar (en el sentido socrático del término) lo mejor de cada uno de sus pupilos. Esto implica capacidad de diálogo –saber escuchar y saber comunicar–, flexibilidad para adaptarse a las necesidades individuales y del grupo, creatividad para rentabilizar recursos entre otras iniciativas, un gran conocimiento de la realidad (para lo que es imprescindible la estrecha participación de la comunidad socioeducativa) y coordinación con los compañeros de profesión para favorecer el sentimiento de pertenencia.

Sobre la apreciación de la profesión docente, me gustaría resaltar que los estudios validan que existe un buen reconocimiento social del profesorado. Si me permite, me gustaría compartir datos que avalan esta idea. Los resultados del estudio *European Mindset* de la Fundación BBVA otorgaba a los maestros españoles un 7.6

sobre 10. Esta valoración se refuerza con los datos de la última encuesta elaborada por el CIS (año 2013) sobre el prestigio ocupacional y estructura social: los docentes de las diferentes etapas educativas están situados entre los puestos número 15 y 22 de un total de 280 profesiones.

6) El Consejo Escolar del Estado está integrado en la Red Europea de Consejos de Educación. Explíquenos qué papel juega esta red en el contexto europeo.

La Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC) es una organización sin ánimo de lucro de cooperación y de encuentro de los consejos nacionales y regionales de educación de los países de la Unión Europea que elabora y eleva a la Comisión Europea y a las respectivas Administraciones de los Estados miembros sus informes, propuestas y conclusiones.

La EUNEC constituye uno de los cauces existentes para que las organizaciones representativas de todos los sectores interesados en la educación presten su asesoramiento y presenten sus propuestas a la Comisión en el proceso de elaboración de los documentos que publica relativos a la educación.

... Los estudios validan que existe un buen reconocimiento social del profesorado.





7) ¿Cuáles son, en su opinión, los retos de la educación a nivel europeo para las próximas décadas?

Por un lado, es clave encontrar las vías más adecuadas para que cada uno de los diversos entornos europeos llegue a conseguir los niveles de calidad, equidad e inclusión que le permitan el máximo desarrollo personal y el éxito educativo y profesional de toda la ciudadanía. Para lograrlo es necesario acabar con cualquier forma de discriminación, facilitar entornos inclusivos seguros y contar con los mejores docentes.

Por otro lado, considero que es fundamental concienciar a los diferentes actores de la repercusión que tiene cada una de nuestras actuaciones en la consecución de esta tarea, a fin de lograr una verdadera participación y revitalizar los mecanismos de coordinación.

8) La promoción de la lengua y cultura españolas es un objetivo esencial de la red de centros y programas educativos en el exterior. ¿Qué opinión tiene sobre la acción educativa en el exterior que desarrolla el Ministerio de Educación y Formación Profesional? ¿Introduciría alguna mejora?

Como señalas, el objetivo de la acción educativa en el exterior es la promoción, difusión o preservación de la lengua y de la cultura española en el mundo, así como la contribución al mantenimiento de los vínculos culturales y lingüísticos de los residentes españoles en el exterior. Indudablemente, esta iniciativa contribuye a promover el acercamiento y reforzar las relaciones existentes entre la comunidad educativa española y la del país o países donde desarrolla sus funciones. Esta aproximación permite tanto el intercambio de conocimientos y experiencias como el apoyo recíproco, lo que supone un gran beneficio para todos.

Esta acción es uno de los aspectos más llamativos e importantes de la labor que el Estado español realiza en el exterior y contribuye a dar una imagen positiva de España en otros países. En cuanto a su valor querría destacar que la extensa red de atención educativa española presente en otros países contribuye enormemente a que el español y la cultura española hayan adquirido una gran importancia a lo largo de los últimos años tanto en Europa como en el resto del mundo.

9) Para terminar, ¿qué espera de este año 2022?

UNESCO creó en 2019 una Comisión Internacional, integrada por líderes de pensamiento de los círculos académico, científico, gubernamental, empresarial y educativo, con la encomienda de elaborar un informe sobre “Los futuros de la educación”. Esta Comisión ha elaborado el informe *Nueve ideas para la acción pública*, todas de vital importancia.

Expresando el “qué espero” en términos de deseo, me gustaría que, en 2022, todas y cada una de las personas, con independencia de nuestra responsabilidad, nos “corresponsabilicemos”, al menos, con la primera de esas nueve ideas: *“Comprometerse a fortalecer la educación como un bien común”*.

Entrevista a Laura del Sol, por Beatriz Beloqui Querejeta

Actriz, directora, formadora para los profesores y profesoras de la «Académie de Versailles»

Beatriz Beloqui Querejeta

— **Buenos días, Laura, gracias por haberme acogido aquí, en tu casa. He venido para hablar contigo sobre tu colaboración con el profesorado y la Academia de Versailles. La idea es que nos lo cuentes desde tu punto de vista. Esta entrevista va a ser publicada en la revista Calanda de la Consejería de Educación de la Embajada de España, cuya función es valorizar y promocionar todos los dispositivos y todas las acciones que se realizan en Francia para la enseñanza del castellano, y en general, de toda la cultura hispánica. Así que, como tenemos la suerte de colaborar contigo en Versailles, se me ha ocurrido presentar esta colaboración. Primero, ¿cómo llegaste a esta actividad?**

— Bueno, ¿cómo he llegado a esta actividad? Gracias, Beatriz, pues por ti, a partir de una idea que surge con una amiga que tenemos en común, Carmen de la Osa. Ella me decía: «pero Laura, tienes que hacer algo, tienes que hacer otra cosa». Ya

sabes que era presidenta en ese momento de Españolas en París, la asociación que se ocupaba durante 13 años del cine español y de traerlo aquí a París. Bueno, después de la muerte de José María Riba, nuestro cerebro y alma de españolas, preferimos dejarlo porque era demasiado duro volver a ello. En fin, a partir de esa conversación con Carmen, me decían: ¿por qué no das clases de teatro o clases de tal? Y yo me dije: bueno, clases de teatro no, no soy lo suficientemente buena como para dar clases, no es que no sea buena o mala actriz, pero me parece muy duro enseñar, y además que yo soy de cine más que de teatro. Entonces se me ocurrió lo de los cortometrajes y bueno, hablando contigo, te parecía una buena idea. La presenté a todas las formadoras y formadores de Versailles de español, esa idea de hacer trabajar con el cortometraje o simplemente trabajar con el cine en la lengua española, con fragmentos de películas. Se hace también ahora mismo en Versailles, en la formación, pero me di cuenta, hablando con el grupo, de

Lo que yo quiero es que comprendan cómo es un rodaje, cómo se utiliza la cámara, el tipo de planos con el sonido...



que lo que más gracia les hacía era el ser rodados, el crear una historia y hacer un cortometraje en español, para poder luego, los profesores, hacerlos con el alumnado de liceo y de colegio. Y entonces nos lanzamos, tú y todas, sobre todo tú y yo, a esta gran aventura que ha perdurado. Creo que son cuatro años ya. En fin, una experiencia, de verdad súper increíble, increíble.

En otras ocasiones también he tenido momentos en los que me han invitado a ir a liceos o al colegio para presentar Carmen, por ejemplo, la película. Ahí yo me daba cuenta de lo difícil que era enseñar y la cantidad de paciencia que tienen que tener con los alumnos, en un contexto hoy en día complicado y difícil. Entonces, bueno, después de haber sido también jurado en uno de los festivales de cortometraje en español, surgieron ciertas ideas. Yo veía que en los cortos que hacían los profesores con los chicos, de repente hacían planos en los que no se les oía nada o se veía mal, pero sobre todo no se oía. Y claro, si uno hace un proyecto así es para el español, se supone que es la lengua oral, aparte de la imagen, pero lo importante es el oral y que había que trabajar un poco con todo eso para que hicieran los mejores cortos posibles.

— **Entonces, ¿cómo concibes tu formación?**

— Sí, las historias que invento para los profesores son un poco ciencia ficción todo el tiempo, porque me parece que ellos lo que quieren es aprender. Pero bueno, salí un poco de la monotonía o del día a día, sin tener que hablar de temas muy importantes, eso lo harán ellos con sus alumnos. Lo que yo quiero es que comprendan cómo es un rodaje, cómo se utiliza la cámara, el tipo de planos con el sonido, etc. siempre utilizando lo que ellos mismos pueden tener a mano, un móvil, por ejemplo.

Bueno, la aventura es así, es un riesgo a veces porque son dos días de formación por grupo y en total son 10,12 horas. Todo el mundo sabe que es muy difícil hacer un cortometraje, con ese *teaming*. Luego yo lo preparo todo, escribo el guión, monto, pero doy a cada uno el rol que tiene que hacer, sea cámara, sonido, roles para que ellos mismos luego sepan como hacerlo con sus alumnos. Lo bueno de esto, lo interesante es que es una forma de integrar a todo el mundo. Yo integro a los profesores y es lo que ellos hacen luego con sus alumnos.

— **Y cuando estás en la formación, ¿los roles se reparten naturalmente o los distribuyes tú, o según lo que sientes?**

— Se hace sobre la marcha y los profesores y profesoras lo descubren todo al llegar a la formación. Hace dos años utilicé en mi guion todo el refranero de Don Quijote para crear diálogos y secuencias separadas y quedó muy divertido, se quedaron un poco sorprendidos. Luego lo más complicado siempre es encontrar quién decide o quién tiene ganas de ser actor o actriz, porque luego, en la parte técnica les gusta a todos llevar la cámara o el sonido. Yo utilizo un montón de cosas para que todo el mundo se sienta útil haciendo este cortometraje, porque es lo que ellos tienen que transmitir al alumnado. Son trabajos de equipo. El cine es un trabajo de equipo. Al principio están un poquito fríos, como tímidos, y luego poco a poco, al cabo de una hora, le doy mucho ritmo a esta historia y luego con los guiones que preparo se divierten un montón, se divierten mucho y aparece la noción de grupo. Date cuenta de que vienen de toda la Academia, no se conocen.

— **Normal, estamos hablando de la Academia más grande de Francia, con más de dos mil docentes.**

— Claro, luego lo más complicado es el montaje, porque en dos días es muy difícil hacer un corto de cuatro o cinco minutos, explicarles el último día cómo montar... es un ritmo intenso... Pero bueno, la Academia lo hace muy bien, porque publicáis tutoriales, Laura Navarro acompaña bien. Se explica cómo se monta, con qué recursos, es complicado, yo trabajo con *Final Cut* y todo el mundo no tiene Mac. Los chicos y chicas son muy rápidos haciendo montajes. O sea, yo sé que en los cortos de este año, por ejemplo, parece ser que ha habido gente que les ha ayudado también para el montaje, supongo que los profesores, pero hoy en día en el liceo tanto los

chicos como las chicas saben un montón de cosas sobre la parte técnica. La dominan bastante, se nota, tienen ya una idea de lo que es el cine, han visto mucho cine, series. Y hay gente que trabaja un montón los planos, por ejemplo.

Como no tengo tiempo para hacer nada teórico, propongo un rodaje directo, o sea, yo les doy el guión y vamos directo, lo descubren en el mismo momento.

Primero leemos el guión, que son seis páginas y luego ya entramos y yo voy a explicarlo. Después de los dos días les mando un guión que escribí con todas las normas técnicas, en cuanto al guión, a los planos, en fin, todo lo que es la técnica cinematográfica. Lo mando después.

— **En todo caso, la actividad ha cuajado bastante en el terreno, porque hay muchísimos equipos de profesores y profesoras que se apuntan al concurso y que practican esta actividad con los alumnos, y muchas gracias por eso. Formas parte del jurado del festival de cortometrajes de Versalles, que ha tenido versiones diferentes. Ves quizás un poco el resultado de lo que has podido aportar como formadora. Y por ejemplo, en cuanto al aprendizaje del idioma, a la transmisión de la cultura hispánica, ¿qué observas? O sea, ¿qué plusvalía tiene este tipo de actividad en cuanto a la lengua?**

— Cómo no, a mí me parece fantástico porque ellos primero tienen que escribir los guiones y eso ya es un esfuerzo, la gramática, la ortografía, el léxico, en español. Y luego no es fácil para alguien que a lo mejor no ha viajado a España o que no ha tenido un contacto con el español, en directo, trabajar los personajes, hacerlos en español. Claro, el español no es perfecto, lógicamente están en colegio o liceo. Para ellos es un trabajo inmenso, es una forma de aprender un idioma. Además súper divertida, porque pienso que ni tan siquiera se dan cuenta de que están haciéndolo en español. Además, como se jun-

El cine es un trabajo de equipo

... Hoy en día con los teléfonos se puede hacer de todo, pero el sonido más complicado...

tan la técnica, los planos, hay que imaginar los decorados, inventar situaciones, contar una historia original, todo en español, de repente pierden el miedo a una lengua extranjera y luego se sienten libres, hablando en nuestro idioma.

— **Y es un trabajo de cohesión de equipo y de colaboración, interesantísimo para el clima escolar...**

— Si claro, lo que te decía, como con el grupo de profesores, porque cada uno viene de un sitio y de otro. Hay grupos en los que no se conoce nadie, claro, y mira que están todos en la Academia de Versalles. A lo mejor tengo entre 25 y 30 profesoras y profesores en cada grupo, y al cabo de dos días, al final parece que hemos estado una semana juntos? Pienso que eso los profesores lo pueden trasladar. Siempre te lo he dicho, en la enseñanza lo importante es transmitir y no quedárselo para sí mismo. Luego también como hay muchos profesores que vienen de lugares diversos, hay latinoamericanos, españoles, yo he aprendido mucho también. Cada uno tiene una forma de expresarse oralmente y eso se nota mucho en las clases también cuando hacen su corto. Eso también es una gran riqueza.

— **En cuanto a los concursos que se organizan, a partir de una temática dada, ¿qué te parece, es interesante? ¿O quizás estaría mejor dar una temática libre que cada uno fuera por su lado?**

— No, yo creo que es una buena idea. Por ejemplo, este año es el feminismo y en los cinco cortos del colegio y cinco del liceo se nota que vamos avanzando en esta lucha. Y eso que es una temática que bueno, de entrada, es casi más fácil para dar el paso a la escritura de un guion. Es más complicado cuando es el tema libre. Se puede intentar hacer un año y ver qué pasa, pero pienso que para ellos sería más difícil. Cuando nosotros vemos los cortos en el jurado es más cómodo cuando hay

una línea. Se puede observar la originalidad de cada uno dentro de ese tema exactamente, porque cada uno lo aborda desde un aspecto particular, de algo que a ellos les conmueve más o les preocupa más, y entonces es bastante interesante.

— **Claro, proponer un tema es más pertinente. La verdad es que todo este trabajo se realiza dentro del trabajo escolar, tiene que responder también a las exigencias de los programas oficiales. Es decir, que lo interesante es que no se hace un trabajo suplementario, sino que entra dentro de la vida cotidiana del profesor o la profesora que está con su clase, con su nivel y su programa del año, y puede introducir esta manera de trabajar con los alumnos, que es diferente.**

— Sí, eso es interesante. También observo que hay muy poco presupuesto para lo que es un poco técnico. Por eso me inventé todo. Hoy en día con los teléfonos se puede hacer de todo, pero en fin, el sonido más complicado. Yo sé de algunas profesoras que se compraron la cámara. Además, esto puede servir para otros profesores de otras asignaturas, no solo en enseñanza de idiomas. Se puede hacer cantidad de cosas, cortometrajes en historia, ciencias, la imagen es tan importante. También está la música que ponemos, no tienen derechos para eso, pero bueno, como quedan internamente. Hay incluso alumnos que a lo mejor pueden ser malos en un idioma, que no consiguen hablar, de repente les hace como un «déclit». E incluso es valorizante para las personas más tímidas o alguien que se cree que es gordo, alto, bajo. Yo qué sé. Y de repente hay algo que ocurre a través del trabajo de la imagen y ganan confianza en sí mismos. Yo no voy con el teléfono con dos dedos, sino que tengo todo para poder hacer planos sin que se muevan, con un estabilizador que ellos pueden comprar. Todo lo pongo en el dossier del inicio y propongo lo más barato, incluso un profesor lo puede comprar.

En general, todo lo que es técnico es bastante caro, pero, en fin, todo eso lo hago siempre intentado que cueste lo mínimo.

Pero bueno, estoy super contenta de lo que han conseguido los profesores este año, aunque se hace con algunas clases, me ha encantado verlos, a pesar de las condiciones.

— **Entonces, ¿estás dispuesta el año que viene a seguir con la experiencia?**

— Si no hay complicaciones, sí. Estamos pasando una época en el que hay que vivir totalmente el presente, y porque uno no sabe que va a pasar mañana, o sea, no depende de uno mismo, nunca ha dependido completamente de uno mismo. Todo depende del contexto en el que nos movemos y en el país en el que estamos. Y mira con Ucrania, por ejemplo. Bueno, y otros países también, porque no solo hay guerra en Ucrania, no hay que olvidarlo nunca. Pero bueno, vamos, estamos en el proceso, sobre la marcha un poco.

— **Y tú, ¿notas que cuando estás en la fase de formación, de transmisión que dices, el hecho de que seas tú una gran dama del cine español, tiene sentido para los profesores y profesoras que hay de diferentes generaciones? Estamos en Francia, *Carmen* evidentemente es una película mítica que todas las generaciones de hispanistas conocen. ¿Sienten esta dimensión de que están formándose con una persona que conoce bien el oficio que le está transmitiendo esto? ¿Te hacen preguntas? ¿Son curiosas y curiosos?**

— En un inicio, algunos me conocen. Otros no saben todavía en ese momento porque son más jóvenes que *Carmen*, ya son cuarenta años y entonces, luego van a buscarlo en internet y de repente al día siguiente hay un profesor que le dice, ¿pero no sabes quién es? A mí me da igual, yo nunca, he dado importancia y además tú me conoces bien, a la cosa esa de ser una

«star». De hecho, yo creo que es lo que me ha hecho un poco no seguir en mi carrera. Cuando llego a la formación entro en la cuestión, voy con mis deportivas, me fundo en un grupo y me lo paso tan bomba como ellos. O sea que no, yo nunca he hecho caso a esa parte.

— **Cierto, me refiero al hecho de transmitir algo que tú conoces muy bien, que has dominado, que dominas, que vives. Eso es lo interesante, porque al margen de la persona hablas de ese arte. Los hispanistas en la enseñanza tenemos mucho apego al cine.**

— Vale, se trata de la escuela. Yo he tenido muy buenos profesores. También he trabajado con directores increíbles. Luego en mi casa yo vivo con mi marido que es también director de cine, lo conocí de esa manera, ha sido productor y es productor ahora, y luego mis hijos. Entonces sí, vives en un ambiente donde el cine está muy presnete.

Lo del cortometraje llegó porque a mí me gusta mucho el montaje. De hecho, cuando Antoine por ejemplo, tiene cosas de ficción, siempre me hace ver los montajes para analizar con mi ojo clínico, y efectivamente siempre funciona. Tengo muy buen ojo para el montaje. Me hubiese gustado hacer eso también, lo que pasa es que lo he descubierto tarde, hace 15 años. Me hubiese encantado ser montadora. Sí, es una profesión que me gusta mucho y luego me gusta mucho estar detrás de las cámaras. Y eso lo he descubierto haciendo mis vídeos.

— **Sí, recuerdo los vídeos de las manifestaciones, muy chulos, por ejemplo, el documental «El tren de la libertad»**

— Sí, la parte francesa la hice yo. La parte parisina con Anne Hidalgo. Lo hice yo corriendo como una loca, sola por ahí, con mi tele, con mi cámara. Y luego todo lo que se edita, todo lo que aparece en

Me hubiese encantado ser montadora. Sí, es una profesión que me gusta mucho.

YouTube de Españolas en París, pues eso lo hice yo también. Eso me gustaba mucho, la verdad.

— **Y así, ahora para el Festival de Cortometrajes del año que viene, ¿Una temática que te interesaría explorar o ver?**

— Pienso que es didácticamente mejor que lo elijáis vosotros. Es más, conocéis mejor los intereses de los chicos y chicas, me parece. Yo si no, me voy por los cerros de Úbeda y enseguida aparezco con un marciano por ahí o algo así. A mí lo que me hubiese encantado hace ya tres o cuatro años cuando empezamos, y eso ya te lo dije también, es que se hiciera en las tres Academias. Yo hubiese formado al profesorado, era mi ilusión, cuando además era presidenta de Españolas en París, para que luego se hicieran los concursos en cada Academia, que hubiera una selección por Academia y luego un festival interacadémico al mismo tiempo que “Différent” con españolas que se sigue haciendo con el Instituto Cervantes. Es ahora, en el mes de junio. Las tres Academias pueden aportar en un día, los

cortometrajes ganadores de cada Academia. Me parece que era una buena idea.

— **Bueno, el desafío está ahí... Y así que con esta conversación, me dan ganas de intentar reactivar o en todo caso, hacer una creación, como se dice.**

— Además puede ser una colaboración con el Instituto Cervantes, con la Embajada de España.

— **Claro, porque la idea es la colaboración. Solemos trabajar, por ejemplo, en la organización de los Bachibac, de los exámenes y lo hacemos las Academias juntas, tenemos costumbre de trabajar juntas. Gracias por recordarme este desafío, igual puede ser un proyecto interesante para la salida de todas estas crisis y para un poco volver a crear esa dinámica inter académica a partir de algo creativo.**

— A mí me encantaría...

— **Además se pueden elegir los temas. En todo caso seguir colaborando contigo es interesantísimo, vamos a explorar esta posibilidad de extenderlo más, a ver si cuaja, ahora que se necesitan dinámicas nuevas, necesitamos oxígeno y un poco de motivación, lo vamos a intentar.**

— Sí, podéis contar conmigo, también se puede asociar la parte francesa, con los Institutos franceses, etc. pero bueno, eso es soñar mucho...

— **Creo que soñar es necesario... En todo caso, muchas gracias por todo lo aportas a la enseñanza del español, a los profesores y profesoras.**

— Ha sido un placer, es como siempre un placer.



Besaremos el pan, Almudena

Por Rosana Ferriol Llorens

Los hay que todavía disfrutan leyendo. Criaturas raras en peligro de extinción, que, como se descuiden, cualquier día de éstos correrán el riesgo de encontrarse expuestos en una vitrina de *cabinet de curiosités* con la consabida inscripción en caligrafía victoriana: “spes homo/femina legens, rara avis”. Acaso estén inevitablemente condenados a desaparecer en nuestra multitécnica, avanzadísima, global y multicolor sociedad actual, esclava de lo fugaz, lo inmediato y ávida de vanidades de redes sociales mide-egos a golpe de like barato y huero. Los lectores chapados a la antigua, *comme il faut*, los que todavía se sienten tocados por la magia del objeto libro, los que abjurán de aquéllos que se entregan a la traición del libro digital, necesitan la sensación que provoca el contacto del papel entre los dedos. Prefieren ser ermitaños de la literatura y todavía se conmueven cuando cae en sus manos la promesa de ensoñación que ofrece una historia, ese pasar páginas con fruición porque se paladean los adjetivos, verbos conjugados

en tiempos elegidos, analogías y metáforas, prosa casi poética y largas oraciones subordinadas que encierran en su abrazo toda una plétora de vivencias, impresiones, sentimientos y esencias de personajes de papel. En definitiva: los hay que ven en un pequeño rectángulo en tres dimensiones (¡qué cosas!) una puerta entreabierto a una realidad paralela, una invitación al país de la ficción literaria y allí es precisamente donde vivía Almudena.

Madrileña de pro, escritora, galdosiana hasta la médula, mujer, voz del relato rotunda y henchida de personalidad, amante y amada de las letras, columnista en “El País”, incansable narradora y del Atleti. El orden de los factores no altera el producto, como rezaban nuestros libros de matemáticas de EGB. Cualquiera que posea un mínimo de interés y curiosidad por la novela española reciente sabe quién es Almudena Grandes; sabe del prestigio y renombre que cosechó como autora, de los reconocimientos, premios y distinciones que recibió, de la calidad de su narrativa y de los momentos his-

Cualquiera que posea un mínimo de interés y curiosidad por la novela española reciente sabe quién es Almudena Grandes.

... Esas
cuartillas vacías,
que sin saberlo
aspiraban a
llenarse de
cuentos ...

tóricos que no sin polémica decidió utilizar como fondo y entramado de sus obras. De oficio, escritora, pero no de best-sellers de usar y tirar, tipo clínex, que por mucho que triunfen en listas de ventas, acaban por suscitar una cierta animadversión debido a su flojera de estilo, falta de profundidad y sabor insípido, cuando no ñoñería hasta la náusea. No, de ésos no. Asimismo, igual que en su momento le molestara sobremanera a la genial Pardo Bazán, a nuestra novelista madrileña le resultaba intolerable que ciertas mujeres escritoras se conformasen con encajar y estarse quietecitas en el espacio que con el apelativo de 'literatura femenina' les era muchas veces atribuido casi como un premio de consolación. Lejos de resignarse a entrar en ningún molde, ni hablar del peluquín, denunciando este tipo de actitud, partiendo de su mirada personal e intransferible, su memoria, su inventiva, usando sus herramientas y su talento, Grandes corrió el albur de hacer literatura a secas y de altura. ¿Pero cuál fue el origen de su vocación literaria, de toda una vida dedicada a escribir? ¿Cómo vida y literatura se convierten en sinónimos?

Será por el prólogo "Memorias de una niña gitana" de *Modelos de mujer* (1994), pero no es difícil imaginar a la Almudena niña, como si fuera un personaje salido de un universo de Ana María Matute, sentada en una gran mesa de comedor de un piso de techos muy altos. Y aplicándose con el esmero escolar cándido del que es capaz una criatura de unos nueve años, garabatear con fruición sobre unas inofensivas cuartillas blancas, a medida que sus personajes, repletos de fantasías apócrifas y anhelos infantiles revoloteaban en su cabecita morena para venir a posarse, mariposillas de tinta, en el papel. ¡Gooooool del Atleti! Así contaba la Almudena adulta cómo el gusanillo de la escritura había entrado tan tempranamente en su vida. Y vino para quedarse, para hacer de aquella niña de la calle Churruca una narradora archipremiada, un sólido referente de la prosa española, sin el cual al libro de la literatura

contemporánea de nuestro país le faltarían páginas. Sus páginas.

La literatura vendría, pues, a ella en forma de tardes dominicales de fútbol en la madrileñísima calle Fuencarral, en casa de su abuelo Manolo, en las que pobre del niño al que se le ocurriera molestar a los mayores, ya fuera a las mujeres en sus quehaceres y cuchicheos de mesa camilla, o al padre y al abuelo envueltos en la burbuja hipnótica que crea la pasión fogosa por el partido de la liga de la televisión en blanco y negro. Vendría la literatura de manos de una tía abuela suya, que le daría un domingo de aquéllos unos cuantos folios para escribir como alternativa posible a los lápices de colores, para unas manitas infantiles que no sabían dibujar como lo hacía su hermano Manuel. Esas cuartillas vacías, que sin saberlo aspiraban a llenarse de cuentos, algunos reescritos una y otra vez cada domingo, personajes y ensueños despechados fueron de paso, además de una distracción, una inocua venganza a la infamia inconcebible para la autoestima de una chiquilla de no ser nunca angelito en la función del colegio. La bendita desazón de tener que conformarse en ser árbol en los teatrillos escolares la empujó a construirse para su resarcimiento personal un refugio de mundos paralelos, en los que como ella contaba, se veía catapultada a la gloria inconmensurable de descubrir una isla desierta, experimentar la condición de ser la única superviviente de una civilización a punto de extinguirse, ir a la luna o al centro de la tierra si le apeteciera o incluso ser la reina de las hadas. Ahí es 'na'.

Con esta temprana autoconsciencia de sus recién descubiertos "superpoderes", Almudena entendió muy pronto que la literatura era una poderosa forma de evasión y, sobre todo, una puerta abierta a un infinito borgiano de firmamentos posibles, su biblioteca de Babel particular. Un pasaporte para pasar la frontera y adentrarse en el territorio de la emoción, explorar sus rincones y recovecos, apreciar la fuerza del lenguaje que otorga el poder de crear como un demiurgo y aprender los trucos

que permiten confeccionar para las ideas una indumentaria de ingenio y de papel.

El fútbol, Homero y Galdós. Un cúmulo de circunstancias y bienhallados azares que desencadenaron inesperadamente el precoz despertar literario de la autora aunque, bueno, ya había poetas en la familia, así que es de suponer que tal vez el terreno que pisaba le fue intrínsecamente propicio para cultivar su talento desde el principio. El impacto que le causó a la Almudena niña la Odisea (regalo inocente de primera comunión), la arreatadora y aplastante ilusión referencial que experimentó con la epopeya de Ulises, cuyo efecto no olvidaría nunca, fue una auténtica revelación: un libro era mucho más que un libro. Aquella especie de misteriosa alquimia por la que unas simples páginas impresas se transformaban delante de sus ojos en trepidantes aventuras, en las que se iba mano a mano con el mismísimo rey de Ítaca, era ambrosía divina, puro deleite para el espíritu. La posibilidad de vivir peripecias en primera persona del plural en una suerte de metempsícosis con el héroe debió de ser un chispazo eléctrico, una evidencia rayana en la epifanía: cuando ella ya era ella, Almudena supo que quería ser escritora, crear y ser artífice del arte de fascinar a otros a través del lenguaje ficcional. Tamaña vocación no hizo sino confirmarse algo más tarde gracias a las viejas ediciones de nuestro canario universal: *Tormento*, *Fortunata y Jacinta*, *Lo prohibido*, *Episodios Nacionales* volúmenes que dormían en las estanterías de la casa de su abuelo Manolo Grandes en Becerril de la Sierra. Su abuelo, el que sabía hablar y escuchar a una loca bajita, el que le presentó a los lagartos de Lorca, que siempre la emocionaron, el que fue para ella, junto con don Benito, uno de los hombres de su vida.

Así pues, Almudena parecía destinada desde pequeña a una existencia en estrecho vínculo con la literatura. Su maridaje con el mundo del intelecto escrito siguió su camino en su edad adulta, cuando tras sus estudios universitarios de Geografía e Historia, considerada “carrera de chicas”

(¿qué habría pasado si en su lugar hubiera hecho Clásicas?) empezó a trabajar en una editorial como escritora por encargo. Un nada desdeñable cometido aun en la sombra, que le permitió coger carrerilla y romper la mano rotulando toneladas de pies de foto, corrigiendo estilo en los manuscritos de otros, colaborando en la elaboración de enciclopedias o redactando guías turísticas de aquí y allá. No es de extrañar que en *Atlas de geografía humana* (1998) nos encontremos con un reflejo fiel, casi tangible, de los entresijos de un grupo editorial, su cotidianeidad y el proceso de construcción de un proyecto de edición. Se deja adivinar la carga autobiográfica en los personajes de las cuatro redactoras, que forman equipo con la finalidad de componer un atlas de geografía y cuyas circunstancias, inquietudes generacionales e historias personales el lector va descubriendo paulatinamente, como si de los mismos fascículos del atlas en preparación se tratase.

Familiarizada con los engranajes de la máquina editorial, con su experiencia adquirida con creces como “hacedora de libros”, con su pasión bibliófila y talento a raudales, Almudena Grandes dio por fin un salto y pirueta de trapealista al darse a conocer al público con su primera novela, *Las Edades de Lulú*, en 1989. A pesar del escándalo y revuelo que suscitó, para la recién estrenada autora fue llegar y besar el santo: Grandes obtuvo el Premio Sonrisa Vertical, con el consabido vértigo confeso que experimentó al llegarle el éxito, así, de sopetón y con sólo veintiocho años por no hablar del listón de vértigo que tendría que sortear de seguro en su siguiente trabajo: *Te llamaré Viernes* (1991), ya que público y crítica esperaban su salida con afiladas ansias. Pero aquello no sería más que el principio de su dilatada e imparable trayectoria; vendrían más galardones y premios: el Premio Iberoamericano de Novela Elena Poniatowska y Premio Sor Juana Inés de la Cruz con *Inés y la alegría*, el Premio José Manuel Lara con *El Corazón helado*, el Premio Nacional de Narrativa con *Los Pacientes del Doctor García*, el Premio Cri-

Almudena
Grandes dio
por fin un salto
y pirueta de
trapealista al
darse a conocer
al público con su
primera novela.

Grandes encontró desde siempre en la creación a partir del lenguaje su propio espacio de libertad y deleite.

sol, el Premio del Gremio de Libreros de Madrid y de los de Sevilla. A lo largo de su carrera y desde el principio, Almudena se granjeó el reconocimiento y el aplauso de la crítica unidos a la devoción de miles de lectores embelesados, varias adaptaciones al cine y una merecida proyección internacional, grande, como su apellido. Vamos, el paraíso por el que ansía gravitar todo escritor. Pero no olvidemos que todo escritor es por ende lector.

Decía Almudena que leer era aventura y libertad, que todo comenzaba en una librería. Por mucho que hogaño se pueda comprar todo en un clic, cualquier bibliófilo de a pie no puede sino darle la razón al recordar que hay librerías y bibliotecas en las que reina una atmósfera peculiar. Nada más cruzar el umbral, la psique del lector curioseosa, pasea su mirada entre las estanterías, al acecho, buscando el objeto-libro que potencialmente le proporcionará, si hay suerte, el billete de ida y vuelta a un mundo ficcional lleno de imágenes y torbellinos de sensaciones. El homo/femina legens, espécimen de vitrina, husmea el aire. La cubierta de un libro capta repentinamente su atención. La toca para apoderarse quizás de su esencia (el aura de algunos libros es luminosa como la de un grimorio), lee la reseña al dorso, hojea el principio (nunca el final) y decide cazar, pecunia mediante, el magnífico ejemplar. Acto seguido, se lleva triunfante el trofeo a sus penates y se rinde a él, en busca de aplacar su voracidad rapaz lectora esperando que su presa cumplirá tal vez la promesa de un oasis de libertad individual, puesto que como proclamaba Almudena con rotundidad, la libertad es una librería. Ella misma sentía verdadera fascinación por la lectura; bien se nota en las bibliotecas llenas hasta los topes de su casa de Madrid y la de Granada, en su manera de evocar con un brillo especial en los ojos los libros que la marcaron en su infancia y adolescencia, su cita con la Feria del Libro o incluso en la proyección de ese magnetismo del libro en algunos de sus personajes. Resulta imborrable la emoción de Nino “el canijo”

en *El lector de Julio Verne* al toparse, en el destartado cortijo de las Rubias, con la improbable colección de clásicos de doña Elena. No, si va a ser que la literatura es inmune y resiste al concepto de Walter Benjamin, que declara atrofiada el aura de la obra de arte en la era de la reprografía. El halo casi divino que a través de los ojos de un niño envuelve al *Lazarillo*, *Robinson Crusoe*, *La Celestina*, *El Quijote*, el *Persiles*, el teatro de Lope, obras de Bécquer y Unamuno además de todos los títulos de Julio Verne es casi físicamente perceptible en la retina del lector; cómo el chiquillo acaricia los lomos de esos libros, uno a uno, con auténtica veneración, es simplemente conmovedor.

Almudena, lectora primero, escritora después, se sabía privilegiada por haber conseguido hacer de su pasión su oficio. Un oficio solitario que requería atrincherarse en la soledad, al igual que grandes dosis de disciplina para dibujar microcosmos, respirar historias desde su atalaya de silencio, ordenador, humo y agua y enfrentarse diariamente en duelo perpetuo a la maquinaria del idioma español, suntuoso artefacto que glorifica o traiciona al que escribe, que suda la gota gorda para desovillar los tejemanejes del lenguaje e invoca a las musas para que sean clementes y decidan jugar en su equipo; vivir de las acrobacias de la palabra, torearlas. Diríase que Grandes encontró desde siempre en la creación a partir del lenguaje su propio espacio de libertad y deleite. Y al parecer, las palabras, esas perras negras contra las que despotricaba en su genialidad Cortázar, rabiosas de pura ebullición, temidas a la par que mimadas por muchos, pero domadas por pocos, se dejaron domesticar por su pluma o teclado, si nos ponemos modernos. Esa facilidad para combinarlas construyendo dilatadas frases, exprimirlas, amasarlas, estirarlas, espolvorearlas de matices, “cocinarlas” en definitiva a la lumbre de la honestidad literaria se convirtió en su marca de estilo. En cada novela dejó constancia de su don para explorar y explotar las capacidades expresivas del lenguaje para

conseguir que la novela fuera un reflejo de la realidad, como un naturalismo del siglo XX y hacer que el hechizo literario surtiera efecto. Así pues, en sus novelas coexisten vocablos cultos y vulgarismos, anacolutos, parresia, laísmo, exquisita dicción, giros retóricos rebuscados, coloquialismos, *stream of consciousness*, citas eruditas al lado de maldiciones e injurias, referencias intertextuales al arte e insultos soeces, estilo directo libre y refranes añejos. Al más puro estilo Pígalión, como si esculpiera su relato en el mármol chipriota, lugares, actantes, sucesos, cada jugosa analepsis, cada adverbio, cada atrevida elipsis, cada hábil y elocuente combinación de adjetivos conseguía que la magia mimética de la ilusión referencial operase. El detalle estaba en cada golpe de cincel. Si cada novela es un castillo de ficción que exhibe “el espejo en el camino” a través de la minuciosidad y el gusto por cultivar el detalle, Grandes pone el foco en una multitud de pormenores, que invitan a sumergirse en el engaño ficcional, dándole al mismo tiempo una temperatura emocional intensa. Pero, desgraciadamente, el *modus operandi* de la receta se va con su cocinera. El misterio de cómo relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que ofrecen posibilidades de combinación a nuestro idioma, cómo oraciones coordinadas, subordinadas se convierten en personajes que rezuman corporalidad genuina de carne y hueso se atisban, pero son hartamente difíciles de repetir. Tenemos la lista de ingredientes, pero el guiso no sale igual si no lo hace el chef. Y a esto se puede añadir que se precisa una especie de radar literario interno para detectar historias novelables, tal y como exponía la autora en la nota de *El lector de Julio Verne*: esos ojos internos ven una novela con más precisión y más distancia que los de la cara.

Y así vieron la luz sus novelas restantes: *Malena es un nombre de tango* (1994), *Los aires difíciles* (2002), *Castillos de cartón* (2004), *El corazón helado* (2007), *Los besos en el pan* (2015) y las compilaciones *Mercado de Barceló* (2003), *Estaciones de paso* (2005), *La herida perpetua* (2019).

Almudena Grandes Hernández ya era una novelista consagrada y de prestigio que había cosechado premios, galardones, merecidos elogios y el reconocimiento a su trabajo, cuando *El Corazón helado* dio un volantazo a su orientación literaria. Según muchos, su obra más granada, supuso el punto de inflexión en su carrera, pues abriría la etapa literaria sobre la Guerra Civil, Posguerra y Transición, épocas que si bien aparecen en todo su recorrido anterior, serían a partir de entonces el epicentro. Dos familias, dos árboles genealógicos, dos bandos, dos Españas, secretos turbios, el Frente y el exilio, tiempo presente y pasado que se entrecruzan sin cesar con la historia de amor entre Álvaro Carrión y Raquel Fernández Perea como marco. Y Madrid, siempre Madrid y el poema de Machado resonando en nuestros oídos como el eco del testimonio y la memoria. “Españolito que vienes al mundo te guarde Dios. Una de las dos Españas ha de helarte el corazón” (*Campos de Castilla*, 1912), se yerguen como versos atemporales y *passe-partout* que se aplican desgraciadamente mucho antes, durante y mucho después del conflicto cainita que devastó nuestro país de piel de toro, segó miles de vidas y dejó a la sociedad española hecha un guiñapo.

Como afirmara en más de una entrevista o en alguna ponencia, Grandes encontró en esta temática una auténtica mina de oro, el Canaán de todo escritor; un filón inagotable y subterráneo que estaba pidiendo a gritos salir a la superficie. Desde una categórica voluntad moral de narrar la guerra española desde la perspectiva de los vencidos, elección maniqueísta para algunos, nuestra autora se dispuso a excavar sin tregua, a recorrer las galerías laberínticas de la bibliografía pasada o actual hasta hallar las vetas que esperaban en silencio a ser explotadas. Una documentación casi obsesiva junto con decenas de historias particulares de españoles anónimos la hicieron adentrarse en las luces y sombras de toda una época y dar con el oro literario que

... Desgraciadamente, el *modus operandi* de la receta se va con su cocinera.

... “No hay hazaña más admirable que sobrevivir”

supuso tal abundancia de material ficcionalizable.

Así fue como en 2010 y siempre leal a la editorial Tusquets, inauguró su proyecto más extendido y ambicioso “para quienes como yo padecen una obsesión sentimental y casi enfermiza por la guerra civil y la posguerra” (nota de la autora en *El lector de Julio Verne*). Se trataba de una serie de seis novelas autónomas pero pertenecientes a una misma melodía, que fueron viendo la luz sucesivamente: *Inés y la alegría* (2010), *El lector de Julio Verne* (2012), *Las tres bodas de Manolita* (2014), *Los pacientes del doctor García* (2017), *La madre de Frankenstein* (2020) y la última, *Mariano en el Bidasoa*, que no pudo terminar y esperamos cruzando los dedos que se publique de manera póstuma. En estos seis *Episodios de una guerra interminable*, título en el que resuenan inexorablemente los *Episodios Nacionales* de Galdós, la autora retrató para la eternidad de las letras los veinticinco primeros años del franquismo: la represión feroz e implacable de la posguerra, el silencio del miedo reinante, la resistencia del maquis y las imprentas clandestinas, el estraperlo, la terrorífica imagen que la Guardia Civil proyectaba de lejos, los fusilamientos, la ley de fugas, el desgarrro del exilio, ya sea el de los intelectuales de la Edad de Plata o el de tantos españoles de a pie, que se llevaron a España viva en su corazón hecho recuerdo (¡ay de mí, penal mortal!) y suspiros. Decía Almudena que le urgía ajustar cuentas con el presente y el pasado de manera que con esta serie saldaba una deuda de gratitud con los que siguieron luchando pese a todo y que salieron airosos por su condición de supervivientes, puesto que, a fin de cuentas, “no hay hazaña más admirable que sobrevivir”.

Aparte del gancho que supone el contexto histórico escogido, situado en un marco geográfico concreto (Valle de Arán, Madrid, Toulouse, la cárcel de Porlier, la sierra de Jaén o el psiquiátrico de Ciempozuelos), la fórmula ganadora parece también residir en hacer que personajes comunes como todo hijo de vecino se

entrecrucen con figuras históricas reales, creando una sinfonía coral de actantes que provoca una sensación de realidad añadida. Harán su aparición (eso sí, con el comodín de la licencia literaria que permite a Almudena darles pinceladas de ficción) individuos como por ejemplo el sombrío torturador Roberto Conesa “el orejas” y Antonio Hoyos en *Las tres bodas de Manolita*, el mítico Cencerro, Tomás Villén Roldán, en *El lector de Julio Verne*, Clara Stauffer y la red de evasión nazi en *Los pacientes del doctor García*, Jesús Monzón en *Inés y la alegría*, el doctor Vallejo-Nájera y la parricida Aurora Rodríguez Carballeira en *La madre de Frankenstein...*

Todas las novelas de la serie tienen en común la voluntad expresa de Grandes de plasmar la vida de la gente corriente, de utilizar su cotidianeidad como materia literaria. Estamos ante una forma de hacer literatura cuyo cometido es moldear y dar vida a las historias pequeñas, cercanas y humanas, con sus miedos y anhelos, sus alegrías y desgracias, sus vivencias, su palpar, dándole un imprescindible barniz de realismo. Y es que, en la trayectoria de Almudena Grandes se demuestra que para que la literatura nos cautive no hace falta colocar en sus páginas sí o sí a un prócer intachable, a un héroe perfecto y aburrido o hacer una novela de tintes pseudobiográficos a partir de una figura clave de la historia universal. Más bien son los héroes del día a día, personajes bellos por imperfecciones, anónimos, con sus defectos y virtudes, su juego de traiciones y lealtades, errores y contradicciones, los que tienen esa enjundia literaria a la que le hincaba el diente nuestra escritora. Emulando a los maestros del XIX como Zola, Galdós o Pardo Bazán, que ya encumbraron a los personajes mortales con pies de barro a las más altas cotas de la literatura universal, analizando su realidad y entorno con escalpelo de galeno para plasmarlos con rigor notarial, para Almudena, escribir la historia desde abajo se perfila como esa fórmula mágica, pilar y columna vertebral, no sólo de la serie de los Episodios, sino de toda su producción.

Narrar las pequeñas gestas cotidianas de la gente sin historia es tan buen camino como otro cualquiera para forjarse una idea de una sociedad a escala, asomarse y mirar en el espejo de un tiempo determinado e intentar comprender el pasado próximo de un país y una época.

Nuestra escritora nos regala en la serie una multitud de esos personajes protagonistas de su propia historia, la historia en minúsculas. Confieso que siento debilidad por Nino, el lector de Julio Verne: un chiquillo encanijado de 9 años al que un día le muerde la insoportable verdad sobre su padre en un cortijo desvencijado de Fuentosanta de Martos y que deberá elegir qué clase de persona quiere ser. Conseguimos ver a través de sus ojos y percibir la admiración religiosa que siente por Pepe el portugués, habitante de un molino medio abandonado de la sierra que rápidamente se convierte en su modelo de hombre adulto. Soltero de los que no se casan nunca, misterioso poseedor de asombrosos trucos de hombre libre y compañero de los que no defraudan nunca, Pepe el portugués le abrirá las puertas a un auténtico paraíso, inocente y cándido: pescar truchas, hartarse de pan con embutido, coger cangrejos en el río o bañarse en las pozas cuando el calor de la sierra jienense aprieta serán la alternativa a la sórdida vida de la casa cuartel, cuyas paredes se empapan de gritos nocturnos.

Y qué decir de los impactantes personajes femeninos de Almudena, mujeres fuertes, de armas tomar, hechas a sí mismas y luchadoras tenaces. Deslumbra el espíritu de sororidad de las mujeres que hacen cola en el penitenciario de Porlier en *Las tres bodas de Manolita*; sus individualidades se desdibujan y parecen fundirse en una sola: cada padre, novio, hijo o hermano preso de una de ellas lo es también de todas. Mientras esperan la hora de la visita (si en el firmamento poder ellas tuvieran, con cuchillito de luna cortarían los hierros del calabozo, pena, penita, pena) se cuentan sus vidas, intercambian consejos, recetas y esperanzas, que reparten

paquetes, injurias, sonrisas o quejas según corresponda. Una fuenteovejuna solidaria que se esfuerza en intentar ser feliz, puesto que la alegría es un arma y sobrevivir, todo un acto de resistencia. Almudena nos deja retratos y etopeyas memorables como Pastora, mujer del guardia civil de *El lector de Julio Verne*, la Sofía Loren coja, que exuda erotismo por todos los poros de su piel; Paula, la fierecilla domada, novia de Pepe el portugués, al que lleva por la calle de la amargura con su carácter explosivo; las demás Rubias del cortijo, que pelean por salir adelante en tiempos de hambre, chivatazos, lágrimas y rabia, tiempos de escasez y abusos, estraperlo y emboscadas, monte o muerte; mujeres con arranque como Filo la recoversa, que prefieren declararse adúlteras a reconocer que esperan un hijo del marido guerrillero. Nos deja la valentía de Manolita Perales, la señorita “conmigo no contéis” de *Las tres bodas de Manolita*, el arrojo y el desparpajo de bata de cola de Eladía Torres, alias Carmelilla de Jerez, que viste a ratos uniforme de miliciana de opereta y que por su truculenta historia de niña abusada jura no enamorarse jamás, aunque acaba por no poder evitarlo. La amistad incondicional de Eladía abuela y la tata Fernanda, que aprendieron el oficio más viejo del mundo mientras conservaban la fresca memoria del hambre pintada en sus caras y bregaron por quitarle a una niña la pesada cruz del secreto familiar. Y tantas otras, todas supervivientes, los personajes preferidos de Almudena Grandes, ya fueran masculinos o femeninos.

Como cantaba Víctor Manuel: “¿adónde irán los besos que guardamos, que no damos?”, nos preguntamos con pesar adónde habrán ido las novelas que le faltaron por escribir a Almudena Grandes Hernández. Almudena, la lectora de Galdós, ya no está. Se la llevó el abominable cangrejo un 27 de noviembre a los sesenta y un años, apenas un año después de escribir su columna más difícil, “Tirar una valla”. Los homenajes públicos y oficiales no se han hecho esperar: medios y redes sociales se hacían eco de su desaparición con discursos in me-

Y qué decir de los impactantes personajes femeninos de Almudena...

Almudena se ha ido, pero es imposible que se vaya del todo.

moriam y panegíricos varios. Al margen de cualquier controversia, aquí de lo que se trata es de deponer banderas ideológicas, ignorando polémicas y resquemores que no sirven para nada, puesto que la valía y peso literario de Almudena Grandes son innegables, ensalzar su trabajo. Ha sido nombrada hija predilecta de Madrid, varias bibliotecas españolas se llaman ya como ella y la madrileña Estación de Atocha lleva su nombre en aposición. Sin embargo, el homenaje que más importa es aquél que le pueden hacer sus lectores: leerla, reabrir las páginas de sus libros, buscar su voz entre las líneas, atrapar detalles que se nos escaparon en una primera lectura. Incluso me atrevería a desafiar al detective literario más perspicaz en la tarea de buscar los numerosos guiños y “huevos de Pascua” de personajes de la serie que “escapan” de su marco para colarse como actantes invitados en novelas que no son la suya, creando un interesante sistema de vasos comunicantes: por ejemplo Pepe el portugués, Antonio el guapo, Inés la cocinera de Bosost, el doctor Guillermo o “el carajita”. Hay sustancia y contenido para los investigadores literarios que gusten. En definitiva, el mejor homenaje, el más sentido y sincero, es buscar un rincón agradable y coger sus novelas, saborear de nuevo nuestros pasajes favoritos en ellas, disfrutar a manos llenas del botín de la emoción genuina que aportan los mundos contruidos, consumirlos sin moderación y quizás, si un potencial destinatario es merecedor de ellos, compartirlos.

Almudena se ha ido, pero es imposible que se vaya del todo. Ha dejado una huella honda e imperecedera en el imaginario colectivo y en el patrimonio de las letras hispanas. Nos deja su aliento literario, su impresionante poder de narrativa, la profundidad de sus personajes, el puntillismo descriptivo de escenarios y actantes, descripciones que vemos aparecer ante nuestros ojos mentales como fotogramas, apetitosos cuadros de costumbres contemporáneos, el admirable manejo de nuestro idioma en todos sus registros, la exquisitez

de dar cuerpo literario a lo cotidiano, los fines de capítulo palpitantes o los párrafos tan bien escritos que casi es un pecado no releerlos antes de desear que siga avanzado la trama. Nos recordó Almudena en alguna ocasión que el que atesora la emoción que proporciona la experiencia artística, ya sea la literatura, la pintura, la música tiene más vidas en su haber, vive varias vidas en una. ¿Por qué conformarse entonces con vegetar sumidos en los sinsabores de una rutina mecánica y rancia cuando hay siglos de literatura al alcance de la mano?

Gracias por tantísimas horas de evasión, de buscado retiro para zambullirse en los microcosmos de tus novelas, por hacernos volar alto en mil y un espejismos. Gracias por tu generosidad y genio creativos, tus retratos de Madrid, el despilfarro de adjetivos, tus hipotaxis al dente, el color de tus líneas, el sabor de tus metáforas escondidas en tu prosa, la magia de la palabra cocinada a fuego lento, el aguijonear los sentimientos que entran por la piel, el suscitar la montaña rusa de sensaciones, hincarle el diente a la pasión por la vida, tu invitación a encerrarnos en los castillos de cartón de tus relatos. Gracias por el paisaje de tierras literarias fértiles y labradas a conciencia y el paseo lleno de imágenes para la memoria, libres y frescas como las pozas en las que se bañaban Nino y Pepe el portugués.

Hay gestos hermosos y pequeños rituales, tan antiguos y gastados a fuerza de usarlos que parecen casi invisibles. Llevan consigo el talante de nuestros antepasados y, o bien ya están a punto de perderse para siempre, o bien siguen presentes pero ya no los valoramos ni reparamos en ellos. Son algunos como la costumbre de los pueblos de poner motes y que el apodo se perpetúe de generación en generación, hacer de los puestos del mercado municipal la curia del comadreo, el placer simple de sacar en verano una silla y sentarse en la calle a la puerta de casa para tomar el fresco por la noche, preguntar por educación al visitante si se queda a

comer, escribir una carta de nuestro puño y letra, remendar calcetines como el que remienda vidas rotas, levantarse al alba para labrar el campo, ir al monte a coger espárragos, guardar cuerdas y retales por si acaso hacen falta, conocer el nombre de todos los vientos, otear el horizonte y predecir la lluvia mejor que el Meteosat, bailar en las verbenas de las fiestas del pueblo o besar el pan que se cae al suelo o ya no se va a comer. Son dinosaurios sin importancia de otras épocas que de repente, a la luz del poder narrativo de un escritor, cobran un brillo nuevo y se alzan como gigantes literarios, cargados de simbolismo, fuerza y memoria. Sí, nuestros mayores besaban el pan, porque el pan era mucho más que un pedazo de materia orgánica comestible a base de harina, sal y agua. Era la representación material de un todo bienestar, la esperanza de tener un futuro próspero y sentirse a salvo. Almudena rememoró ese gesto fundacional de nues-

tros antecesores, los que vivieron tiempos duros durante la guerra y la posguerra, en los que hubo hambre, penuria y escasez. Una simple sinécdoque producida por el lenguaje se convierte en un símbolo, en la encarnación misma del bienestar humano. Encierra tanto respeto el hecho de besar el pan. Es un recuerdo sentido y fraternal hacia los que pasaron necesidad en tiempos de guerra y crisis ayer y los que sufren carestías hoy; es un gesto entrañable de belleza pura, a caballo entre una acción de gracias y un conjuro blanco para que nunca nos falte a los que tenemos la fortuna de poder procurárnoslo. El pan nuestro de cada día, dánosle hoy. En mi familia besamos el pan, así me lo enseñaron mis padres y a ellos los suyos a su vez. Muchos ya lo hacíamos antes, pero ahora tenemos un motivo más. Por ti, que rescataste este conmovedor gesto del olvido y nos diste tanto en tus libros, también por ti, besaremos el pan, Almudena.

Encierra tanto respeto el hecho de besar el pan...

... La serie llegó a la pantalla en Francia a mediados de 2021, con un cierto éxito...

Fantasma de un amor gourmet y cosmopolita: En torno a *Foodie Love*, una serie de Isabel Coixet

Laura Corona Martínez

Universidad Sorbonne Nouvelle – París 3

114

Foodie Love es una serie televisiva escrita y dirigida (o “cocinada”, como dice la autora en los títulos) por la realizadora catalana Isabel Coixet (*Cosas que nunca te dije*, *Mi vida sin mí*, *La vida secreta de las palabras*, *La librería*), quien hace su primera incursión en el género con una producción de HBO Europa. Bastante después de ser lanzada en España en 2019, la serie llegó a la pantalla en Francia a mediados de 2021, con un cierto éxito y una duración nada desestimable en la cadena franco-alemana *Arte*.

La historia presenta a dos treintañeros (o cuasi post-treintañeros, si pensamos en “él”), interpretados por Laia Costa (*Victoria*) y Guillermo Pfening (*Nadie nos mira*), que se conocen, en apariencia, para reavivar una vida amorosa estancada: a pesar de que desde el título y el primer capítulo pensamos que la serie abordará un ejemplo de amor contemporáneo, surgido de algún algoritmo de una plataforma consagrada a apasionados de la comida, vemos pronto que no es ese el verdadero objeto

de exploración. El relato no se detiene en este aspecto y lejos estamos de que nos cuenten la era del amor 5.0 y su utilitarismo narcisista. Fuera de la incomodidad y la torpeza que genera en los protagonistas el artificio de esa primera cita convenida, el desarrollo de su relación no deja entrever demasiada asociación con las nuevas maneras de ligar: finalmente, ambos podrían haberse conocido en un bar, en el metro o en la calle. La historia se desarrolla al ritmo de citas de degustación gastronómica y es evidente que la buena alquimia del principio del relato tiene su pilar en las actuaciones de los protagonistas y en un manejo acertado (e inusual para una serie de TV) del uso del tiempo real para los encuentros. Además de la trama principal, pequeñas historias marginales y personajes curiosos o entrañables ayudan a tejer, como telón de fondo o como un entramado de resonancias, una poética de lo cotidiano, de las texturas de lo urbano con sus enlaces aleatorios y mínimos, gestos que se cruzan para suspender o sostener la posi-



bilidad de una cercanía: la “francesa” sola en el bar, interpretada por la siempre admirable Agnès Jaoui, la extravagante creadora de cócteles encarnada por una genial Yolanda Ramos, o la joven un poco fisgona, *alter ego* de la misma Coixet, que escribe en el café aquello que imagina de la pareja que se acaba de conocer. El espesor ligero de esas microhistorias ayuda a alimentar la trama principal o a desplegar sus ecos, sus espejos: esas otras vidas son apenas esbozos, trazos evanescentes que ofrecen un cierto lirismo y que nos hacen intuir las múltiples historias, de amor y desamor, de encuentro y desencuentro, que habitan la ciudad. La banda sonora que las acompaña parece querer rivalizar con aquella de *Lost in Translation*, en un registro más variado y sin duda menos *ambient* (desde el fado y el tango y la *chanson française* hasta la cumbia de *Bomba Estéreo* y canciones como “Me cago en el amor”...), lo cual no debe ser una pura coincidencia con la realidad.

La serie roza, por supuesto, algunas críticas a la sociedad actual sin que por eso

ninguna de ellas hegemonice la narrativa, cristalice en discurso: efectivamente, las hay de soslayo y “al paso” sin demasiado destino, sin constituir tampoco el eje de un relato de la contemporaneidad. Más bien son acotaciones de los personajes, una toma de posición a través de sus gustos. Por momentos Coixet parece amagar con destellos de un retorno a la elegía de la cultura letrada, esa que había propuesto en su largometraje *The bookshop*, pero toda referencia a los libros y a la lectura frente a la velocidad y los valores de un mundo regido por lo audiovisual se quedan ahí: el cartel de neón enarbolado en el piso de la protagonista, “we are what we read”, parece más bien conducirnos al “what we eat”, que es lo que hacen realmente los personajes de *Foodie*. De hecho, la directora se permite la licencia de alimentar la narración con juegos de interferencias a la manera de un *collage digital*: insertos de diverso tipo, globos de cómic para mostrar los pensamientos no enunciados de los protagonistas, emoticonos, un GPS que hace acotaciones al espectador por no

Foodie Love es una serie disfrutable, aunque irregular y con algunos desaciertos.

mencionar los numerosos *flashbacks* y a los personajes que hablan a cámara deliberada y artificialmente. Lejos de los comentarios sobre libros y escritura, lo contemporáneo deja su huella en la letra de la imagen y el sonido.

Sin embargo, en un sentido último, al igual que constatamos la ausencia de un perrillo estilo *Tinder*, una memoria melancólica convoca aquí acentos cinéfilos en blanco y negro, citas y retazos de *Hiroshima mon amour*: se trata de la historia del amor de aquellos que ya han sido heridos y que se hallan continuamente al filo del fracaso, bajo el hechizo de fantasmas del pasado que impiden avanzar. Finalmente, el amor es la epopeya de la vulnerabilidad y el tesoro encerrado en su riesgo: la audacia de ser frágil, de revelar lo que hay dentro.

Foodie Love es una serie disfrutable, aunque irregular y con algunos desacier-

tos. A partir de la mitad de la historia, el espectador aguzado siente el deseo de jugar a escoger qué hubiese suprimido, modificado o desarrollado más y mejor en los últimos capítulos: como si allí la realizadora hubiese tomado un camino menos ajustado que en los primeros, cuyo entusiasmo creativo destaca por su coherencia en la factura. El espectador pierde la confianza gratamente conquistada, a fuerza de algunas obviedades y estancamientos.

¿Con qué sabor nos deja *Foodie Love* a quienes conocemos el cine de Coixet? A veces deseáramos que la realizadora dejara de soñar para la aldea global y que, sin aspirar a tanto cosmopolitismo, pusiera su talento al servicio de pintar la propia: ¿no es cierto que esa fue y siempre será la mejor manera de resultar “universal”?



Simone
de Beauvoir

Clara

Emilia
Campoamor

Pardo Bazán

Las **Capacidades**
NO
DEPENDEN del género

8M2022.
4º ESO *envo.*

Federica

Joséphine
Baker

Hubertine

