

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

CALANDA

REVISTA

DIDÁCTICO-CULTURAL

8/2013



Fotografías de cubierta tomadas de la exposición sobre la Historia del Liceo Español Luis Buñuel.

Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 8 • 2013



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

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

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Dirección:

José Miguel Rivas Rábago, director del Liceo Español Luis Buñuel

Dirección adjunta:

José Luis Ruiz Miguel, asesor técnico de la Consejería de Educación

Consejo de redacción:

Juan Barriga Rubio, Juan Fernández-Mayoralas Palomeque, Margarita González Monje, Petra Secundino Lucas y María José Sola Zúñiga

Comité asesor:

Nuria García Turu (Colegio Federico García Lorca), Antonia Arnau Casañs (ALCE de Lyon), Constantino Bandín Barreiro (ALCE de París),
María Enedina Rodríguez Fernández (Sección internacional Española de Brest), Pilar Marián Gutiérrez (S. I. E. de Burdeos),
Pedro Ángel Jiménez Manzorro (S. I. E. de Estrasburgo), Elisabet Cayuelas Girabal (S. I. E. de Ferney-Voltaire),
Elvira González Comesaña (S. I. E. de Grenoble), María Dolores Pérez Peña (S. I. E. de Lyon), José Antonio Ruiz Gómez (S. I. E. de Marsella),
M^a Pilar Caballero Javierre (S. I. E. de Montpellier), Juan Barriga Rubio (S. I. E. de París),
Juan Fernández-Mayoralas Palomeque (S. I. E. de Saint-Germain-en-Laye), Antonio Turmo González (S. I. E. de San Juan de Luz),
María Teresa Toca Aldalur (S. I. E. de Toulouse), José Sánchez Pedrosa (S. I. E. de Valbonne-Niza),
Juan Carlos Arroyo Arroyo, Domingo Gutiérrez Gutiérrez, Carlos Lázaro Melús, Margarita Segarra Torres (Asesores técnicos)

Número 8, mayo de 2013



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Subsecretaría Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones
Embajada de España en Francia

Edición: mayo de 2013

NIPO: 030-13-101-X

ISSN: 1962-4956

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Preimpresión: Antonio Ramos

Imprime: Origen Gráfico, S.L.

Papel reciclado

Al ser este mi primer año como Consejero de Educación en Francia, quiero desde estas páginas enviar un saludo a los lectores tanto de *Calanda* como de *Hispanogalia*, las revistas que desde hace años edita esta Conserjería.

Las restricciones presupuestarias que a todos nos afectan de una u otra forma han aconsejado reducir a una sola las dos publicaciones existentes. Tras no pocas conversaciones se ha optado por mantener el nombre de *Calanda* para la nueva publicación, que sin embargo, por su contenido acogerá trabajos y análisis que hasta ahora venían publicándose en *Hispanogalia*. La nueva *Calanda* atenderá en adelante no solo trabajos que versen sobre aspectos didácticos y curriculares de nuestras enseñanzas sino también ensayos sobre aspectos más amplios del mundo educativo o del hispanismo, con la proximidad al mundo universitario que, a veces, ello conlleva.

Confiamos en que *Calanda* se mantenga como vehículo de comunicación entre quienes trabajan “en” y quienes se interesan “por” la lengua y la cultura españolas. Que continúe siendo un acicate para la reflexión sobre nuestro quehacer diario y una tribuna para analizar los diversos aspectos de la educación en general y para la comparación entre Francia y España en particular (por ello se seguirán utilizando ambas lenguas indistintamente). Y finalmente, que también siga recogiendo ensayos y artículos sobre la cultura y la lengua españolas cuya enseñanza y desarrollo es uno de los principales objetivos de nuestra tarea en el exterior.

Aun cuando por su naturaleza una publicación especializada de este tipo mantiene una difusión limitada, ello no le impide ser un motor de enriquecimiento para la comunidad educativa española en Francia y para quienes se interesan desde otros quehaceres por nuestra lengua y nuestra cultura.

Hacemos votos para que esta nueva andadura sea un éxito.

Un cordial saludo.

JUSTO ZAMBRANA
Consejero de Educación

ÍNDICE

Editorial. 1963-2013. Cincuentenario del Liceo Español Luis Buñuel	9
José Miguel Rivas Rábago Director del Liceo Español Luis Buñuel y de la revista Calanda	
La creación del Liceo Español	11
Arcadio Pardo Catedrático de Enseñanza Media (jubilado)	
París - el Liceo - El Toro	16
Paco de la Rosa	
Competencias y proyectos en Educación Infantil: hacia una educación holística	22
Matilde Ureña Borrego Maestra de Educación Infantil, Colegio Español Federico García Lorca	
Detección de estereotipos en alumnado de Educación Primaria	32
Margarita González Monje Maestra del Colegio Español Federico García Lorca	
El nuevo programa francés de Historia de <i>Terminale</i>, 2012-2013	42
América López de la Riva Profesora de la Sección Internacional Española de Valbonne-Niza	
La sección de la sección una microexperiencia editorial	50
Pedro A. Jiménez Manzorro Profesor de la Sección Internacional Española de Estrasburgo	
La OCDE y la modernización de la formación profesional	55
Rafael Bonete Perales Profesor de Economía Aplicada en la Universidad de Salamanca	

Index Translationum: catálogo de traducciones	66
José Antonio Blanco Fernández	
Asesor técnico - Consejería de Educación	
Representaciones Permanentes de España ante la OCDE, la UNESCO y el Consejo de Europa	
Conversando con Use Lahoz sobre su novela <i>El año en que me enamoré de todas</i>	74
Hasta siempre, Federica	76
Ghislaine Ciment Serre	
Maestra del Colegio Español Federico García Lorca	
El cine español en el año 2012, por	77
José Manuel Pérez Carreras	
Exprofesor de las Secciones Internacionales Españolas de París y Saint-Germain-en-Laye	

Editorial. 1963-2013. Cincuentenario del Liceo Español Luis Buñuel

José Miguel Rivas Rábago

Director del Liceo Español Luis Buñuel y de la revista Calanda

El Liceo Español “Luis Buñuel”, o Liceo de París, como popularmente se le conoce, fue fundado en 1963 y ha desarrollado, en estos primeros 50 años de su existencia, una intensa y extensa labor en pro de la lengua y cultura españolas. Creado para atender las necesidades de la emigración, a lo largo de su historia se ha ido adaptando a los cambios que le exigían las circunstancias sociológicas, hasta convertirse en el centro de excelencia que es en la actualidad. El Liceo es de alguna forma –y sin que ello conlleve ningún demérito de la extraordinaria actuación que desarrollan el Colegio Español Federico García Lorca, las Secciones Internacionales, las ALCE y el Centro de Recursos– el eje en torno al que se vertebra la actividad, en materia educativa, de España en Francia.

Para conmemorar dicha efeméride se ha diseñado un ambicioso programa de actividades que se desarrollarán a lo largo del segundo trimestre del año en curso. Entre ellas cabe mencionar una prolija serie de conferencias sobre diversos campos de nuestra reciente historia, a cargo de ponentes del máximo nivel académico y profesional (Natacha Lillo, Fernando Jáuregui, Santos Juliá), actividades relacionadas con las artes plásticas y la literatura (exposiciones de María Gómez y Luis E. Aute, conferencia de Manuel Sendón y mesa redonda con Jean-Claude Carrière, taller literario de Use Lahoz, recital de poesía a cargo de Luis E. Aute y visionado de varias películas), actividades lúdicas y por último una serie de propuestas que tienen como centro el Liceo Español “Luis Buñuel”.

Dentro de esta última categoría se incluyen una exposición fotográfica, mesas redondas y dos de los artículos que figuran en el presente número de Calanda. Arcadio Pardo con “La creación del Liceo Español” y Francisco de la Rosa con “París-El Liceo-El Toro” nos recrean los primeros años de existencia de nuestro Liceo desde dos visiones contrapuestas, pero respetuosas, de una misma realidad, con lo que conseguimos, a modo de un caleidoscopio, obtener una imagen mucho más rica y verídica de lo que debieron de ser aquellos tiempos gloriosos.

Estoy seguro de que con el éxito de esta propuesta conseguiremos proyectar en nuestro entorno una imagen fiel y atractiva de aquello en lo que se ha convertido hoy en día el Liceo Español “Luis Buñuel”, contribuyendo con ello a alcanzar uno de los objetivos, la difusión de la lengua y cultura españolas, que dan sentido a nuestra institución en particular, y a la acción educativa española en el exterior, en general.

La creación del Liceo Español

Arcadio Pardo

Catedrático de Enseñanza Media (jubilado)

El Instituto Nacional de Enseñanza Media en París fue creado por decreto oficial en 1931. Pero aquella norma ministerial quedó sin ningún efecto, olvidada entre otras tantas decisiones oficiales de una época tan conflictiva.

Sin embargo, treinta años después un centro de enseñanza media va a tomar cuerpo por iniciativa de dos catedráticos residentes entonces en París, Manuel Sito Alba y el que escribe estas líneas.

La dispersión de trabajadores españoles por Europa en la década de los años 60 atrajo a Francia, y en especial a París, un número muy crecido de familias emigrantes, uno de cuyos problemas importantes que resolver inmediatamente era el de la escolarización de los familiares menores. En líneas generales, las familias optaban por la integración en las escuelas primarias francesas de los hijos en edad de parvulidad. Más problemática era la integración de los adolescentes en la enseñanza secundaria por las dificultades que la ignorancia de la lengua presu- mía prever.

Se encontraba en París por esa época como adjunto en la Agregaduría de Cultura de la embajada de España Manuel Sito Alba, catedrático de Lengua y Literatura de institutos de enseñanza media, con misión de organizar actos y conferencias para el público atraído por las cosas de España. Mi cargo de Lector de español en la Sorbona me determinaba a frecuentar la biblioteca de la Agregaduría donde conocí a Manuel Sito Alba y sus actividades. Yo era también catedrático de institutos de enseñanza media, de Lengua Francesa, aunque, por mi cargo en la enseñanza superior en la universidad citada, excedente de mi cátedra.

Las condiciones en que vivían los emigrantes nos incitaron a ambos a tratar de explorar qué posibilidades podríamos ofrecer a esas familias un tanto desamparadas, y así se nos impuso la idea de reunir a adolescentes para, al menos, ofrecerles una enseñanza de lengua española.

Residía en París por esos años un sacerdote compatriota, el Padre Bardón,

La dispersión de trabajadores españoles por Europa en la década de los años 60 atrajo a Francia, y en especial a París, un número muy crecido de familias emigrantes, uno de cuyos problemas importantes que resolver inmediatamente era el de la escolarización de los familiares menores.

El Padre Bardón nos facilitó la posibilidad de disponer de una habitación en una especie de academia privada situada en la rue Cortembert (16ème) cuando ese local quedaba libre, a partir de las cinco o seis de la tarde. La noticia cundió y pronto acudieron familias a solicitar acogiéramos a sus hijos, como efectivamente se hizo.

Manuel Sito Alba consiguió la intervención del embajador para obtener una de las alas del piso alto de la Misión Española de la rue de la Pompe, donde nos instalamos el curso siguiente, pero todavía sin reconocimiento legal por parte del Ministerio de Educación. Disponíamos allí de cinco o seis “aulas” de capacidad momentáneamente suficiente para el alumnado.

La solución vino con la visita del ministro de Educación Sr. Lora Tamayo quien, convencido por Manuel Sito Alba de la necesidad de sostener nuestra actividad, decretó inmediatamente a su regreso a Madrid la creación del “Centro experimental de enseñanza media en París” dotándolo con dos cátedras.



integrado en el claustro del Colegio Gerson de la rue de la Pompe y que disponía de relaciones que podían ofrecernos soluciones. Y efectivamente, el Padre Bardón nos facilitó la posibilidad de disponer de una habitación en una especie de academia privada situada en la rue Cortembert (16^{ème}) cuando ese local quedaba libre, a partir de las cinco o seis de la tarde. La noticia cundió y pronto acudieron familias a solicitar acogiéramos a sus hijos, como efectivamente se hizo. El número de alumnos reunidos nos llevó a decidir la búsqueda de otras posibilidades mejor adaptadas, ampliando ya la enseñanza a la totalidad de las asignaturas de segundo grado, con colaboración de profesorado residente entonces en París.

Manuel Sito Alba consiguió la intervención del embajador para obtener una de las alas del piso alto de la Misión Española de la rue de la Pompe, donde nos instalamos el curso siguiente, pero todavía sin reconocimiento legal por parte del Ministerio de Educación. Disponíamos allí de cinco o seis “aulas” de capacidad momentáneamente suficiente para el alumnado. Fue necesario solicitar de las

familias una cuota de matrícula para poder compensar, aunque modestamente, a los profesores y poder atender a los gastos cotidianos. El número de alumnos alcanzó pronto el centenar, y lo superó.

Ese primer curso en la rue de la Pompe resultó a la vez satisfactorio y un tanto angustioso. Por una parte la enseñanza se desarrollaba con normalidad, pero los meses pasaban sin las disposiciones legales necesarias para poder calificar oficialmente a los alumnos, manteniéndonos en la congoja de no saber cómo resolver el problema.

La solución vino con la visita del ministro de Educación Sr. Lora Tamayo quien, convencido por Manuel Sito Alba de la necesidad de sostener nuestra actividad, decretó inmediatamente a su regreso a Madrid la creación del “Centro experimental de enseñanza media en París” dotándolo con dos cátedras, una de letras y otra de ciencias ocupadas por el propio Manuel Sito Alba, también reconocido como director, y por Luis Matutano Aranda, catedrático de ciencias naturales, recientemente incorporado al centro. Poco después la catedrática de griego



Entre las propiedades pertenecientes a España situadas en Francia, se encontraba una excelente parcela edificable de dos mil metros cuadrados situada en Neuilly-sur-Seine con fachadas a dos calles (Boulevard Victor Hugo y Rue de Rouvray), sin que las autoridades españolas proyectaran darle un destino inmediato.

Elisa Ruiz García vino destinada, siendo, a partir de entonces, tres los catedráticos nombrados en comisión de servicios. Mi colaboración fue primero como voluntario, y como profesor contratado después, hasta el curso 68-69 en que pude reingresar en el escalafón de catedráticos. El Centro disponía ya de un claustro completo y la enseñanza se desarrolló con normalidad creciendo el alumnado constantemente, resultando los locales de que disponíamos de capacidad insuficiente y mal adecuados a las actividades.

Entre las propiedades pertenecientes a España situadas en Francia, se encontraba una excelente parcela edificable de dos mil metros cuadrados situada en Neuilly-sur-Seine con fachadas a dos calles (Boulevard Victor Hugo y Rue de Rouvray), sin que las autoridades españolas proyectaran darle un destino inmediato. Manuel Sito Alba, con constante tesón, consiguió convencer al embajador de la necesidad de construir en esa parcela el edificio escolar ya insoslayable, y de obtener la aportación económica necesaria para la construcción. Adoptadas las medidas por el Ministerio, fue encargado

de la realización el arquitecto Sr. Irisarri. Las obras terminadas, el “Centro experimental de enseñanza media en París” se cambió en “Instituto Nacional de Enseñanza Media Liceo español de París”. Fue un tiempo de exaltación para el director y para Elisa Ruiz García que se encargó de la selección del mobiliario escolar y del de la administración. Mobiliario, por otra parte, tristemente eliminado, o desdeñado en el momento de la destrucción del edificio para dar paso a la construcción del actual.

El número de alumnos creció hasta alcanzar varios centenares, nuevos catedráticos y profesores agregados se incorporaron y su vida escolar se desarrollaba con relativa normalidad.

Es cierto que los acontecimientos de Mayo del 68 repercutieron en el ambiente hasta entonces pacífico, dificultando a menudo la marcha de la enseñanza. También es cierto que entre muchas familias de emigrantes y entre las asociaciones de la emigración, por razones absolutamente ajenas a nuestra actividad docente, se consideraba al Liceo como una emanación del régimen y cundía la idea de que

El “Centro experimental de enseñanza media en París” se cambió en “Instituto Nacional de Enseñanza Media Liceo español de París”.

Entre muchas familias de emigrantes y entre las asociaciones de la emigración, por razones absolutamente ajenas a nuestra actividad docente, se consideraba al Liceo como una emanación del régimen y cundía la idea de que toda acción contraria al Liceo podía dañar al régimen español.

toda acción contraria al Liceo podía dañar al régimen español, de donde derivaron actos agresivos, sucesivas ocupaciones del Liceo, publicación de panfletos anónimos insultantes, trato irrespetuoso del material. Debe reconocerse que el comportamiento del profesorado y de los funcionarios no estuvo desprovisto entonces, ante tales circunstancias, de una actitud quasi heroica.

El Ministerio facilitó la llegada de nuevo personal docente, renovó los cargos de responsabilidad y, ya apaciguado el movimiento de mayo del 68, el Liceo pudo proseguir desde los años 70-80 una vida más conforme con su misión. Fueron directores del Liceo por esos años don Marcelino Jiménez y don Regino Pradillo, ambos ya fallecidos. Otros funcionarios desaparecidos de esa época son Manuel Millán, Jesús Alonso, Miguel Ángel Rubio, Rafael Sánchez Mariño, a quienes recordamos con emoción, así como al padre Bardón, integrado desde los primeros momentos de la vida del centro.

El alumnado fue por aquellos años muy nutrido, alcanzando la cifra de 600 alumnos. Hubo que mantener y ampliar la enseñanza a párvulos de primaria y también crear una sección de enseñanza nocturna para adultos trabajadores a quienes se ofrecía la posibilidad de matrícula para clases a partir de las seis de la tarde.

No cabe duda de que la acción del Liceo no se limitó entonces a la mera enseñanza y que tuvo una implicación social que merece ser recordada.

Mi actividad en el Liceo terminó en septiembre del 80 por haber sido designado por el Ministerio de Educación y Ciencia para crear la primera Sección internacional española en Francia, integrada en el Lycée International de Saint Germain-en-Laye, que era la sede de la enseñanza de esa modalidad. La decisión de crear esa sección respondía al deseo de las autoridades francesas, pero hubo que esperar la apertura de la transición democrática para que la nueva



institución española tuviera acogida entre las secciones extranjeras ya existentes en el Lycée International (secciones británica, alemana, portuguesa, italiana, holandesa, americana, sueca y danesa).

Así, me ha cabido la satisfacción de haber participado en mi vida profesional de modo sumamente activo en la creación del Centro experimental de enseñanza media, en la creación del Liceo Español, hoy llamado Luis Buñuel, y en totalidad en la creación de la primera Sección internacional española integrada en la única institución de esa modalidad existente entonces en Francia.

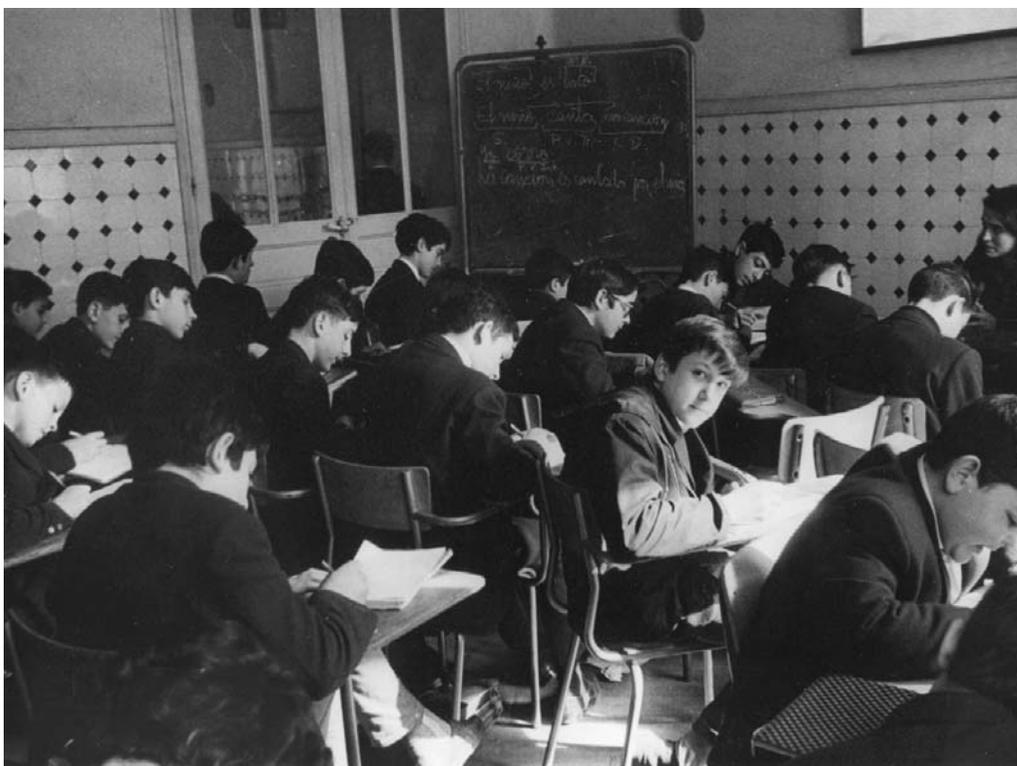
Fruto del Liceo Español son las sucesivas generaciones de bachilleres salidas de nuestras aulas. Muchos de nuestros alumnos pudieron incorporarse a la enseñanza superior y entre esos antiguos alumnos y alumnas figuran hoy catedráticos en la enseñanza francesa o española media y superior, funcionarios internacionales, médicos, diplomáticos,

juristas, científicos, escritores y otros integrados en profesiones liberales.

La entrega a las actividades docentes puede aportar, efectivamente, como saben todos aquellos que se han dedicado a la enseñanza, la satisfacción de haber podido transmitir nuestro modestísimo saber. Pero nuestra dedicación se distingue además por haber podido rescatar para la sociedad varias generaciones de adolescentes que sin el recurso del Liceo hubieran tenido otro destino.

En diversas ocasiones públicas me he permitido proponer ante el Consejero de educación, los últimos directores del Liceo y los antiguos alumnos que se dedique una placa en el nuevo edificio en recuerdo del creador del Liceo, Manuel Sito Alba. Esta propuesta ha quedado totalmente desatendida. También me es grato recordar a todos los colaboradores de la administración y de los servicios que contribuyeron con su ayuda a realizar esta aventura probablemente irrepetible. ●

Muchos de nuestros alumnos pudieron incorporarse a la enseñanza superior y entre esos antiguos alumnos y alumnas figuran hoy catedráticos en la enseñanza francesa o española media y superior, funcionarios internacionales, médicos, diplomáticos, juristas, científicos, escritores y otros integrados en profesiones liberales.



París - el Liceo - El Toro

Paco de la Rosa

16

En los años 70 los alumnos del Liceo se dividían en dos bandos: los revolucionarios y los revolucionados, y cada uno de ellos, a su vez, en exaltados y exaltadísimos.

En los años 70 los alumnos del Liceo se dividían en dos bandos: los revolucionarios y los revolucionados, y cada uno de ellos, a su vez, en exaltados y exaltadísimos. Unos estaban convencidos de que además del Liceo iban a arreglar el mundo; otros, de que bastante patas arriba andaban ya el mundo y el Liceo como para “arreglarlos” todavía más. Se trataba de una España trasplantada a las afueras de París que dudaba entre volver la mirada hacia el país que la había empujado a emigrar (con todo lo que ello suponía de sacrificios, anhelos, decepciones) y otra realidad muy distinta: la del París de los 70, “el París pagano”, como lo llamaría en su día don Antonio Machado, paraíso en el que, a condición de dar bien el callo, quien lo deseaba aún podía permitirse el lujo de trabajar, ganar dinero, ahorrar, estudiar, divertirse, soñar, ser poeta y hasta revolucionario.

Entre los profesores también existían dos bandos: los que podían definirse a partir de la letra **i** (iracundos,

irascibles, irritados, irreparables...), que seguían a pies juntillas el modelo oficial (el de los principios del Movimiento, una de las siete leyes fundamentales del régimen de la época: patria, familia, religión) y los que no tenían más remedio que sufrir las consecuencias de ese bando y de esa letra. Los del grupo **i** se jactaban de que la creación del Liceo correspondía a la necesidad de contar en el exterior con un centro experimental integrado, a efectos académicos, en el Distrito Universitario de Madrid. Lo que no especificaban era la orientación del Distrito ni el tipo de experimentos que pretendían hacer.

Lo paradójico es que el espíritu nacional, muy en boga en la enseñanza de aquellos tiempos a través de la legendaria FEN, terminó surtiendo efectos muy contrarios a los previstos. La historia, que pone a todo el mundo en su lugar, tuvo la última palabra y en vez de colocarnos en el bando de los de la **i**, lo hizo en el de D. Luis Buñuel (que tan honorable-

mente da nombre hoy en día a este Liceo), es decir, la mayoría terminamos siendo ateos por la gracia de Dios. Claro que eso es comprensible por razones también históricas, ya que en nuestro país siempre hemos ido detrás de los curas, unas veces con cruces y otras con hachas, pero siempre detrás, *in puris naturalibus*. Si a los del grupo **i** les hubieran dicho por entonces que esta Institución acabaría llevando el nombre del diablo de Calanda, creo que ninguno se lo habría tomado en serio. Y es que la vida da muchas vueltas, pero algunas son verdaderas vueltas de campana.

En todo caso, los alumnos del Liceo de aquella época eran unos maestros en llevarle sistemáticamente la contraria al sistema, al antisistema y al sistemático runrún de los del grupo **i**. Si algo tenían muy claro era que había que pisar firme el mundo que les había tocado vivir. Ya decía Ortega, evocando un proverbio árabe, que el hombre se parece más a su época que a su padre.

Por mi parte he de decir que jamás estudié en el Liceo, tuve infinidad de amigos que sí lo hicieron, pero mi relación con este Centro fue principalmente por otras razones. Todo empezó una tarde en la que al salir del conservatorio, donde yo estudiaba por entonces, y antes de iniciar el turno de nueve de la noche a seis de la mañana en la agencia de prensa donde curraba de teletipista y aprendiz de escritor, vinieron a buscarme tres mendas con los que me había cruzado en alguna que otra manifestación contra la guerra del Vietnam, movidas que solían convocarse los sábados por la tarde en la Plaza de la Concordia, lo más cerca posible de la Embajada americana, y que eran auténticas batallas campales en las que se conseguían más palos que objetivos.

Pues bien, mis tres interlocutores eran españoles y andaban, como yo, metidos en el jolgorio de los 20. A ninguno lo conocía por su nombre. En esa época en que tan extendida estaba la

enfermedad de la clandestinitis, cada uno sobrevivía con su correspondiente apodo. En una esquina medio a oscuras del distrito 16 me comunicaron que el “camarada Gaspar” quería verme “sin dilación”.

—¿El camarada Gaspar, y quién es éste? —pregunté, ingenuo de mí, como si aquellos profesionales del mensaje a media luz fueran a encenderme la bombilla.

—Ya lo sabrás —dijo el más locuaz—.

—¿Y se podrá saber al menos para qué me quiere ver el tal camarada?

—Un asunto de propaganda y prensa. Tú te dedicas a eso, ¿no?

—Más o menos —respondí por responder algo.

—¡Pues entonces! Mañana a tal hora, en tal sitio y te llevamos ante él.

Y se fueron por donde habían venido como tres espías surgidos del frío.

Al día siguiente, llegando al lugar de la cita, me extrañó que el “camarada Gaspar” viviera en una de las avenidas más elegantes de París. Claro que una vez en la escalera de servicio dejé de extrañarme. En fila india subimos al último piso. Varias *chambres de bonnes* hacían de vivienda familiar a cambio del trabajo del matrimonio como conserjes del inmueble. En un cavernoso tose que tose andaba el “camarada Gaspar”, sentado en una butaca baja, prendiendo un cigarrillo con la colilla de otro. Tras una serie de ojeadas circunspectas, arqueado de cejas, presión de mandíbulas y mareos de perdiz, me soltó a bocajarro:

—*El Toro*, muchacho, habrás oído hablar de *El Toro*.

—¿De qué toro? —pregunté escamado.

—No el del coñac Veterano, claro, sino el del órgano revolucionario de los alumnos del Liceo Español de Neuilly.

—Pues... va a ser que no.

Irritado por tan fenomenal ignorancia me tendió un ejemplar antes de proseguir:

—Echa un vistazo, anda, y dinos sin “ambages” qué te parece.

En una esquina medio a oscuras del distrito 16 me comunicaron que el “camarada Gaspar” quería verme “sin dilación”.

—*El Toro*, muchacho, habrás oído hablar de *El Toro*.

—¿De qué toro? —pregunté escamado.

—No el del coñac Veterano, claro, sino el del órgano revolucionario de los alumnos del Liceo Español de Neuilly.

Lo que el “camarada Gaspar” denominaba *El Toro* era un pasquín de hojas mecanografiadas bajo cuyo título se apelmazaban en letra penitenciaria un sinfín de críticas, protestas y reivindicaciones del alumnado del Liceo.

Lo que el “camarada Gaspar” denominaba *El Toro* era un pasquín de hojas mecanografiadas bajo cuyo título se apelmazaban en letra penitenciaria un sinfín de críticas, protestas y reivindicaciones del alumnado del Liceo.

–¿Y bien, muchacho, qué tienes que decir?

A todo esto, los tres mendas que me habían servido de guías seguían la entrevista con mutismo eclesiástico.

–¿Que qué me parece? –dije por fin–, pues... algo así como una hoja parroquial.

Al oír aquello, el “camarada Gaspar” abrió los ojos, de un celeste gaseoso, y arqueó las cejas “etonado” de mi imper tinencia.

–Una pizca fanfarrón sí que eres, muchacho –dijo algo mosca–, porque tú seguramente serías capaz de hacerlo mucho mejor, ¿no es así?

–¡Hombre!, si la responsabilidad fuera mía, sin ninguna duda.

El “camarada Gaspar” se levantó con la ceja arqueada, pescó las alpargatas con el dedo gordo del pie derecho y fue a buscar una botella y cinco vasos.

–Nosotros te proporcionamos la información, los medios y la línea política –dijo alzando la botella–, y tú lo redactas, lo montas, te encargas del *stencil*, de la tirada a multico pista y, luego, con la ayuda de estos tres, de repartirlo.

–¡Ya! –salté yo en tono todavía más impertinente– y además os invito a los cuatro a un “cenobio” en La

Tour d’Argent con abanicadoras incluido, ¿verdad?

–Muchacho, el momento no está para bromas –dijo con voz grave–, cuando hay que hacer sacrificios y arri mar el hombro no se debe decir que no. En España hay mucha injusticia y hay gente que se está jugando el pellejo cada día para conseguir una democracia. Es lógico que nosotros que estamos aquí aportemos nuestro granito de arena y al menos denunciemos lo que está pasando en ese Liceo, donde los hijos de los trabajadores de la emigración pretenden forjar su futuro. Pues eso, piénsatelo y nos lo dices cuanto antes. Si das tu acuerdo serás director de la publicación y colaborarás con una causa justa.

Una semana más tarde ya me lo había pensado y acudía a la primera cita



en un café de París. Además de dos alumnos del Liceo, que se tomaban su papel muy en serio, asistían dos de los espías del frío. El tercero había cedido su lugar a Maria Eugenia, "Mariau", una chica desgarbada y tímida a la que nunca se le oía el tono de voz. El mayor de los tres era gallego y conocido por el revolucionario nombre de Pardal. Le faltaban cuatro dientes arriba y sus gemelos de abajo a cuenta de una antigua pelea con unos portugueses. Trabajaba, según sus propias palabras, en el "batimán" y jamás había estudiado ni tenía que ver con el Liceo, pero combatir el franquismo en cualquiera de sus formas le producía una felicidad casi morbosa. Tras andar discutiendo horas sobre la línea que debía seguir el periódico (dosis de caña, carácter reivindicativo, chufión o incluso gam-

berroide) y en que nadie lograba ponerse de acuerdo, Pardal terminó dando el do de pecho:

—Pero vamos a ver, ¡carallo!... ¡Tanta gaita estratégica!, ¿acaso sabéis para qué sirve el ombligo?

Al oír aquello todos quedamos desconcertados, como si acabara de evocarse una cuestión metafísica a la que nadie pudiera dar respuesta.

—¿El ombligo?... —preguntó el más formal de los alumnos en voz baja.

—Sí, el ombligo, el ombligo... Ni idea, ¿verdad? ¡Claro, claro, cómo vais a saberlo si vosotros jamás os hacéis esos planteamientos. Mucha teoría y poca práctica. ¡Como nunca habéis trabajado en el batimán! Pues que sepáis que, según el marxismo, no hay práctica sin teoría ni teoría sin práctica. Pero, bueno,

yo os voy a dar la solución, el ombligo sirve para dos cosas: para atornillar y desatornillar los güevos, así es que dejémonos de caralladas estratégicas y vayamos de una puta vez al grano.

Para ser exactos, nadie comprendió el razonamiento filosófico de Pardal, y el que más y el que menos quedó con la boca abierta. Sólo Mariau, la chica desgarbada, se puso coloradísima y lo trató de machista, revisionista, demagogo y reaccionario. Conviene decir que tampoco aquellas puntualizaciones sirvieron para salir del atolladero, aunque sí al menos para conocer el tono de voz de la única chica del grupo.

El tercer integrante del trío de espías surgi-

En España hay mucha injusticia y hay gente que se está jugando el pellejo cada día para conseguir una democracia. Es lógico que nosotros que estamos aquí aportemos nuestro granito de arena y al menos denunciemos lo que está pasando en ese Liceo, donde los hijos de los trabajadores de la emigración pretenden forjar su futuro.



Los alumnos acogieron *El Toro* con el entusiasmo de siempre y más de uno aportó su contribución en céntimos de francos.

Todo fue muy rápido, ya que alguien llamó por teléfono desde dentro y al instante ya andaba por allí la poli.

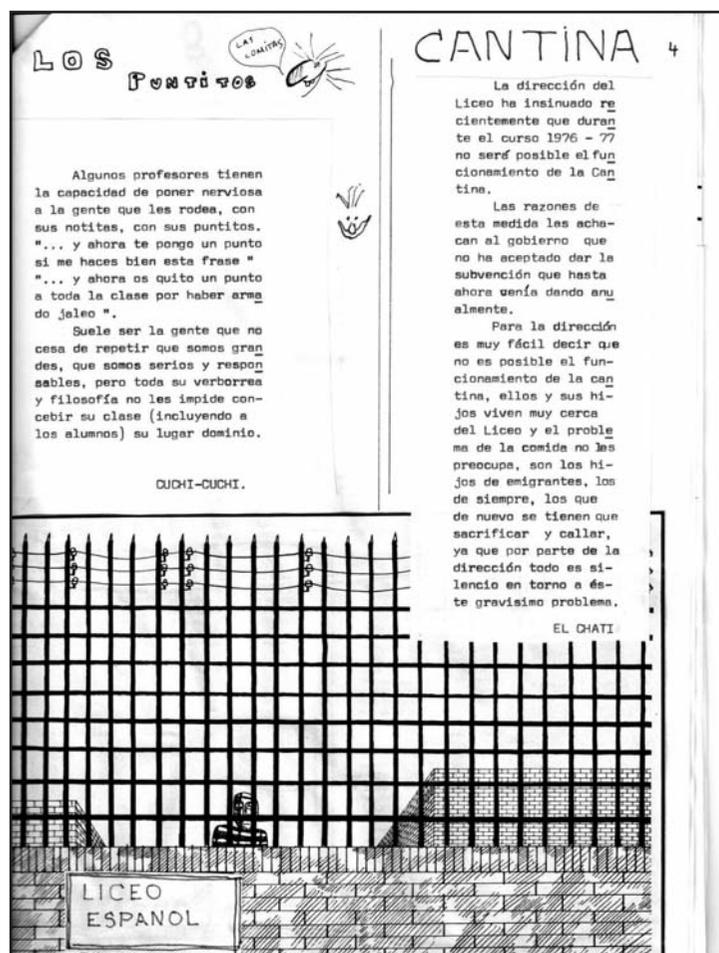
dos del frío se llamaba Lucas, tenía sonrisa bobalicona y un ojo medio cerrado, el cual llegaba a su ocaso en las carcajadas que le provocaban las payasadas de Pardal. Entre aquella cita y el día en que por fin se repartió el primer número transcurrió más de un mes, una de las razones fue que los alumnos del consejo de redacción debían conseguir perras entre sus compañeros de estudios para sufragar los gastos de papel, tinta, letraset, grapas, *stencil*, multicopista...

El reparto de *El Toro* tampoco carecía de exotismo. El primer día llegamos Pardal y yo con una bolsa de *poubelle* atestada de ejemplares y, desde el lugar de la cita, esquina Bineau con Louise Michel, después de encontrarnos con Mariau y Lucas nos acercamos hacia las verjas del Liceo. Estaba el lugar lleno de chavales a punto de entrar en clase. En un arrebato de conciencia revolucionaria repartimos el máximo de periódicos. Los alumnos acogieron *El Toro* con el entusiasmo de siempre y más de uno aportó su contribución en céntimos de francos. Todo fue muy rápido, ya que alguien llamó por teléfono desde dentro y al instante ya andaba por allí la poli. Estrépito, carreras, emoción, y la euforia de ver cumplidos nuestros propósitos. Acto seguido tomamos el metro para acercarnos al colegio de monjas de Saint Didier, donde habíamos previsto ensanchar nuestro campo de acción.

Al tomar la

correspondencia de la línea Sèvres-Montreuil, Pardal hizo una de las gordas y a Lucas se le terminó de cerrar el ojo tonto. Los vagones del metro por aquel entonces eran de madera: los cuatro de segunda iban pintados de verde y el de en medio, de primera, de color rojo. Pardal nos explicó que debíamos sentarnos en medio del andén, enfrente de dicho vagón, y que por motivos revolucionarios no había que coger el primer metro que llegara sino el segundo. Yo no comprendí nada, pero me extrañó que a Lucas se le eclipsara el párpado de esa manera: "¡Ya estamos!", dijo partiéndose de risa. Cuando llegó el primer metro se levantó Pardal y nos advirtió: "Que nadie se mueva hasta que yo no lo diga", y entró por la puerta de atrás del vagón rojo, donde viajaban una serie de "madamas"

Pardal nos explicó que debíamos sentarnos en medio del andén, enfrente de dicho vagón, y que por motivos revolucionarios no había que coger el primer metro que llegara sino el segundo.



de cierta edad, ataviadas con *fourrures*, y lo recorrió de una punta a otra antes de salir por la parte delantera. Sonó la bocina para poner el metro en marcha y se cerraron las puertas. Entonces observé que, de repente, a todas las “madamas” se les ponía cara de verdadero espanto e imaginé una barbaridad.

—¿Qué ocurre? —pregunté asustado.

—Es un terrorista —dijo Mariau con desgana y como dándose por vencida—. ¡Que siempre tenga que hacer lo mismo!, Dios mío.

—Pero, ¿qué ha hecho? —insistí aún más asustado.

—Pues lo de siempre, él y su aerofagia.

En eso llegó Pardal, como quien acaba de cumplir una misión suicida y, siseando por la gran mella, exclamó muy serio:

—¡Sí, hombre, sí, hay que vengarse de la burguesía!

Al atardecer habíamos quedado en pasar por casa del “camarada Gaspar” para entregarle el primer número en el que, por primera vez, ni él ni sus hijos (antiguos alumnos del Liceo) habían intervenido para nada.

—Estupendo, muchachos —nos felicitó—, habéis tomado el toro por los cuernos, pero con mucho nivel. Ahora sí que parece esto un periódico de verdad. Pues, ¡adelante!, a ver hasta dónde llegamos.

Y llegamos hasta el año 77, en que las cosas empezaron a cambiar y dejó de tener sentido la publicación. Mientras tanto, cada año acudían nuevos alumnos para traer noticias frescas y participar en la redacción. Yo aprovechaba las ventajas de mi trabajo en la agencia de prensa y durante los ratos libres de la madrugada pasaba artículos a máquina, en columnas estrechitas, que posteriormente recortaba y pegaba en hojas en blanco a las que añadía titulares en letraset y dibujillos a lo *Reiser*, un dibujante genial del *Charlie Hebdo* que me empeñaba en imitar no sólo en el trazo del dibujo sino en su ver-

tiente más gamberra e iconoclasta. Firmaba yo aquellos garabatos con el exótico seudónimo de “El mismo”. Y es cierto, como me achacaban mis colegas, que imprimían al periódico un sello de poca seriedad. Pero, en fin, también ese era uno de los detalles que hacían picante la publicación entre los alumnos.

Han pasado cuarenta años desde entonces y han pasado en un soplo. Cada vez que me acerco al Liceo no puedo evitar acordarme de todas aquellas correrías, como me acuerdo con inmenso cariño del “camarada Gaspar”, de quien no volví a saber nada, así como de los innumerables alumnos que, año tras año, colaboraron en aquella entrañable locura. Tampoco he vuelto a saber nada del trío de espías surgidos del frío. Si aún viven, me imagino que Mariau estará convertida en una feliz abuela, y que Lucas tendrá el ojo más cerrado que nunca, no sé si de risa o de pena por las cosas que están pasando en esta época. En cuanto a Pardal, al no haber vagones de primera ya en el metro, me imagino que habrá buscado un nuevo campo de acción para seguir vengándose aerofágicamente de la burguesía.

Pues, sí, ha pasado mucho tiempo y pienso que los chavales de antes éramos más pillos —quizá más ingenuos—, aunque también sanotes y preocupados por construir un mundo más justo y solidario. Es natural, no teníamos de nada pero podíamos “conseguirlo” todo. Hoy en cambio nuestros hijos tienen de “todo”, pero su mundo no les ofrece nada. Tal vez a ellos también les haría falta un *Toro* con el que embestir a los usurpadores de sueños, claro que un *Toro* mucho más fiero que el de entonces que, a fin de cuentas, no era más que un papel. ●

Yo aprovechaba las ventajas de mi trabajo en la agencia de prensa y durante los ratos libres de la madrugada pasaba artículos a máquina, en columnas estrechitas, que posteriormente recortaba y pegaba en hojas en blanco a las que añadía titulares en letraset y dibujillos a lo *Reiser*, un dibujante genial del *Charlie Hebdo* que me empeñaba en imitar no sólo en el trazo del dibujo sino en su vertiente más gamberra e iconoclasta.

No teníamos de nada pero podíamos “conseguirlo” todo. Hoy en cambio nuestros hijos tienen de “todo”, pero su mundo no les ofrece nada.

Competencias y proyectos en Educación Infantil: hacia una educación holística

Matilde Ureña Borrego

Maestra de Educación Infantil

Colegio Español Federico García Lorca

22

La mayoría de los países industrializados ofrecen programas de educación infantil que tienen como objetivo fomentar el desarrollo de las competencias cognitivas, lingüísticas, sociales, emocionales, de lectoescritura y de cálculo en los niños y niñas de temprana edad.

El presente artículo es un viaje de descubrimiento personal que invita a reflexionar sobre el trabajo en el aula. Como docentes, se nos pide que colaboremos en la creación de ciudadanos competentes... Pero, ¿cómo iniciar este proceso en educación infantil? El proyecto “el esqueleto” nos ayudará a comprender la concepción holística de la educación.

Reflexionar sobre la educación es una tarea interesante.

Colaborar en el cambio educativo es una tarea apasionante.

(A. Marchesi y E. Martín, 1988)

Introducción

Más que nunca, la calidad de la educación es una preocupación, tanto en la sociedad como en los líderes políticos. Y más después de los últimos informes internacionales¹ sobre el nivel educativo de los 40 países más desarrollados del mundo.

La mayoría de los países industrializados, como argumenta Leseman², ofrecen programas de educación infantil que tienen como objetivo fomentar el desarrollo de las competencias cognitivas, lingüísticas, sociales, emocionales, de lectoescritura y de cálculo en los niños y niñas de temprana edad.

¹ Informe realizado por Pirls i Timss en enseñanza primaria e informe PISA en secundaria 2011.

² 2002, p. 19.

Siguiendo esta línea, el informe Eurydice 2009³ recoge que lo ideal es que la escuela infantil facilite el desarrollo de una amplia gama de destrezas y competencias que ayuden a los niños a aprender y a aprovechar todas las oportunidades educativas que les ofrecerán posteriormente las etapas de primaria y secundaria.

Incluso, creemos que no sería suficiente con dotar al alumnado de unas competencias básicas, sino que habría que ir un poco más allá, como sugiere Forbes⁴ al mencionar el término “educación holística”; centrándose en el desarrollo de la persona en el sentido más completo posible, animando a los alumnos a dar lo mejor de sí y capacitándolos para sacar todo el jugo posible a las experiencias de la vida y alcanzar sus metas.

Si queremos fomentar una educación holística y lograr ciudadanos competentes, capaces de aprender de forma autónoma, afrontar diferentes contextos y resolver los problemas que se van presentando en la vida, es necesario acercar la escuela a la realidad, enseñar y aprender más para la vida y no tan solo para el mundo académico.

La Educación Infantil en España ha ido evolucionando como resultado de muchos y diversos factores; por un lado, como consecuencia del crecimiento económico y del avance de las políticas sociales y, por otro, del progreso en los distintos ámbitos de conocimiento; la biología, psicología, sociología y pedagogía. Entre las novedades de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cabe resaltar la potenciación de la Educación Infantil y la adaptación de los objetivos y contenidos, con el fin de alcanzar las denominadas competencias básicas⁵. Sin embargo, es curioso cómo más tarde estas no se incluyen como ele-

mento curricular en la etapa de Educación Infantil⁶, aunque sí se considera que en esta etapa educativa se sientan los aprendizajes necesarios para su posterior desarrollo y las bases para el desarrollo personal y social del alumnado.

Consideramos conveniente la continuidad y coherencia entre las etapas educativas de infantil y primaria para favorecer el desarrollo de una acción formativa equilibrada. Por ello, al tratarse del último curso de la etapa de Educación Infantil, nos planteamos trabajar por competencias básicas, con el fin de conseguir el desarrollo de la persona en el sentido más completo posible y, en definitiva, alcanzar esa concepción holística de la educación.

Sin olvidar los planteamientos anteriormente mencionados, la política educativa de España en el exterior debe, además, hacer posible que los miembros del grupo “nacionales y/o extranjeros” adquieran la cultura española históricamente acumulada convirtiéndose, a su vez, en miembros activos y agentes de cambio en la creación cultural del contexto donde estén ubicados.

Un caso práctico: proyecto “el esqueleto”

Contextualización

El colegio Federico García Lorca de París forma parte de la red de centros de titularidad del Estado español en el exterior.

El alumnado de infantil 5 años inició el estudio de la lengua francesa y/o espa-

acción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

⁶ REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.

³ <http://www.eurydice.org> y <http://www.educacion.es/cide/eurydice>.

⁴ 2003, p. 17.

⁵ Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la inter-

Al tratarse del último curso de la etapa de Educación Infantil, nos planteamos trabajar por competencias básicas, con el fin de conseguir el desarrollo de la persona en el sentido más completo posible.

Si tenemos en cuenta la lengua de comunicación utilizada en el núcleo familiar, emplean el español como lengua habitual de comunicación en casa 7 familias, el francés 13 familias e indistintamente español/francés 4 familias.

Al abordar nuestro proyecto “El esqueleto” nos centramos en una metodología que se caracteriza por el predominio de un enfoque educativo centrado en el alumno y nos apoyamos especialmente en la teoría socio-constructivista.

ñola en su primer año de escolarización en el centro, es decir, en infantil 3 años, y el de la lengua inglesa en infantil 4 años.

Curso escolar 2012/2013. Clase de infantil de 5 años:

–Conocimiento de la lengua francesa y conocimiento de la lengua española (estos alumnos fueron escolarizados en el centro a la edad de 3 o 4 años): 19 alumnos/as.

–Conocimiento de la lengua francesa / Poco conocimiento en español: 3 alumnos/as.

–Conocimiento del español / Poco conocimiento en francés: 2 alumnos/as.

Si tenemos en cuenta la lengua de comunicación utilizada en el núcleo familiar, emplean el español como lengua habitual de comunicación en casa 7 familias, el francés 13 familias e indistintamente español/francés 4 familias.

¿Cómo lo hacemos?

A lo largo de la historia, encontramos diferentes aproximaciones teóricas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a momentos históricos concretos y que no nos ofrecen una teoría única, infalible y aceptada globalmente por los profesionales de la educación.

Al abordar nuestro proyecto “El esqueleto” nos centramos en una metodología que se caracteriza por el predominio de un enfoque educativo centrado en el alumno y nos apoyamos especialmente en la teoría socio-constructivista.

Como punto de partida, subrayamos los trabajos de Pestalozzi, Fröbel y Dewey, que concebían las escuelas infantiles como la extensión de un entorno familiar ideal e insistían en la creación de un clima de seguridad afectiva. Más tarde, el auge de las ciencias biológicas, las teorías sobre la maduración y las constructivistas ayudaron a reforzar la idea del niño como centro de atención educativa y a otorgar un lugar preferente a las actividades lúdicas, físicas y sociales en los programas educativos.



Pero pensamos, como sugieren las teorías socio-constructivistas, que el docente debería ir un poco más allá e iniciar al niño de forma deliberada en la lectoescritura, la competencia numérica, las ciencias, el arte, el tratamiento de la información y la comunicación digital... respetando los principios de su desarrollo y su motivación, permitiéndoles tomar iniciativas y determinar hasta cierto punto su propia trayectoria curricular.

La educación holística, como recoge Forbes⁷, se aleja del concepto de educación como transmisión de conocimientos que se aplicaba en el pasado y nos exige este nuevo enfoque centrado en el alumno. Es necesario, entonces, tener en cuenta algunas consideraciones:

⁷ 2003: p. 2.

- Negociar los temas⁸.
- Partir de lo local a lo global y viceversa.
- Utilizar ejemplos y situaciones reales.
- Realizar pequeños proyectos de trabajo que sean significativos para el alumnado.

Dadas las características de nuestro alumnado hemos compaginado la metodología por proyectos⁹, la metodología AICLE/CLIL¹⁰ y las redes sociales¹¹.

La lengua vehicular será el español pero con una especial sensibilidad hacia la lengua del país. Se hace entonces obligatoria la colaboración con el departamento de francés e inglés, dada la importancia del aprendizaje de las lenguas en el centro. Y a partir de ese momento, investigamos, experimentamos y nos expresamos utilizando las tres lenguas: español, francés e inglés. Al utilizar la metodología AICLE/CLIL se hace hincapié no sólo en los contenidos que se enseñan sino también en el aprendizaje casi simultáneo de las tres lenguas extranjeras.

Por otro lado, al tratarse de un centro de titularidad del Estado español, no podemos olvidar que nuestra actuación debe reflejar:

- Los derechos y libertades de la Constitución Española.
- Los principios y fines recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁸ Esto implica aprender a convivir en una sociedad democrática, flexible y con capacidad de encauzar de manera adecuada el conflicto.

⁹ Se asientan en la enseñanza por descubrimiento de Bruner, el aprendizaje significativo y relevante de Ausubel, el desarrollo individual hacia las operaciones lógicas y formales de Piaget, el constructivismo de Vigotsky, la globalización de Décroly y la evaluación procesual.

¹⁰ En toda enseñanza bilingüe se da una situación de integración de varios elementos: los contenidos, la lengua y el aprendizaje.

¹¹ <https://sites.google.com/site/4infantilparis/> El objetivo del sitio es combinar el mundo educativo del interior del centro con su proyección hacia el exterior.

- Los objetivos marcados por el Ministerio de Educación para contribuir a la proyección educativa y cultural de España en el exterior.

Fases del proyecto “El esqueleto”:

1. Elección del tema de estudio.

Los proyectos surgen de una motivación por parte del grupo; por un acontecimiento que surja en el aula, por una propuesta del maestro o por una experiencia que propone un niño o niña en concreto y se eligen democráticamente por el alumnado en la asamblea. No olvidemos que en la educación infantil la asamblea es un lugar un tanto mágico, donde nos conocemos, opinamos, nos respetamos, escuchamos activamente, analizamos problemas, buscamos soluciones, reflexionamos, aportamos ideas, nos ponemos en el lugar del otro, dialogamos y decidimos. Por ello, todos los días al inicio de nuestra jornada nos sentamos en un círculo para ver, escuchar y sentirnos cerca como grupo. La asamblea es la mente y el corazón de nuestra clase. Los lunes, martes y miércoles nos expresamos en la asamblea en español, los jueves en francés y los viernes en inglés. También realizamos la asamblea al terminar cada jornada, para revisar y evaluar nuestro trabajo.

El proyecto “el esqueleto” es propuesto por Nathael y aceptado casi por unanimidad dentro del grupo. De hecho, en las últimas semanas han sido continuas las preguntas relacionadas con el esqueleto; *¿qué hay debajo de la piel? mira qué fuerte soy, ¿cómo son los huesos? ¿cuántos huesos tenemos? Elliott se rompió el hueso del brazo cuando tenía 3 años porque se cayó de un tobogán, pues mi papá se ha roto la pierna, los dinosaurios también tienen huesos...* Estas y otras cuestiones han aparecido reiteradamente en sus dibujos y en sus juegos.

Por otro lado, aunque partimos de un tema que interesa al alumnado y que ha sido acordado en el aula, este tiene

Dadas las características de nuestro alumnado hemos compaginado la metodología por proyectos, la metodología AICLE/CLIL y las redes sociales.

La asamblea es un lugar un tanto mágico, donde nos conocemos, opinamos, nos respetamos, escuchamos activamente, analizamos problemas, buscamos soluciones, reflexionamos, aportamos ideas, nos ponemos en el lugar del otro, dialogamos y decidimos.

Es importante confeccionar un mural que recopile de forma esquemática sus dudas, los conceptos trabajados, las relaciones establecidas con otros problemas y, por último, las conclusiones.

relación con una de las áreas de conocimiento y experiencia que se recogen en el currículo de la Educación Infantil¹².

2. Conocimientos previos: ¿Qué sabemos?

En esta fase se detectan los conocimientos previos del alumnado a través de la observación de los dibujos realizados, la expresión oral en la asamblea, los juegos en el patio... Surgen dudas e interrogantes sobre el tema acordado. Y todo queda recogido en el rincón del proyecto en el aula y en nuestro sitio web: <https://sites.google.com/site/4infantilparis/>.

Resumen de la asamblea:

¿Qué sabemos del esqueleto?

–Lúa: es la percha del cuerpo.

–Audrey: son los huesos.

–Pablo y Nathaël: el esqueleto protege el cuerpo.

–Eliott: y la “teta” (la tête, la cabeza en francés).

El papel del docente en esta lluvia de ideas funciona como un hilo conductor sobre el tema elegido. También es fundamental crear un ambiente de seguridad, afecto y confianza para facilitar la exposición de ideas sin cortapisas y para potenciar la autoestima y la integración social. De esta forma, el alumnado pone en marcha la imaginación, la memoria y se fomentan las asociaciones de ideas.

Esta fase está íntimamente relacionada con la siguiente, ¿Qué queremos saber? Una vez plasmados los conocimientos previos se elabora un listado de cuestiones de lo que queremos saber y que el docente anota para investigarlas.

3. ¿Qué queremos saber sobre el tema de estudio?

Se nos plantean los primeros interrogantes: ¿qué hay debajo de la piel? ¿cuántos huesos tenemos? ¿cómo son? ¿cómo

podemos tener unos huesos fuertes y sanos? A partir de los huesos y sus funciones, se relacionan otras estructuras; las articulaciones, los músculos y los órganos que hay en el cuerpo. También se interesan por saber cómo cuidar el cuerpo, quiénes son los profesionales que se dedican a ello, cómo y dónde trabajan esos profesionales, la importancia de prevenir las enfermedades...

Resumen de la asamblea:

¿Qué queremos saber?

–Ricardo: ¿cuántos huesos hay?

–Celia P. y Luca: cómo son los huesos de los pies y las manos.

–Celia M: cómo arreglar un hueso.

–Nicolás: ¿qué hay que comer para tener los huesos fuertes?

–Ainboa: una canción de huesos.

–Sarah: cómo mover el codo.

–Ainboa: debajo de la piel hay huesos y más cosas.

–Isabelle y Anaïs: si no respiras te mueres.



¹² Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

–*Mathilde: jugar a los médicos del hospital.*

Es importante confeccionar un mural que recopile de forma esquemática sus dudas, los conceptos trabajados, las relaciones establecidas con otros problemas y, por último, las conclusiones. De esta forma ayudamos al alumnado a asimilar e integrar los contenidos trabajados.

4. Organización del trabajo

Cuando se aborda un trabajo de investigación, surgen múltiples interrogantes a lo largo de todo el proceso y en la mayoría de las ocasiones son origen de nuevas investigaciones: “una buena investigación no sólo contesta a unas preguntas sino que plantea nuevas cuestiones” (Buendía)¹³.

Por ello, nuestro proyecto sobre el esqueleto no se presenta cerrado, sino que es un documento abierto y flexible. Pero tampoco es algo improvisado y que se va creando sobre la marcha. De hecho, los detractores de esta metodología insisten en la falta de rigor y en la incoherencia a la hora de la planificación curricular.

Para nosotros, existe un eje vertebrador que organiza el trabajo y establecemos un plan de acción que intente dar respuesta a las preguntas planteadas, sin olvidar los objetivos y contenidos marcados por la legislación¹⁴. De esta forma, a través del proyecto “el esqueleto” hemos trabajado las tres áreas de conocimiento y experiencia de la educación infantil¹⁵ con sus respectivos bloques de contenidos y, además, se han integrado los contenidos relativos a la educación en valores y otras enseñanzas.

La previsión de tareas es flexible y moldeable dependiendo de las propuestas del alumnado.

Los alumnos están tan inmersos que no se dan cuenta de todo lo que están interiorizando, de la cantidad de ideas y conceptos que están asimilando ni de la construcción tan importante que están haciendo de su aprendizaje.

(<http://eldiaadiaenparis.blogspot.fr/2012/11/inspirar-espitar.html>).



Inspiración/espíración

Para trabajar correctamente en esta línea necesitamos la implicación de las maestras que atienden al grupo (tutora y maestras especialistas en lengua francesa e inglesa) y, por supuesto, también de las familias. Es necesario un gran trabajo de elaboración, preparación de materiales y recursos y, cómo no, de evaluación.

5. Búsqueda de fuentes de información:

–Materiales en la biblioteca del centro:

- *El libro del cuerpo humano del Dr. Frankenstein* (Pearson Education)
- *The pop up pull out human body* (S.M)
- *Mi cuerpo* (Diset)
- *Mira dentro de tu cuerpo* (Editorial Everest)
- *Comer sano* (Combel S.A)

Los alumnos están tan inmersos que no se dan cuenta de todo lo que están interiorizando, de la cantidad de ideas y conceptos que están asimilando ni de la construcción tan importante que están haciendo de su aprendizaje.

¹³ 1993, p. 72.

¹⁴ ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.

¹⁵ Área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Área de conocimiento del entorno y Área de lenguajes, comunicación y representación.

Se seleccionan fuentes de información, propiciando actividades y adquisición de estrategias de descripción, análisis, interpretación y reflexión crítica, que fomentarán las ocho competencias básicas.

–Juegos e instrumentos relacionados en el rincón del juego simbólico.

–Vídeos educativos en youtube y otros recursos digitales de la Web 2.0.

Las familias colaboran con libros en francés sobre el cuerpo humano, carteles, radiografías, scanner... que permanecerán en el rincón del proyecto hasta que este finalice. Es asombroso el grado de implicación de las familias, cuando sus hijos están motivados y continuamente les preguntan.

Luna ha estado de vacaciones en la isla de Guadalupe y nos ha traído una variedad de plátanos exquisita para prevenir los calambres.



La fameuse banane pomme de l'île de la Guadeloupe

<http://dompasmus.over-blog.com/article-les-autres-bananes-de-guadeloupe-de-la-production-au-palais-48594661.html>

Se seleccionan fuentes de información, propiciando actividades y adquisición de estrategias de descripción, análisis, interpretación y reflexión crítica, que fomentarán las ocho competencias básicas.

6. Algunas tareas realizadas:

1. Comenzamos con una canción:

<http://www.youtube.com/watch?v=CYyRibaMQoA&feature=BFa&list=PL7941BF10572001B3>

“cuando el reloj marca la una, un esqueleto sale de su tumba, cuando el reloj marca las dos, dos esqueletos comen arroz...”

Trabajamos pulso, ritmo, melodía, percusión corporal e instrumental, noción espacio-tiempo, vocabulario y dramatización.

Juegos con la voz: memorización e interpretación de la canción, con diferentes timbres de voz y matices musicales.

Escenificación y dramatización de la canción (hacemos dos grupos de 12 alumnos. Mientras unos actúan los otros hacen de público y viceversa).

El reloj: contamos en español y en francés del 1 al 12 y del 12 al 1 sin que falte ningún número y sin alterar el orden.

El David de Miguel Ángel y las jirafas en llamas de Dalí. Hacemos nuestro autorretrato utilizando témperas y ceras duras.



“The ghost”: realización de un fantasma.



Hacemos fotos: caras de miedo, sorpresa, alegría...

Áreas trabajadas

–Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. El cuerpo y la propia imagen.

–Área de Conocimiento del Entorno. Medio físico; elementos, relaciones y medida.

–Área Lenguajes, comunicación y representación: lenguaje verbal, lenguaje artístico y corporal y lenguaje audiovisual.

Competencias implicadas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

2. Partimos de algunos vídeos de youtube:

El twist del esqueleto:

https://www.youtube.com/watch?v=SEk3_PhhjSg&feature=g-list&list=PLW4di9pQV2IA2pbPhkM1SHQqQcE4W93TT.

El esqueleto y Doki:

<http://www.youtube.com/watch?v=CvyduMZ6QWs&feature=BFa&list=PL7941BF10572001B3>.

El carnaval de los animales (Fósiles) Camille Saint-Saëns:

https://www.youtube.com/watch?v=vGI-hYVsIPU&list=PL0ECBAFAEDEAFE31C&index=6&feature=plpp_video.

Conceptos básicos: alto/bajo, arriba/abajo delante/detrás, izquierda/derecha.

Identificamos algunos huesos del esqueleto: tibia y peroné, fémur, cúbito y radio, húmero, costillas, esternón, columna vertebral, cráneo. Inventamos una rima con ellos, a modo de “rap”.

Huesos en plastilina: cortos, largos, con forma de puñal...

Pequeño grupo: identificación palabra-dibujo, buscamos la palabra (mayúsculas y minúsculas) ¿por qué letra empieza?

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/contenidosdigitales/programas-flash/Medusa/JugandoPalabras/cuerpo/jugandoconpalabras.html>.

Dibujamos una bandera pirata y jugamos a piratas.

Practicamos con los instrumentos de placa: xilófonos y metalófonos (similitud con la columna vertebral).

Juego de las estatuas: decúbito supino, decúbito prono, decúbito lateral.

Visita de un profesional de la sanidad: charla-coloquio sobre inmovilizaciones.

Jugamos con las texturas: algodón, venda elástica, venda de gasa orillada...

Los deportes y la alimentación para el cuidado del cuerpo.

–Áreas trabajadas:

–Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: el cuidado personal y la salud.

–Área de Conocimiento del Entorno. Cultura y vida en sociedad.

–Área Lenguajes. Comunicación y representación: lenguaje verbal, lenguaje artístico y corporal y lenguaje audiovisual.

Competencias implicadas: competencia en comunicación lingüística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

7. Elaboración de un dossier, con la síntesis del trabajo en formato digital que se colgará en el sitio web.

8. Evaluación:

La evaluación en la etapa de educación infantil debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos, el ritmo y las características de la evolución del alumnado.

La evaluación será global, continua y formativa.

Al evaluar el proyecto hemos considerado tres pilares fundamentales:

1. El alumnado: los criterios de evaluación se utilizarán como referente para la identificación de las posibilidades y dificultades de cada alumno y para observar el desarrollo de su proceso de aprendizaje.
2. Los procesos de enseñanza y de la práctica educativa.
3. Opinión e implicación de las familias.

Se han realizado dos encuestas en línea, una dirigida a las familias y otra al equipo docente de infantil 5 años, utilizando la herramienta Google docs.

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?fromEmail=true&formkey=dDEwNWhSdlYtTGJFbEg5YXNwbDRCM2c6MQ>.

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?fromEmail=true&formkey=dDBhSEdVbm54YUUwQmR6UkR4aHBheFE6MQ>.

A modo de conclusión

Resulta evidente que esta forma de trabajar se aleja del concepto de educación como transmisión de conocimientos. Los nuevos retos sociales están haciendo necesaria la actualización de los contenidos y la forma de enseñarlos. Cada proyecto es una gran aventura, larga y compleja, pues son muchos los factores que se deben tener en cuenta; la logística, el currículum, la evaluación, los métodos de enseñanza, la atención a la diversidad y la organización escolar interactúan de forma continuada en el medio escolar.

- Al trabajar de forma globalizada por pequeños proyectos los alumnos aprenden a comunicarse en varias lenguas; investigan, experimentan, organizan el trabajo, establecen relaciones y deciden.
- El aprendizaje y las experiencias vitales son continuos, y las situaciones y las exigencias que se van presentando en ellas permiten al alumnado iniciarse en una amplia gama de destrezas que afectan a los ámbitos lingüístico, matemático, social, cultural, de conocimiento del mundo físico, de tratamiento de información y competencia digital, de autonomía e iniciativa personal y para aprender a aprender.
- Se favorecen las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa¹⁶ y, con ellas, la convivencia, la cooperación y el respeto.
- Se subraya, entonces, un enfoque educativo amplio y holístico; que afronta el desarrollo intelectual, personal e interpersonal del

¹⁶ Profesorado, alumnado y familias.

alumno y se establecen muchos de los valores, actitudes, competencias y/o habilidades que le serán de utilidad durante toda su vida.

A nivel personal, este modo de trabajar me ha hecho observar y escuchar más a mi alumnado, investigar, revisar fuentes bibliográficas, reflexionar e intentar relacionar contenidos. No es fácil y a veces te sientes sola, a pesar de ser un trabajo en equipo. Pero al final, cuando miro el dossier realizado, sólo puedo sonreír y pensar ¡cuánto hemos trabajado!

Bibliografía

- DÍEZ NAVARRO, CARMEN (1998): *La oreja verde de la escuela*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, GLORIA (2000): *Proyectos de trabajo: Una escuela diferente*, Madrid, La muralla.
- FORBES, SCOTT (2003): *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*, Brandon, Foundation for Educational Renewal.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, DANIEL, GUTIÉRREZ PÉREZ, JOSÉ y BUENDÍA EISMAN, LEONOR (coords.) (1993): *Análisis de la investigación educativa*, Granada, Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ GARZA, ANA Mª (2009): *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI*, Barcelona, Kairos.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL IGNACIO (2007): *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*, Barcelona, Octaedro.
- UNESCO (2008): "Educación ¿para qué? valores, conocimientos y competencias para el desarrollo sostenible", en *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible*. Ginebra, UNESCO.
- VIEITES SALVADO, Mª DEL CARMEN (2009): *Programación por competencias en educación infantil: del proyecto educativo al desarrollo integral del alumno*, Vigo, Ideaspropias. ●

Detección de estereotipos en alumnado de Educación Primaria

Margarita González Monje

Maestra del Colegio Español Federico García Lorca

32

Se hace necesaria una modificación de actitudes, reformas de programas educativos, acción social directa, etc., que deben venir propuestas desde la política social y educativa, basándose en la garantía de una igualdad de oportunidades para todos y todas, combatiendo la exclusión social y cultural y garantizando el futuro democrático.

Resumen

Aunque la Educación Intercultural es un campo de acción aplicado en el ámbito formal de la educación escolar, parte de su fundamentación teórica está basada en la Psicología Social, cuyo interés se centra fundamentalmente en la persona, en cómo piensa, siente y actúa en situaciones grupales. Su objeto pone especial énfasis en los mecanismos psíquicos básicos de la persona (percepción, imaginación, pensamiento, sentimiento, sensación y emotividad) desarrollados en contextos sociales.

El interés de este pequeño estudio por la detección de las representaciones estereotipadas parte de la constatación de la existencia de conductas discriminatorias, basadas en la forma en que los niños y niñas procesan la información originada en su realidad personal circundante, hacia sus iguales pertenecientes a grupos minoritarios.

Justificación socio-pedagógica

Los fenómenos sociales se suceden con rapidez, planteando nuevos retos a los que las sociedades deben ofrecer respuestas. Un instrumento para lograr la adaptación a los cambios, como la aparición de sociedades multiculturales, es la educación escolar. Este multiculturalismo se ha ido formando a lo largo de las últimas décadas dada la variedad de grupos que se han visto obligados a confrontarse o cooperar: minorías lingüísticas y dialectales tradicionales, trabajadores y trabajadoras extranjeros residentes, inmigrantes que han adquirido o están en vías de adquirir la nacionalidad del país de residencia, etc. La clave del multiculturalismo es la concienciación en un triple sentido: ser consciente de la propia condición etnocultural, evitando el etnocentrismo y la jerarquización cultural; aceptar el hecho de que la sociedad en la que vivimos es realmente multicultural, donde la variedad cultural no

se debe únicamente a macrovariables, sino también a aspectos microculturales como son la familia, la religión o la orientación sexual; no ignorar el conflicto que surge cuando la “Propia cultura” no se comparte con los demás. Podríamos definir multiculturalismo como *la combinación, en un medio dado, de unidad social y pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre personas que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación.*

La perspectiva que se vislumbra es la de *un nuevo discurso global* en el que cada diferencia pueda hallar su contraparte y afinidad en otro discurso. Por esta situación, se hace necesaria una readaptación de la sociedad a todos los niveles (jurídico, educativo, económico).

Las respuestas dadas al pluralismo cultural en Europa y en España presentan características diferentes a las de otros países debido a diferentes estilos intelectuales nacionales, estructuras lingüísticas, marco legal y características de los grupos culturales en contacto.

Se hace necesaria una modificación de actitudes, reformas de programas educativos, acción social directa, etc., que deben venir propuestas desde la política social y educativa, *basándose en la garantía de una igualdad de oportunidades para todos* y todas, combatiendo la exclusión social y cultural y garantizando el futuro democrático.

Diversas instituciones pueden erigirse en agentes que potencien el nuevo equilibrio social y la convivencia. El desarrollo de proyectos que incorporen la participación de la comunidad será prioritario a la hora de tomar medidas de acción social.

Pero es necesario que se establezcan relaciones entre las distintas instituciones para lograr aunar esfuerzos hacia un objetivo común.

Las agencias educativas se confirman como institución relevante que puede asumir esta tarea, para lo cual deben con-

tar con políticas educativas que coadyuven en el nivel macrosocial.

Se hace necesario aportar estrategias, desde la escuela, para prever uno de los problemas de esta situación, la estereotipia y sus consecuencias; potenciando otros valores o metas que desarrollen a nuestro alumnado como seres sociales.

La LOE (2006) y el anteproyecto de LOMCE (2012), han establecido, al menos como declaración de intenciones, nuevos planteamientos en el tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo.

Una de las funciones más importantes de la escuela es la socialización, y es en ella donde se producen todo tipo de interrelaciones entre sus miembros.

Para impulsar la cohesión social a través de la educación formal sería deseable relacionar el discurso sobre modelos e ideologías con las consecuencias prácticas. Esto supone apoyar proyectos de investigación y de formación que permitan la colaboración de investigadores y educadores de los diferentes niveles educativos. Se debe atender a la formación del profesorado.

Estas funciones de cohesión social y de reproducción cultural podrían comprenderse en el marco del concepto de Educación Intercultural.

El sistema educativo español comenzó su reajuste a esta demanda de la sociedad al iniciarse la afluencia migratoria masiva. Esta situación acontece en París (Francia) con más intensidad si cabe. La realidad social y la complejidad del mosaico pluricultural han ido cambiando vertiginosamente, de tal modo que construir un sistema educativo de calidad para todos y todas que sirva de motor para la construcción de una nueva ciudadanía intercultural sigue siendo un reto del futuro.

Podríamos definir multiculturalismo como *la combinación, en un medio dado, de unidad social y pluralidad cultural mediante intercambios y comunicaciones entre personas que utilizan diferentes categorías de expresión, análisis e interpretación.*

“¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”.
ALBERT EINSTEIN

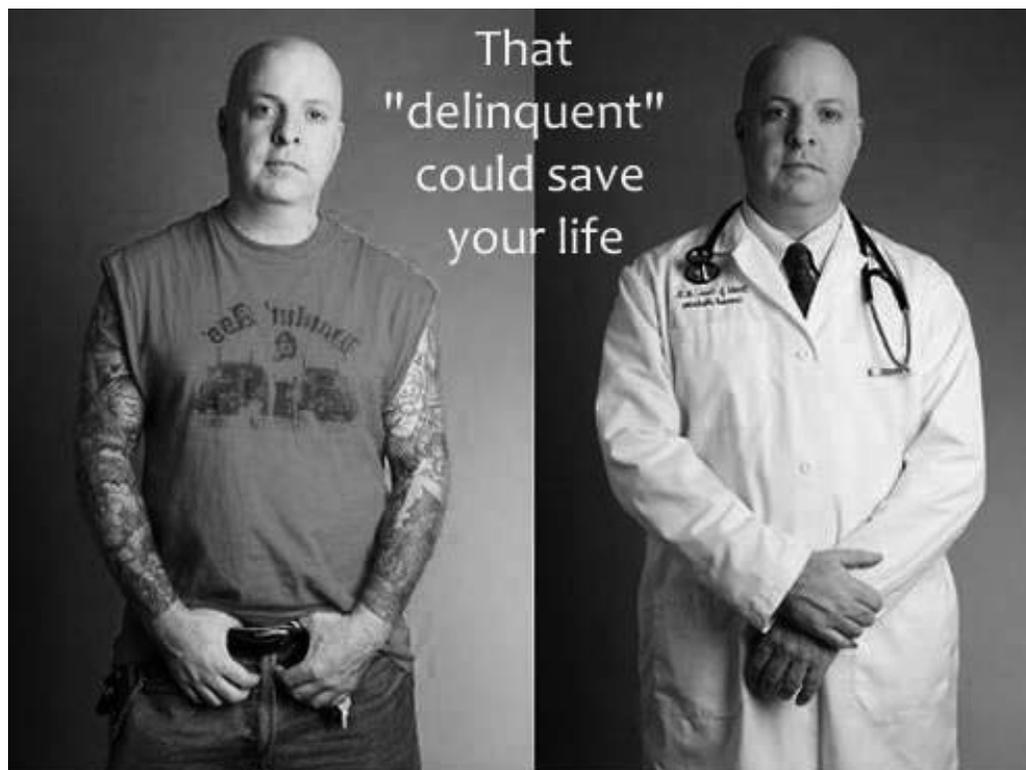
La estereotipia

¿Qué?	¿Cómo?
¿Cuándo?	¿Por qué?

Es uno de los problemas con los que nos encontramos ante esta nueva situación social de multiculturalismo. Ahora comprenderemos en qué consiste le estereotipia, cuándo se produce, cuáles son los procesos cognitivos que la conforman y por qué los seres humanos estereotipamos, aspecto que ya está demostrado empíricamente que realizamos en mayor o menor medida.

Una aproximación cognitiva al concepto de estereotipo entiende este concepto como una estructura que forma parte del pensamiento categórico acerca de los demás. Ya según Lippmann (1922), los estereotipos son dibujos, imágenes en

nuestra cabeza de personas o situaciones, y nuestro conocimiento está basado en imágenes simplificadas del ambiente, porque no podemos conocerlo todo directamente. Necesitamos simplificar y estructurar el proceso de percepción de personas, y a esta necesidad responde la elaboración y uso de categorías sociales. Estos dibujos deben ser fabricados desde la cultura de cada uno. Los estereotipos son rígidos en su definición y resistentes al cambio. Por medio del proceso de inferencia emitimos juicios estructurados y elementales acerca de las características de las personas, y esto tiene una función descriptiva, explicativa, de previsión de futuro. Por ejemplo, identificamos un grupo de personas por una característica específica (nacionalidad, religión, género...); esta atribución les separa de otros grupos y lo generalizamos a todo el grupo. Así, por ejemplo, vemos a los pelirrojos como temperamentales.



Please Don't Discriminate

Ahora se intenta evitar la expresión del pensamiento discriminatorio, bien por miedo a una sanción legal, o bien porque usar estereotipos viola sus modelos personales de justicia e igualdad (Devine, 1989). Los estereotipos pueden hacer que tratemos a una persona injustamente, al realizar inferencias estereotipadas acerca de cómo son las personas por su ropa o su peinado. No conocemos a las personas, pero a simple vista tenemos un rango de asunciones y expectativas sobre ellas. Son los juicios categóricos (Hinton, 2000). Consideramos los estereotipos como falsos porque tratan a mucha gente diferente como iguales e ignora las diferencias individuales.

La connotación negativa de estereotipar se basa en la creencia de que no son flexibles ni fáciles de cambiar. Esto no quiere decir que siempre sea negativo realizar categorizaciones estereotipadas, puesto que también tiene para las personas una función explicativa y de previsión de futuro, que les ayuda a desenvolverse en la sociedad (Hinton, 2000).

Evaluación de un programa preventivo de detección de representaciones estereotipadas

El objetivo de este estudio consistía en explorar la posibilidad de que los niños y niñas que componen la muestra posean algunas representaciones estereotipadas, al menos a nivel esquemático, sobre cómo son las personas que pertenecen a determinados grupos sociales.

En función de los resultados de esta exploración, a través de un cuestionario aplicado a los alumnos de Educación Primaria del Colegio Español Federico García Lorca, procederíamos a diseñar un programa cognitivo, a modo de intervención experimental, dirigido a la interiorización de metas altruistas relacionadas con valores sociales que se encuentran presentes en el currículum.

La metodología utilizada ha sido de carácter exploratorio, con el fin de, mediante una encuesta, identificar las representaciones estereotipadas. El cuestionario sobre representaciones estereotipadas constaba de 20 ítems suficientemente vinculados al constructo para garantizar la validez del mismo. Un ejemplo es: el alcalde de tu pueblo impide que los jóvenes subsaharianos se bañen en la piscina municipal porque dice que no se duchan antes de meterse en el agua, ¿crees que está bien lo que alega?, o Lola y Joaquín se quieren casar, pero los padres de él no consienten la boda porque Lola es venezolana, ¿crees que es lógica y normal su postura?

La connotación negativa de estereotipar se basa en la creencia de que no son flexibles ni fáciles de cambiar. Esto no quiere decir que siempre sea negativo realizar categorizaciones estereotipadas, puesto que también tiene para las personas una función explicativa y de previsión de futuro, que les ayuda a desenvolverse en la sociedad.



Esta prueba se aplicó en grupo, ya que en la interacción oral se aseguró que los alumnos habían captado correctamente el significado de las preguntas. Dicho cuestionario fue elaborado mediante la técnica de *brainstorming*, donde se evocó un elevado número de ítems, considerablemente mayor que el que finalmente se incluyó. Posteriormente se excluyeron todos los ítems que no se encontraban suficientemente vinculados al constructo para garantizar la validez del mismo y se reformularon aquellos que no cumplían con las formalidades básicas que son habituales en las técnicas de encuesta.

36

Cuestionario Estereotipia - CE FEDERICO GARCÍA LORCA 2013

	Sí	No	NS/NC	TOTAL
1. ¿Ayudarías a hacer la tarea a una compañera tuya de clase muy gorda que no sabe hacerla?	81	7	0	88
2. Los alumnos y alumnas de otro curso dicen que un compañero de colegio huele mal. En una excursión se va a sentar a tu lado, ¿te importaría?	28	60	0	88
3. Os van a colocar de 2 en 2 en la clase, ¿te sentarías al lado de una compañera rumana?	70	17	1	88
4. Hay un chico hindú en tu clase al que el delegado ha insultado, ¿le defenderías?	80	8	0	88
5. ¿Invitarías a un compañero de clase que es iraquí a tu fiesta de cumpleaños?	67	17	4	88
6. ¿Te has burlado alguna vez de un compañero o compañera de otra raza?	14	71	3	88
7. ¿Te molestaría que hubiese muchos niños o niñas en tu clase de una cultura distinta de la tuya?	18	70	0	88
8. ¿Te parecen distintas las personas que han nacido en un lugar diferente al tuyo?	22	66	0	88
9. Un compañero o compañera de otro país te ofrece probar su comida en una excursión, ¿te apetecería probarla?	70	18	0	88
10. La hija de un matrimonio chino que tiene un restaurante en tu barrio, ha llegado nueva a tu clase pero no sabe muy bien español, ¿te ofrecerías a ayudarle con las tareas?	78	7	3	88
11. ¿Te parecería interesante que te invitasen a comer a un restaurante de comida africana?	67	21	0	88
12. ¿Crees que relacionarte con personas de otras culturas es positivo?	76	12	0	88
13. Tienes un vecino nuevo, que es de tu edad y viene de Puerto Rico, ¿le saludas y te presentas en cuanto tienes ocasión?	76	12	0	88
14. ¿Te llaman mucho la atención las personas que han nacido en un país distinto del tuyo?	39	47	2	88
15. ¿Te asustaría encontrarte en el parque con 6 niños alemanes?	23	63	2	88
16. ¿Si fueras el capitán del equipo de fútbol del colegio, ¿cogerías a un niño muy gordo como portero?	68	20	0	88
17. ¿Ayudarías a un alumno peruano de tu colegio que va cargado de libros?	76	9	3	88
18. El alcalde de tu pueblo impide que los jóvenes subsaharianos se bañen en la piscina municipal porque dice que no se duchan antes de meterse en el agua, ¿crees que está bien lo que alega?	19	68	1	88
19. Lola y Joaquín se quieren casar, pero los padres de él no consienten la boda porque Lola es venezolana, ¿crees que es lógica y normal su postura?	13	75	0	88
20. El padre de un compañero de clase te lleva en coche a tu casa porque está lloviendo. Se le cruza un coche extranjero y comenta lo mal que conducen los marroquíes, ¿crees que tiene razón?	13	75	0	88

Análisis de los datos y resultados

El instrumento de recogida de datos está basado en la encuesta, obteniéndose datos sobre las representaciones estereotipadas que puedan poseer los niños y las niñas a través de un cuestionario.

Esta prueba se aplicó en grupo, ya que en la interacción oral se aseguró que los alumnos habían captado correctamente el significado de las preguntas. Dicho cuestionario fue elaborado mediante la técnica de *brainstorming*, donde se evocó un elevado número de ítems, considerablemente mayor que el que finalmente se incluyó. Posteriormente se excluyeron todos los ítems que no se encontraban suficientemente vinculados al constructo para garantizar la validez del mismo y se reformularon aquellos que no cumplían con las formalidades básicas que son habituales en las técnicas de encuesta para garantizar una mínima fiabilidad (Krosnck, 1999).

Finalmente, el cuestionario se limitó a veinte ítems con el objeto de no provocar la fatiga o la desmotivación de los niños y las niñas.

Se detalla a continuación el porcentaje de respuestas positivas y negativas a las 20 cuestiones de la encuesta, añadiendo los casos en los que el alumno o la alumna no sabe o no contesta.

1. ¿Ayudarías a hacer la tarea a una compañera tuya de clase muy gorda que no sabe hacerla?

El 92,01% de respuestas afirmativas nos indica que no se distingue entre las características físicas deseables por la sociedad actual, aunque no deja de sorprendernos que exista un 7,9% de respuestas negativas.

2. Los alumnos y las alumnas de otro curso dicen que un compañero de colegio huele mal. En una excursión se va a sentar a tu lado, ¿te importaría?

Las respuestas nos informan de que,

efectivamente, hay un porcentaje de alumnado que, ante la posibilidad de sentarse cerca de un compañero que, según dicen otros iguales (deseabilidad social, ideas preconcebidas) desprende un olor no muy agradable, deciden no hacerlo, un 68,16%, frente a un 31,80% que sí se sentaría a su lado.

3. Os van a colocar de 2 en 2 en la clase, ¿te sentarías al lado de una compañera rumana?

A la mayor parte de la muestra, 79,52%, no le molestaría sentarse al lado de una compañera rumana, aunque también los hay que deciden no hacerlo, el 19,31%. Cabe destacar que, ante esta pregunta, nadie dudó de cuál era el origen de la compañera del caso, no siendo así con otras nacionalidades, como ocurre más adelante, con los hindúes o puertorriqueños. Un 1,13% no sabe o no contesta.

4. Hay un chico hindú en tu clase al que el delegado ha insultado, ¿le defenderías?

Ante la perspectiva de defender a un compañero de nacionalidad hindú, la mayoría, un 90,88%, opta por hacerlo. Aquí pues, el sentido de justicia se impone, a pesar de ser el delegado (y, por tanto, normalmente el más apreciado por los iguales) el que le ha insultado. Un 9,08% no le defendería.

5. ¿Invitarías a un compañero de clase que es iraquí a tu fiesta de cumpleaños?

Destaca al formular esta cuestión que, aunque un elevado porcentaje de alumnado, el 76,11%, responde que sí lo invitaría, no deja de ser un número considerable (19,31%) el de los que no lo harían por el hecho de ser iraquí el compañero de clase. Una parte del alumnado no sabe o no contesta a esta pregunta, el 4,54%.

“El prejuicio es el hijo de la ignorancia”.
WILLIAM HAZLITT

6. ¿Te has burlado alguna vez de un compañero o compañera de otra raza?

La mayor parte del alumnado no se ha burlado de un compañero o compañera de una raza diferente a la suya (80,64%), aunque hay un porcentaje que sí (15,90%) y el 3,40% que no sabe o no contesta.

7. ¿Te molestaría que hubiese muchos niños o niñas en tu clase de una cultura distinta de la tuya?

La mayor parte del alumnado, el 79,52%, estaría dispuesto a compartir su aula con compañeros de distinta cultura, aunque nos queda una llamativa quinta parte, el 20,44%, a la que le molestaría hacerlo.

8. ¿Te parecen distintas las personas que han nacido en un lugar diferente al tuyo?

En esta cuestión, el 24,99% considera que las personas que han nacido en un lugar distinto al suyo son diferentes por las razones que sean, pero este dato no nos daría información relevante respecto a lo que pretendemos detectar (la existencia o no de representaciones estereotipadas en nuestro alumnado). Pero lo que sí nos da información es que la mayor parte del alumnado opina que no son diferentes, un 68,16%.

9. Un compañero o compañera de otro país te ofrece probar su comida en una excursión, ¿te apetecería probarla?

Una amplia mayoría piensa que es interesante probar las ofertas culinarias de otros países, un 79,52%, en contraposición con un 20,44% que opina que no le apetecería.

10. La hija de un matrimonio chino que tiene un restaurante en tu barrio ha llegado nueva a tu clase pero no sabe muy bien español, ¿te ofrecerías a ayudarle con las tareas?

En esta pregunta destaca una mayoría de respuestas afirmativas, 88,60%, que considera que deben ayudar a una compañera que no conoce bien la lengua española. Aún así, hay un 7,95% que no lo haría y un 3,40% que no sabe o no contesta a esta cuestión.

11. ¿Te parecería interesante que te invitasen a comer a un restaurante de comida africana?

La mayor parte del alumnado, 76,11%, opina que es una propuesta interesante probar comida africana, mientras que el 23,85% piensa que no lo es.

12. ¿Crees que relacionarte con personas de otras culturas es positivo?

Para una amplia mayoría del alumnado, 86,33%, relacionarse con personas de otras culturas es positivo, mientras que el 13,63% no consideran que este hecho sea positivo.

13. Tienes un vecino nuevo, que es de tu edad y viene de Puerto Rico, ¿le saludas y te presentas en cuanto tienes ocasión?

Para el 86,33% del alumnado, conocer a un igual que viene de Puerto Rico sería interesante; un pequeño porcentaje, el 13,63%, opina que no lo sería.

14. ¿Te llaman mucho la atención las personas que han nacido en un país distinto del tuyo?

Curiosamente, sorprende que a un 44,30% del alumnado le “llamen la atención personas que han nacido en un país distinto del suyo”. Esto puede ser tanto un tipo de representación estereotipada positiva como negativa, pero la información que nos da es que existe, por tanto, una consideración de diferente que subyace al conocimiento de sus iguales de otros países. Al 53,39% no le llama la atención y el 2,27% no sabe o no contesta a esta pregunta.

15. ¿Te asustaría encontrarte en el parque con 6 niños alemanes?

Un alto porcentaje del alumnado no se asustaría por encontrarse ante un grupo de niños de nacionalidad alemana, 71,56%, frente a un 26,12% que sí. El 2,27% no sabe o no contesta.

16. Si fueras el capitán del equipo de fútbol del colegio, ¿cogerías a un niño muy gordo como portero?

El 77,24% sí aceptaría escoger a un igual como portero, a pesar de no tener las características e ideas preconcebidas para ese puesto deportivo. Destaca el 22,72% que no lo haría.

17. ¿Ayudarías a un alumno peruano de tu colegio que va cargado de libros?

Casi todos los alumnos ayudarían a un igual, con un destacable 86,33%. El 10,22% no le ayudaría, información que puede indicar estereotipos o, simplemente, que la moral heterónoma no está lo suficientemente desarrollada. El 3,40% no sabe o no contesta a esta cuestión.

18. El alcalde de tu pueblo impide que los jóvenes subsaharianos se bañen en la piscina municipal porque dice que no se duchan antes de meterse en el agua, ¿crees que está bien lo que alega?

La mayor parte del alumnado, el 77,24%, opina que no es correcto lo que alega el alcalde al impedir que los jóvenes subsaharianos se bañen en la piscina municipal, mientras que el 21,58% opina que sí está bien lo que dice. Un exiguo 1,13% no sabe o no contesta.

19. Lola y Joaquín se quieren casar, pero los padres de él no consienten la boda porque Lola es venezolana, ¿crees que es lógica y normal su postura?

El 85,2% considera que no es lógica la postura de unos padres que no consienten una boda por el hecho de ser

venezolana la novia, mientras que el 14,76% opina que sí es normal.

20. El padre de un compañero de clase te lleva en coche a tu casa porque está lloviendo. Se le cruza un coche extranjero y comenta lo mal que conducen los marroquíes, ¿crees que tiene razón?

La mayor parte del alumnado, un 85,2% opina que no tiene razón al considerar que los marroquíes conducen mal, mientras que el 14,76% piensa que sí.

Discusión general

Antes de analizar los resultados y valorar las implicaciones educativas de éstos, es preciso recordar que existen múltiples variables que han podido incidir en los porcentajes obtenidos.

En primer lugar, cabría destacar que en las edades de nuestra muestra influye significativamente la denominada deseabilidad social, que les induce a responder a una cuestión como consideran que es lo correcto, en función de los patrones de la sociedad en la que se encuentran inmersos. Este tipo de respuestas se ha tratado de minimizar aludiendo a la confidencialidad y anonimato del cuestionario realizado.

Así pues, se confirma la existencia de respuestas estereotipadas en todos los ítems del cuestionario, por lo que se podría considerar que los niños y niñas emiten juicios estereotipados sobre determinados grupos sociales, lo que confirmaría la hipótesis de este trabajo.

El instrumento de medida fue capaz de detectar las representaciones estereotipadas, aunque debemos tener en cuenta que las representaciones genuinas aún no son estables a esta edad. Lo que la medida explícita (cuestionario) reveló fue el conocimiento cultural que existe sobre el grupo minoritario, pero no el estereotipo genuino. Esto sería una hipótesis, ya que es muy difícil separar el conoci-

En las edades de nuestra muestra influye significativamente la denominada deseabilidad social, que les induce a responder a una cuestión como consideran que es lo correcto, en función de los patrones de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Según Kohlberg, existen seis estadios del desarrollo moral y todos empezamos por el primero, el de la heteronomía, pero no todas las personas llegan al sexto. Los seis estadios no son rígidos y puede haber fluctuaciones a lo largo de la vida de cada persona.

miento cultural del estereotipo de su uso, debido a la interiorización y adhesión al mismo.

Las conclusiones que se desprenden de la fase exploratoria (cuestionario) hacen alusión a algunos trabajos que apuntan hacia la estabilidad de las representaciones durante la infancia. Recordemos que, según Erdley y Dweck (1993, 1997, 2011), los niños y niñas de edades comprendidas entre los 10,5 y 11,5 años poseen ciertas teorías implícitas de la personalidad, caracterizando éstas como algo estable y difícil de cambiar.

Las representaciones sobre distintas características, etnias y grupos sociales hacían referencia a connotaciones físicas, externas, e incluso étnicas, pero no a las culturas. Esto puede ser un motivo por el cual se confirme el hecho de que existan representaciones estereotipadas entre el alumnado encuestado, teniendo en cuenta que el instrumento utilizado es explícito y que es posible que el cuestionario no mida realmente la aplicación representacional propiamente dicha, sino el conocimiento sobre determinados grupos sociales.

Esto es una hipótesis, ya que es muy difícil separar el conocimiento cultural del estereotipo de su uso, debido a la interiorización y adhesión del mismo.

Es probable que los niños y niñas, que aprenden por modelado su lengua materna, también aprendan a cepillarse los dientes y a vivir como los demás. Así, estimarían como normal que una persona de otra cultura se va a comportar de determinada manera, sólo porque en su hogar así lo creen y así se lo transmiten, sin que estos niños y niñas se paren a pensar realmente si el conocimiento cultural que tiene de ese estereotipo lo aplican, consciente o inconscientemente.

Otra explicación alternativa a los resultados podrían ser las propias limitaciones del estudio: las cuestiones no se han ajustado a las características personales de los niños y niñas, a pesar de haber sido escogidas según el desarrollo moral

acorde con su edad. Según Kohlberg, existen seis estadios del desarrollo moral y todos empezamos por el primero, el de la heteronomía, pero no todas las personas llegan al sexto. Los seis estadios no son rígidos y puede haber fluctuaciones a lo largo de la vida de cada persona.

Otra explicación plausible a la existencia de respuestas estereotipadas podría ser la posibilidad de que, precisamente, sobre el estereotipo de los niños y niñas de las etnias mencionadas, los alumnos hayan elaborado una representación estable, posiblemente debido a la localización geográfica de la zona donde residen y asisten al centro escolar.

Puede haber errores derivados de la implementación de las actividades de entrenamiento, como la incomprensión de las normas de actuación por parte de los participantes y la falta de motivación.

Respecto a las implicaciones educativas, por los elevados valores acerca de las representaciones estereotipadas presentes en el alumnado de Educación Primaria de nuestro centro, cabe destacar que con frecuencia damos por supuesta la eficacia de las actividades didácticas que se proponen en el aula, tanto a nivel curricular como de educación en valores. Este estudio puede indicar que sus efectos pueden ser escasos o nulos, lo cual nos llevaría a pensar en la necesidad de llevar a cabo una profunda revisión de los materiales didácticos y curriculares con los que cuentan los docentes en los centros, de tal forma que, de alguna manera, se pueda verificar su eficacia en la consecución de los objetivos que realmente se pretenden conseguir.

Por otra parte, es habitual que en el período de formación del profesorado no se tengan en cuenta los procesos cognitivos que dan lugar precisamente a representaciones estereotipadas que van en contra de los valores que se deben transmitir, por lo que sería necesario plantearse también la propia formación del profesorado, ya que puede ocurrir que no todos los educadores estén preparados o

cuenten con las suficientes estrategias para trabajar en las aulas sin temor a reproducir aspectos que culturalmente vienen heredados por la tradición y que afectan a la transmisión de valores (no siempre positivos) de una manera implícita. Los valores son imprescindibles en tanto en cuanto van a conformar las estrategias de activación de metas altruistas, que son las que nos permitirán trabajar la inhibición en el momento de la activación de los estereotipos mencionados.

Puede que el cuestionario realmente no mida la aplicación representacional propiamente dicha, sino el conocimiento sobre determinados grupos sociales. Esto es una hipótesis, ya que es muy difícil separar el conocimiento cultural del estereotipo de su uso, debido a la interiorización y adhesión del mismo.

Los resultados obtenidos nos llevan a pensar que, efectivamente, los niños y niñas de 7 a 12 años del Colegio Español poseen representaciones estereotipadas de algunos grupos minoritarios. Debemos, pues, tener en cuenta esta información para, en una investigación futura, diseñar un programa cognitivo, a modo de intervención experimental, dirigido a la interiorización de metas altruistas relacionadas con valores sociales que se encuentran presentes en el currículum, siendo nuestro fin último el de evitar que el alumnado estereotipe a grupos minoritarios.

Bibliografía

- DEVINE, PATRICIA (1989): "Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components". *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (1): 5-18.
- ERDLEY, C.S. & DWECK, C.S. (1993): "Children's implicit theories as predictors of their social judgments". *Child Development*, 64, 863-878.
- ERDLEY, C., CAIN, K., LOOMIS, C., DUMAS-HINES, F., & DWECK, C.S. (1997): "The relations among children's social goals, implicit personality theories

and response to social failure". *Developmental Psychology*, 33, 263-272.

- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006): Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106, de 4 de mayo de 2006).
- OLSON, K.R., DWECK, C.S., SPELKE, E.S., & BANAJI, M.R. (2011): "Children's Responses to Group-Based Inequalities: Perpetuation and Rectification". *Social Cognition*. 29(3):270-287.
- SAM J., GILBERT, JILLIAN K., SWENCIONIS, & DAVID M. AMODIO (2012): "Evaluative vs. trait representation in intergroup social judgments: Distinct roles of anterior temporal lobe and prefrontal cortex". *Neuropsychologia*. 2012 Dec.; 50(14):3600-11.
- COX, WILLIAM T. L., ABRAMSON, LYN Y., DEVINE, PATRICIA G. AND HOLLON, STEVEN D. (2012): "Stereotypes, Prejudice, and Depression: The Integrated Perspective". *Perspectives on Psychological Science* 7: 427.
- Imagen de los brazos : [HYPERLINK "http://exchweb/bin/,DanaInfo=.arpedzji8Hnn5onqx44RxA,SSL+redir.asp?URL=http://ridega.blogspot.fr/2011/02/brazos-enamorado.s.html"](http://exchweb/bin/,DanaInfo=.arpedzji8Hnn5onqx44RxA,SSL+redir.asp?URL=http://ridega.blogspot.fr/2011/02/brazos-enamorado.s.html)
- Imagen del delincuente: [HYPERLINK "http://www.karlgroves.com/2011/10/05/weird-people-need-to-stop-whining/"](http://www.karlgroves.com/2011/10/05/weird-people-need-to-stop-whining/)

Los resultados obtenidos nos llevan a pensar que, efectivamente, los niños y niñas de 7 a 12 años del Colegio Español poseen representaciones estereotipadas de algunos grupos minoritarios.

El nuevo programa francés de Historia de *Terminale*, 2012-2013

América López de la Riva

Profesora de la Sección Internacional Española de Valbonne-Niza

42

Introducción

La Historia es una disciplina viva, en constante evolución y transformación, de modo que su análisis de las sociedades tiene por fuerza que ser dinámico y comprometido también con los sucesos que el pasado arrastra hasta el presente y el futuro.

La enseñanza de la Geografía e Historia responde a una finalidad habitualmente común: abrir el espíritu de los alumnos a una comprensión de la realidad del mundo en el que viven, que les permita actuar de forma responsable y desarrolle su vida en sociedad.

Lo relevante del aprendizaje de la Historia no es acumular noticias, lo relevante es entender el funcionamiento de las sociedades a lo largo del tiempo. El aprendizaje de la historia ayuda, además, a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político, económico y, en definitiva, de cualquier proceso, lo que

enriquece el pensamiento y relativiza el conflicto. Probablemente aquí radican las mejores posibilidades educativas de la Historia enseñada.

Y son todos estos aspectos los que hacen de la Historia y su enseñanza un tema polémico y en constante debate actualmente en Francia: ¿Qué historia enseñar? ¿Qué métodos utilizar? ¿Qué planteamientos seguir: cronológicos, temáticos?

A. Breve historia de las reformas educativas francesas y sus objetivos con respecto a la Historia

Después de la Segunda Guerra Mundial se desarrolla en los países europeos la denominada «educación tecnocrática de masas», una reacción frente a la educación «elitista» anterior, que llegaba a un escaso 5% del alumnado de Secundaria

de casi todos estos países. Se trata de un nuevo modelo educativo que amplía extraordinariamente la escolarización y que supone un cierto cuestionamiento de las instituciones educativas tradicionales.

La crítica, afianzada por el creciente papel desempeñado en las Administraciones educativas de los conocimientos psicológicos y pedagógicos, se extiende al papel desempeñado por la Historia en el sistema educativo y al correspondiente carácter de sus enseñanzas: enciclopedismo, culturalismo, memorismo, serán las acusaciones más comunes. La nueva situación se concreta en una serie de reformas curriculares llevadas a cabo desde los años cincuenta en Europa, aceleradas especialmente en Francia, a partir de mayo del 68. La Historia tiende a desaparecer como tal para integrarse en el amplio conjunto de las Ciencias Sociales, relegándose además la Historia nacional y el tratamiento cronológico de la materia histórica.

En Francia, la Historia escolar había estado dominada, desde la época de Jules Ferry (1832-1893) hasta los años 60 por la Historia nacional republicana. Es decir, una Historia basada en la transmisión de la Historia de Francia y de sus héroes, desde Vercingétorix a Clemenceau. En el plano científico, este planteamiento está hoy en día claramente caduco, tanto por los progresos de la investigación en general, como también por las informaciones proporcionadas por la arqueología, que han modificado radicalmente, en el curso de los últimos 20 años, lo que se sabía de las épocas más remotas. Sin embargo, esta Historia nacional conserva, por otra parte, su validez histórica en la medida en que plantea las diferencias entre las épocas y sus rupturas, así como las continuidades que caracterizan la historia de Francia.

Las diferentes críticas sobre la enseñanza actual de la Historia hacen de Mayo del 68 el comienzo de esos cambios. Pero ¿es verdaderamente éste el punto de ruptura? Ciertamente no, los

cambios habían comenzado antes, ya desde 1954 la Inspección general empieza a promover una enseñanza más centrada en el estudio de documentos. La reforma de los programas de 1962, inspirada en los trabajos de Braudel, busca acercar al alumno al trabajo con documentos, alejando la Historia del solo ejercicio de la memorización.

Pero será bajo Giscard d'Estaing cuando se produzca el verdadero cambio en la concepción de los programas de Historia. Así entre 1977 y 1979 se inicia la ruptura con la cronología y los hechos temporales, introduciéndose el estudio de la Historia por temas sobre un periodo de larga duración. Un cambio de gran importancia en el estudio de la Historia, que provocó una enorme polémica.

Durante los años ochenta, se continúa el debate sobre la Historia que debía enseñarse en el sistema educativo. Los términos en que tiene lugar este debate se centraron en la polémica sobre la “desnacionalización” de la Historia francesa por un lado, es decir, los que propugnaban una nueva forma de enseñar la Historia renovando el concepto y la función educativa de la propia materia; y por otro lado, los que entendían la Historia como un instrumento para fortalecer el patriotismo y el sentimiento nacional. La posición de estos últimos estaba en línea con los planteamientos que habían dado origen a la asignatura durante el siglo XIX.

Con Mitterrand en el Eliseo y Chevènement como ministro de Educación nacional se vuelve a un cierto anclaje cronológico nacional. Por tanto, el debate de la adecuación entre la Historia enseñada y la evolución de la historiografía no queda solucionado. Con los programas de 1995 se pone en marcha una nueva actualización de la Historia, que funciona como un cierto retorno a los hechos y a los actores, una cierta revalorización de la narración histórica, no integrándose todavía la memoria colectiva como un objeto de la Historia y de su enseñanza.

Así entre 1977 y 1979 se inicia la ruptura con la cronología y los hechos temporales, introduciéndose el estudio de la Historia por temas sobre un periodo de larga duración. Un cambio de gran importancia en el estudio de la Historia, que provocó una enorme polémica.

El programa de Historia de los Lycées, especialmente el de *Terminale*, propone pues un reto importante a los profesores: modificar en profundidad las prácticas de enseñanza de la Historia para hacer que esta enseñanza sea, no una acumulación indigesta de hechos, sino una visión problematizada de la evolución histórica, que conduzca a la reflexión y que abra a los alumnos a una visión crítica del mundo contemporáneo.

44

Bajo Chirac y Sarkozy llegan los tiempos de los discursos sobre la memoria (acontecimientos como “la Rafle du Vélodrome d’Hiver”, “el 19 de marzo de 1962”), lo que sin duda influye sobre la enseñanza de la Historia. Porque aunque Chirac y Sarkozy usen la Historia como un elemento de puntualización o de comunicación, sin dar un sentido más profundo a sus intervenciones, la enseñanza de la Historia tenderá a apoyarse en las publicaciones universitarias de la época sobre la memoria histórica, y de esta orientación es resultado claro el programa de *Terminale* de este curso 2012-13.

Resumiendo, podemos decir que la evolución habida desde 1954 hasta nuestros días en la enseñanza de la Historia en Francia es clara, se ha pretendido no sólo enseñar los hechos, sino también hacerlos comprender, conocer el pasado gracias a interpretaciones diversas y opuestas, a través de las fuentes de que disponemos. El programa de Historia de los Lycées, especialmente el de *Terminale*, propone pues un reto importante a los profesores: modificar en profundidad las prácticas de enseñanza de la Historia para hacer que esta enseñanza sea, no una acumulación indigesta de hechos, sino una visión problematizada de la evolución histórica, que conduzca a la reflexión y que abra a los alumnos a una visión crítica del mundo contemporáneo.

En fin, los programas de hoy en día son claramente más sensibles a las evoluciones historiográficas y a la búsqueda de una pedagogía eficaz. Y es que sin duda el multiculturalismo también ha obligado a efectuar un cambio de valores. Allí donde la escuela de otros tiempos hablaba de nación, patriotismo y asimilación, hoy habla de mundialización, apertura de fronteras y derecho a la diferencia.

Desde este punto de vista las polémicas actuales sobre los nuevos programas de Historia no serían más que una vuelta a los debates ya habidos en años

anteriores, a partir de las opciones educativas escogidas en los años 1970-1980, siendo la publicación del artículo “Qui veut casser l’histoire de France?”, en *Le Figaro*, de agosto de 2012, el que ha lanzado esta nueva polémica, con reacciones de todo tipo.

B. Características de la Historia en el antiguo programa (1995-2012)

El programa de Historia y Geografía vigente hasta el curso 2012-13 es el que correspondía al año 1995, en su elaboración cuatro objetivos fundamentales presidieron las elecciones realizadas por el programa: los cognitivos, los intelectuales, los cívicos y los culturales.

En cuanto a los objetivos cognitivos, este programa de Historia se basaba, junto con el de Geografía, en el aprendizaje por parte de los alumnos del Lycée del mundo en el que deberían vivir y actuar. En lo referente a la Historia, se trataba de comprender los procesos de evolución que habían conducido al mundo contemporáneo, y es por ello que el programa de los tres cursos incidía en un buen conocimiento de los periodos más recientes de la historia, y en el caso de *Terminale* el programa se centraba en la segunda mitad del siglo XX, el mundo en el que alumno vivía.

El objetivo intelectual llevaba a la formación de la inteligencia crítica, reposando sobre la adquisición de métodos de análisis que permitieran obtener datos a partir de opiniones divergentes para llevarnos a un juicio personal obtenido a través de la reflexión. Esto debería permitir proporcionar a los estudiantes el sentido relativo de la evolución, a través de la comparación de épocas y sociedades, lo que contribuye a la formación del espíritu lógico y crítico habituándoles a jerarquizar hechos, a distinguir las causas de las consecuencias. De este modo, trataba de contribuir a corregir los efectos

de la cultura mediática actual, en la que imágenes y mensajes fugaces podían imponer una información superficial en lugar de la reflexión.

La finalidad cívica de los programas del 95 se deriva naturalmente de los dos primeros objetivos que juegan un papel fundamental en la formación de los ciudadanos, los conocimientos que proporcionan y la crítica de la que se dotan. Y finalmente, los objetivos culturales o patrimoniales de la enseñanza de la Historia en el Lycée trataban de dar al alumno una memoria razonada, un conocimiento claro del pasado de la humanidad, del legado de las civilizaciones que contribuyen a permitirles forjar su identidad.

En el espíritu de los programas de 1995 el objetivo fundamental en materia de contenido era hacer comprender la creación del mundo de hoy en día, por lo que la Historia de *Terminale* se dedicó al estudio del mundo nacido de la Segunda Guerra Mundial y al fenómeno del crecimiento económico que le acompañaba. Pero la introducción de la Segunda Guerra Mundial como objeto de estudio, en toda la gran primera parte del programa, no significó que se volviera a un estudio detallado de la cronología y de los acontecimientos militares, sólo se tuvieron en cuenta las grandes fases.

En la segunda parte del programa, el mundo de 1945 hasta nuestros días, se trataba de analizar y percibir las grandes evoluciones, las transformaciones económicas y sociales del mundo desde 1945 hasta nuestros días (sin omitir las desigualdades que se pueden observar en las distintas zonas del planeta), de estudiar los grandes modelos ideológicos que se disputan el mundo después de la guerra, de examinar las líneas maestras de la política internacional, del enfrentamiento bipolar hasta la disolución de los bloques, en fin, de tener en cuenta la emancipación de los pueblos dependientes y la emergencia del Tercer Mundo.

Y en la tercera parte del programa, Francia desde 1945 hasta nuestros días, se encuentra la última secuencia cronológica que caracteriza este programa y que muestra de manera clara cómo Francia se adapta a las grandes evoluciones mundiales de la segunda mitad del siglo XX y cómo se sitúa en el mundo en cada época.

Por otra parte, este programa de 1995 tenía otro objetivo importante: modificar profundamente la manera de enseñar la Historia en los Lycées sustituyendo la acumulación de hechos de difícil memorización, por la elección de elementos significantes, en número reducido, sólidamente estudiados y memorizados, y basados, siempre dentro de lo posible, en los documentos que constituyen referencias culturales básicas.

En una aproximación más concreta al programa de Historia, tan diferente al nuevo de 2012-13, destacamos:

I EL MUNDO DE 1945 HASTA NUESTROS DÍAS.

1. De la sociedad industrial a la sociedad de la comunicación.
2. Los grandes modelos ideológicos y la confrontación Este-Oeste hasta los años 70.
3. El Tercer Mundo, independencias, contestación del orden mundial y diversificación.
4. A la búsqueda de un nuevo orden mundial a partir de los años 70.

II EUROPA DE 1945 HASTA NUESTROS DÍAS.

1. La construcción de Europa.
2. El tiempo de las democracias populares.
3. Los asuntos europeos desde 1989.

III FRANCIA DE 1945 HASTA NUESTROS DÍAS.

1. Balance y memorias de la Segunda Guerra Mundial.
2. La evolución política de la V República.

Este programa de 1995 tenía otro objetivo importante: modificar profundamente la manera de enseñar la Historia en los Lycées sustituyendo la acumulación de hechos de difícil memorización, por la elección de elementos significantes, en número reducido, sólidamente estudiados y memorizados, y basados, siempre dentro de lo posible, en los documentos que constituyen referencias culturales básicas.

El nuevo programa de Historia y Geografía para los *Terminale L y ES* queda definido en el Boletín Oficial especial n° 8 del 13 de octubre de 2011, y presenta una ruptura total con el anterior, ya que basa la comprensión del mundo actual a partir de la interpretación del historiador, es decir, introduce una nueva dimensión epistemológica.

3. Economía, sociedad y cultura.
4. Francia en el mundo.

C. Características de la Historia en el nuevo programa

¿Por qué los programas del 95 cambian 10 años después, y en este curso 2012-2013 asistimos a la implementación del nuevo programa de *Terminale*?

Una de las razones, más implícita que explícita, se encuentra en el amplio trabajo de la construcción europea, en la adaptación a la misma, en cómo las comparaciones internacionales animan a la introducción, en el sistema educativo francés, de innovaciones en la educación artística, el aprendizaje de la autonomía, el control de las tecnologías de la información y la comunicación o la comprensión por parte de los padres de los objetivos del propio sistema educativo.

Una segunda razón, a la vez más explícita y más específica con respecto a la enseñanza de la Historia, señala una cierta insatisfacción ante la capacidad de los alumnos para relacionar críticamente los documentos entre sí mismos, así como la búsqueda de una narración de la Historia más general. Por lo tanto, la referencia de los programas anteriores a “documentos históricos” debe permitir un énfasis doble en la narrativa histórica, ya que supondría reforzar los conocimientos necesarios para el análisis inteligente de documentos, y en la historia de la educación artística, que aportaría los elementos necesarios para un análisis estético de dichos documentos.

Sin duda, estos nuevos programas de Historia son, a pesar de las apariencias, bastante diferentes de los precedentes. Insisten en el uso de las TICs para el desarrollo de las capacidades e insisten en el ya comentado “récit” de la Historia, aunque no olvidan el estudio de documentos.

El nuevo programa de Historia y Geografía para los *Terminale L y ES* queda definido en el Boletín Oficial espe-

cial n° 8 del 13 de octubre de 2011, y presenta una ruptura total con el anterior, ya que basa la comprensión del mundo actual a partir de la interpretación del historiador, es decir, introduce una nueva dimensión epistemológica.

Es, sin duda, un programa innovador, fundado sobre una reflexión de la disciplina y sus métodos (preparación a la enseñanza superior), que continúa con las líneas introducidas desde *Seconde* (aproximación temática y dirigida), y que tiene en cuenta los ámbitos temáticos y cronológicos que no están cubiertos en la clase de *Première*. Por otro lado, presenta un programa totalmente nuevo en la materia de Historia, con interacción de elementos variados y con un enfoque temático y problematizado.

En Historia, el programa recibe el nombre de “Miradas históricas sobre el mundo actual”, y se desarrolla sobre un periodo que va desde mitad del siglo XIX hasta nuestros días, comprendiendo cuatro grandes temas, subdivididos a su vez en diversos capítulos:

1. La información de las sociedades sobre su pasado. Comprende dos capítulos: El patrimonio: lectura histórica; y Las memorias: lectura histórica.
2. Ideologías, opiniones y creencias en Europa y en Estados Unidos desde el fin del siglo XIX hasta nuestros días. Comprende 3 capítulos: Socialismo y movimiento obrero, Medios de comunicación y opinión pública; y Religión y sociedad.
3. Potencias y tensiones en el mundo desde el fin de la Primera Guerra Mundial hasta nuestros días. Comprende 2 capítulos: Los caminos del poder y Un lugar de conflictos.
4. Escalas de gobierno en el mundo desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. Comprende 3 capítulos: La escala del Estado-nación, La escala continental y La escala mundial.

Como hilo conductor se propone un esclarecimiento de los temas más importantes del mundo actual a partir de la mirada específica del historiador. Así, el primer tema está dedicado a una reflexión sobre la disciplina, mostrando lo que diferencia la historia de otras informaciones sobre el pasado como el patrimonio o las memorias, y pone de relieve el enfoque crítico del historiador y sus herramientas. Los tres temas siguientes han sido escogidos de manera que sean abordados temas esenciales para la comprensión del mundo actual, pero con temporalizaciones diferentes adaptadas a cada uno de los temas.

El profesor tiene plena libertad pedagógica para construir su propio itinerario, tratando los temas en el orden que le parezca más conveniente, con exclusión del tema 1 que debe abrir obligatoriamente el programa.

Por último, si hasta ahora hemos hablado del programa previsto para los *Terminale* L y ES y los cambios que aporta, en el caso del *Terminale* S, el Boletín Oficial especial nº 8 del 13 de octubre de 2011, determinaba en primer lugar:

- La “Enseñanza facultativa de la Historia-Geografía en la serie científica de la clase de *Terminale*”;
- Y a continuación proponía un programa muy diferenciado de los anteriores, basado en cuatro grandes cuestiones, de las cuales habría que escoger tres para su exposición en la clase.

A principios de este curso 2012-13 ha sido precisamente este carácter de “opción voluntaria y no obligatoria” de la Historia y Geografía en los *Terminale* S lo que ha generado una gran polémica, que finalmente solucionó Vincent Peillon, nuevo ministro de la Educación Nacional, al anunciar el restablecimiento de la Historia para *Terminale* S.

Efectivamente, a lo largo de lo que

va de curso en las Secciones Internacionales, las tres ramas de *Terminale*, L, ES y S, estudian obligatoriamente la Historia y Geografía con el mismo programa de contenidos, que es el referido a los *Terminale* L y ES.

D. Complejidad de su puesta en funcionamiento

Un programa de Historia que se compone de temas sin relación entre ellos, de estudios donde la espacialidad y la temporalidad varían de uno a otro tema, donde cada tema se estudia en sí mismo, sin relación ninguna con los otros, obliga a tomar muchas decisiones y elecciones sobre lo que hay que hacer en cada momento.

Este nuevo programa obliga además a la práctica de “tomar notas” por parte de los alumnos, aspecto al que no están muy habituados y que les genera algunos inconvenientes.

Otro punto de dificultad que podemos señalar serían las fichas de Eduscol, que no son ni el programa, ni lecciones modelo, sino que proponen pistas de reflexión para ayudar al profesor a construir sus materiales y las relaciones entre las cuestiones de un mismo tema. En algunos casos estas fichas de Eduscol son de una gran profundidad y nos abren muchas vías para la reflexión.

En fin, parece claro que con un programa como el del presente año, la formación científica y pedagógica del profesor es un elemento indispensable para resolver los problemas y contradicciones que puedan presentarse a lo largo del curso, ya que si no serán los manuales los que den la única interpretación del programa. Aspecto éste último que, con respecto a los nuevos temas que introduce este programa y que se contextualizan con la Historia de España, no sería posible, ya que no existe en el mercado ningún manual, ni en español, ni en francés, que los aborde.

Un programa de Historia que se compone de temas sin relación entre ellos, de estudios donde la espacialidad y la temporalidad varían de uno a otro tema, donde cada tema se estudia en sí mismo, sin relación ninguna con los otros, obliga a tomar muchas decisiones y elecciones sobre lo que hay que hacer en cada momento. Este nuevo programa obliga además a la práctica de “tomar notas” por parte de los alumnos, aspecto al que no están muy habituados y que les genera algunos inconvenientes.

Al ser el de *Terminale* un programa basado en la “historia inmediata” se plantean constantemente los problemas típicos de estos estudios:

- Las fuentes y su fiabilidad.
- La trampa de caer en el periodismo.
- El riesgo de la proximidad y del error.
- El riesgo de la contestación por parte de los alumnos sobre algunos temas sensibles.

Es el profesor de manera individual, o bien organizado en grupos de trabajo, el que tiene que crear los materiales que le servirán para impartir las nuevas temáticas.

Conclusión

Según lo que hemos ido viendo, podemos decir que el nuevo programa de *Terminale* es un programa focalizado en los desafíos del mundo de hoy (lo que habitualmente llamamos Historia actual y problemas geopolíticos), y presenta:

- Una alta continuidad de enfoque y método con los programas de *Seconde* y de *Première*.
- Mantiene el estudio de casos y su puesta en perspectiva, como en los cursos anteriores.
- Pone el acento en el desarrollo del sentido crítico de los alumnos.
- Presenta, como nuevo aspecto, la intención de prepararse para la educación superior, ya que no considera a *Terminale* como la finalización de un ciclo de estudios, sino como una puerta de entrada a un post-bachillerato.

Y este programa trata de abordar las reconstrucciones actuales y complejas del mundo a partir de las herramientas específicas de nuestras disciplinas. Así, el enfoque histórico está basado en la mirada crítica y vigilante del historiador y el análisis histórico profundo de la historia a través de documentos variados; mientras, el enfoque geográfico se basa en un análisis cartográfico que tiene en cuenta distintas escalas de complejidad para estudiar las distintas cuestiones abordadas. Por otro lado, este nuevo programa hace reflexionar a los alumnos sobre estos útiles fundamentales de nuestras disciplinas.

Otro aspecto destacable es el hecho de que al ser el de *Terminale* un pro-

grama basado en la “historia inmediata” se plantean constantemente los problemas típicos de estos estudios:

- Las fuentes y su fiabilidad.
- La trampa de caer en el periodismo.
- El riesgo de la proximidad y del error.
- El riesgo de la contestación por parte de los alumnos sobre algunos temas sensibles.

Sin duda, podemos decir que el programa del nuevo *Terminale* es realmente novedoso e incluso apasionante para el profesor y para el alumno, pero nos plantea algún que otro problema en cuanto a su densidad e intensidad. Son muchas las temáticas tratadas y los contenidos abordados en cada una de ellas, son también muchas las posibilidades de debate que se plantean habitualmente en el aula a partir de estos contenidos (actuales y abiertos), así como la necesidad de explicaciones históricas de todo tipo que requieren nuestros alumnos para comprender algunos desarrollos históricos.

Para finalizar, podemos decir que al término de este curso escolar 2012-2013, la Dirección General de la Enseñanza Escolar tiene prevista la realización de un primer balance de la puesta en marcha de esta reforma, que ha modificado los programas del *Lycée*, y que en este curso ha afectado al programa de *Terminale*. Sus conclusiones serán sin duda muy útiles para el desarrollo de los próximos cursos escolares.

Bibliografía

- GARCÍA, PATRICK y LEDUC, JEAN (2003): *L'enseignement de l'histoire en France de l'ancien régime à nos jours*, Armand Colin, coll. “U”, reeditada en 2004 y 2010.
- GAUTHIER, PIERRE-LOUIS (2000): *El sistema educativo francés*, Sèvres, Centro Internacional de Estudios Pedagógicos.

- GONZÁLEZ MANGRANÉ, INMACULADA; MASÍA GONZÁLEZ, PASCUAL (Coords.) (2007): *Documentos para la enseñanza de Historia y Geografía en las Secciones Internacionales Españolas en Francia: clases de Collège*. Colección Documenta 5. París, Ediciones Hispanogalia, Consejería de Educación en Francia.
- GONZÁLEZ MANGRANÉ, INMACULADA; MASÍA GONZÁLEZ, PASCUAL; PELEGRÍN ABELLÓN, JUAN ANTONIO (2007): *La enseñanza reglada de Historia y Geografía en las Secciones Internacionales Españolas en Francia*. Colección Documenta, 4. París, Ediciones Hispanogalia, Consejería de Educación en Francia.
- MORALES MOYA, ANTONIO (1998): "La crisis en la enseñanza de la Historia", en *Ayer*, Asociación de Historia Contemporánea. http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30_12.pdf (última visita 13 de mayo de 2013).
- SIERRA, ALEXIS, entretien avec FRANÇOIS LOUVEAUX (2010): *L'élaboration des nouveaux programmes du Lycée: une question de compromis*. IGEN. EchoGéo, septembre 2010/novembre 2010.
- Extraits des préambules des programmes de 1995*, B.O. n°12 du 29 juin 1995.
- Bulletin officiel spécial n°8 du 13 octobre 2011 con el Nuevo programa de Terminale L y ES* http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57575 (última visita 13 de mayo de 2013).
- Bulletin officiel spécial n°8 du 13 octobre 2011 con el Nuevo programa de Terminal S* http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57527 (última visita 13 de mayo de 2013).
- Polémica sobre la Historia en "Le Figaro": <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/08/24/01016-20120824ARTFIG00298-qui-veut-casser-l-histoire-de-france.php> (última visita 13 de mayo de 2013).
- Reacciones ante la polémica sobre la Historia planteada por "Le Figaro": <http://www.histoire-pour-tous.fr/actualite/240-l-histoire-fait-debat/4373-debats-autour-de-l-enseignement-de-l-histoire-en-france.html> (última visita 13 de mayo de 2013).
-

La sección de la sección una microexperiencia editorial

Pedro A. Jiménez Manzorro

Profesor de la Sección Internacional Española

50

Todo profesor de Literatura sabe hacer muchas cosas y entre ellas organizar una publicación. El mejor medio de comunicación siempre es una revista, adopte la forma que adopte, y lo más sencillo, comprometer su esfuerzo con un boletín de una sola hoja.

Mucho ha llovido y nevado (al menos en Estrasburgo) desde que me vi sentado en la primera reunión de jefes de estudios de las secciones internacionales españolas en Francia (mil y ciento y noventa y siete días cuando se escribe esta colaboración) y, rezumando agobios, escuché un fatídico *no disponemos de muchos recursos para actividades extraescolares así que hay que aguzar el ingenio*. Simplicidad mezclada con algo de simpleza, necesidad, identidad, utilidad y, más que baratura, gratuidad animaron el nacimiento de *La Sección de La Sección*.

Todo profesor de Literatura sabe hacer muchas cosas y entre ellas organizar una publicación. El mejor medio de comunicación siempre es una revista, adopte la forma que adopte, y lo más sencillo, comprometer su esfuerzo con un boletín de una sola hoja. Distribuir una hojilla en papel es costoso y engorroso, por eso pensamos en una opción mixta, la de editarla como si se fuera a imprimir pero distribuirla a través de los

correos electrónicos de los alumnos del *lycée*, dejando constancia de sus contenidos en una *web*, con la estructura propia de este tipo de páginas, para su acceso universal. Este instrumento nos permitía además remitir ejemplares a instituciones, autoridades, compañeros o amigos y dejar correr la idea y el tiempo. La mayoría de las publicaciones ve pronto su fin, éramos conscientes, pero no corríamos ningún peligro ya que no necesitábamos ninguna inversión económica y el material lo facilitarían los propios alumnos de la Sección. En resumen, no era una gran experiencia pero era una experiencia.

La revistilla, que con el tiempo ha aumentado ligeramente su número de páginas, tiene dos partes: en una se reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua y en otra se muestran las creaciones literarias de los alumnos. La metodología de trabajo es sumamente sencilla, como iremos viendo a lo largo de este artículo; sus principales características son las siguientes:



- El profesor se convierte en el editor de la publicación: selecciona originales, calibra y redacta los temas lingüísticos, busca las imágenes, corrige las colaboraciones. Como profesor incluye en la programación de actividades y en el trabajo diario de la materia las propuestas didácticas de las que se nutrirá la parte creativa de la revista, que se debe al ingenio de los estudiantes: escribir un capítulo apócrifo de *El Lazarillo de Tormes* o de *Crónica de una muerte anunciada*, componer una rima que imite a las de Bécquer, realizar un texto dramático con tales o cuales características...
- Los alumnos presentan sus originales en el marco de su trabajo cotidiano y de sus tareas obligadas. Entre los mejores se eligen algunos originales para su publicación; en general, se le proponen los cambios necesarios para que la creación quede más tersa.

Pensamos desde el principio que la estructura de la publicación fuera ágil. Eso significaba para nosotros cabecera identificativa, secciones breves y fijas y

mayor espacio para las colaboraciones de los alumnos. Por ello, la publicación (y su reflejo en la *web*) tiene distintas secciones, que responden a los objetivos planteados en las reflexiones previas a su publicación, como ya hemos indicado más arriba:

A. Para el aprendizaje de la lengua:

- Los seres humanos aprendemos extraordinaria y dolorosamente de nuestros propios errores; sin embargo, –y esto nos hace muy humanos– en la mayor parte de las ocasiones no reflexionamos lo suficiente sobre nuestras propias equivocaciones. De ellas nos nutrimos en la revista; en general, todos los aspectos que se han tratado hasta ahora están sacados de las incorrecciones cometidas por los alumnos en el desarrollo de las clases o en los ejercicios que entregan para su corrección y valoración.
- Sabemos además que los artículos lingüísticos son áridos y, si no estás muy interesado, te provocan hastío. Por ello, los artículos se caracterizan por su brevedad, por la selección de ejemplos reales, normalmente ex-

La revistilla, que con el tiempo ha aumentado ligeramente su número de páginas, tiene dos partes: en una se reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua y en otra se muestran las creaciones literarias de los alumnos.

Microrrelato:
 ¡Dios!
 Al despertarme seguía ahí, vigilándome. Tan vieja, tan fea... Un auténtico adefesio. Y estaba mirándome, esta bruja sinvergüenza, mirándome sin pestañear. ¿Es que ni en Koenigshoffen se puede tener un minuto de intimidad? ¡Cariño! ¿Por qué coño sigue ahí colgado el retrato de tu madre?
 RAFAEL LE VALLOIS

Aquí escribo yo:
 microrrelato
 Era un niño que
 iba a la escuela
 International des
 Pontonniers que
 estaba enamorado
 de todas las niñas,
 pero ninguna lo
 quería, porque las
 niñas quieren
 estudiar.
 AUDE SITZMANN

traídos de la *web*, y por el uso de notas de humor y/o de ironía, que pretenden desarrollar la inteligencia de los alumnos lectores. Unas veces lo conseguimos más y otras menos.

- El español y el francés comparten muchos campos semánticos, sintácticos y morfológicos. Ello permite al principio avanzar rápidamente en el aprendizaje de la lengua alternativa pero nos hace cometer innumerables errores cuando intentamos calcar palabras o construcciones. Por ello, dos de los apartados de la revista son:

–AMIGOS MÁS FALSOS QUE LA FALSA MONEDA. Se destina este apartado a los falsos amigos (*faux amis*) que tantas veces afean nuestras composiciones. Ha sido una sección fija tanto en el formato revista como en el formato web.

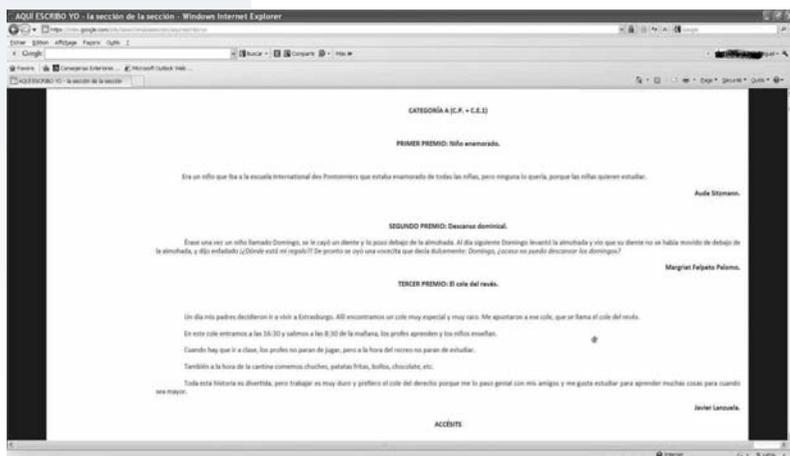
–¡MALDITAS PREPOSICIONES! Es sumamente difícil la correspondencia preposicional entre el francés y el español o entre el español y el francés; de ahí la reflexión que se hace habitualmente en este apartado. Ha sido también una sección fija tanto en el formato revista como en el formato *web*.

B. Transición entre aspectos lingüísticos y literarios.

- Se ideó también un elemento de transición en la revista, que se desdobra en la web.
 - CURIOSIDADES, (RE)CONOCIMIENTOS Y DESCONOCIMIENTOS. Tiene un doble uso: por un lado, dar entrada a diversas curiosidades de la lengua española o de la literatura en castellano, al socaire de lo que vamos estudiando en los distintos niveles del *lycée*; por otro, dar información sobre concursos literarios o de éxitos de nuestros alumnos en su vida académica. Como hemos dicho anteriormente, se trata de un apartado de la revista, que se desdobra en la web, separando los contenidos en:
 - ¿LO SABÍAS? Para las curiosidades.
 - NOTICIAS Y CONCURSOS.

C. Para el aprendizaje de la literatura

- AQUÍ ESCRIBO YO. Se trata de una sección común para la revista y la página web y, sin duda, la más apreciada. Se publican los originales de los alumnos, revisados y corregidos hasta donde la prudencia obliga. Aprender a escribir por imitación no es una perversión cuando se propone como un juego de clase. Si estás estudiando la forma *romance*, tras leer un número adecuado de ellos, puedes intentar componer uno para comprobar la dificultad de encerrar en octosílabos y asonancias un mensaje narrativo medianamente inteligible. Además, escribir resulta más divertido, en general, que analizar, y desarrolla más facultades que el mero análisis, que no hay que descartar: desarrollo de la comunicación y de la personalidad, disfrute estético, aprendizaje de la propia lengua, análisis y





estudio de modelos... Es verdad que se trata de una actividad pedagógica que no suele poblar nuestras aulas y causa extrañeza entre los profesores franceses... Quizás eso lo haga más interesante. ¿Cuántos autores saldrán de esta experiencia? A lo peor, ninguno; pero los alumnos habrán tenido la oportunidad de desarrollar su facultad de expresar sentimientos, ideas o de plasmar aventuras o utopías. Debemos añadir que a los alumnos les gusta ser publicados (*ego* obliga) y a sus familias también. Como ya habrá adivinado el lector, el material procede también de los

ejercicios de clase para que no suponga un titánico sobreesfuerzo en la vida de unos chicos con horarios muy cargados, como son los que realizan sus estudios en las secciones internacionales. Para ejemplificar lo que decimos vamos a reproducir una de las composiciones que fue publicada hace un par de años. Habíamos estudiado en clase las rimas de Bécquer y propusimos a cada uno de los veinte alumnos del grupo imitar una de ellas; esta fue la composición que presentó Victoria Sixto Tresánchez, estudiante entonces de *Première*:

Volverán los indios y los vaqueros
en la mesa del salón a atacar,
y otra vez las cargadas catapultas
corcho dispararán.

Volverán para cada cumpleaños
las felicitaciones a llegar,
y otra vez aquel personal mensaje
cada uno firmará.

Volverán del corazón los latidos
un triste día a tener que parar,
y mi vida, aunque no sea la misma
no se interrumpirá.

Pero las estratégicas murallas
que nos ayudabas a edificar,
aquellos poblados en miniatura...
Esos... ¡no volverán!

Pero aquellas que no fueron compradas,
con su dibujo tan particular,
aquellas que, paciente, diseñabas...
Esas... ¡no volverán!

Pero ingenioso y paciente y curioso,
siempre con tiempo para los demás,
como tú has sido... desgraciadamente,
así... ¡pocos habrá!

El material procede también de los ejercicios de clase para que no suponga un titánico sobreesfuerzo en la vida de unos chicos con horarios muy cargados, como son los que realizan sus estudios en las secciones internacionales.

Microrrelato:
Érase una vez un niño llamado Domingo, se le cayó un diente y lo puso debajo de la almohada. Al día siguiente Domingo levantó la almohada y vio que su diente no se había movido de debajo de la almohada, y dijo enfadado ¡¿Dónde está mi regalo?! De pronto se oyó una vocécita que decía dulcemente: Domingo, ¿acaso no puedo descansar los domingos?
MARGRIET FELPETO
PALOMO

La idea es tan sencilla, tan artesanal, tan económica que es fácilmente exportable a otras secciones o centros que pudieran tener interés en ella, dado que hasta hoy no goza de *copyright*. Y lo que es más importante, el resultado es tan sencillo, tan artesanal, tan económico que permite mejorarlo sin mucho esfuerzo.

D. Otros

La estructura de las páginas web nos permitía añadir dos secciones exclusivas de este tipo de instrumentos:

- ENLACES. Algunos enlaces que pudieran resultar de interés.
- ARCHIVOS. Un archivo con toda la información en el formato “revistilla” que se manda tanto a los alumnos como a los seguidores de la misma.

Todo el que me conozca sabrá que mi naturaleza no es informática. Hemos contado con la generosa ayuda de D. Jorge Quintana Palma, profesor del I.E.S. “Doñana” de Almonte (Huelva), con el que tenemos la costumbre de trabajar, para el diseño de la página y a él acudimos cuando nos atascamos, lo cual debe traducirse al francés como *très souvent*. Dejamos aquí constancia de nuestro agradecimiento. La página *web* está realizada con las nuevas herramientas que se ofrecen de forma gratuita dentro de la tecnología de *Google Sites* (accesible desde la página principal de *Google*), que permite enfrentarse con ella sin conocimientos de HTML y reunir en un único lugar todo tipo de archivos. Si alguien se anima puede ver el resultado de todo esto en:

La sección de La Sección

Revista lingüística digital de la Sección Internacional Española de Estrasburgo.
<http://sites.google.com/site/lasecciondelaseccion/Inicio>

Parece que un número aceptable de alumnos la lee, aunque no disponemos de datos contrastados y que algunos de ellos facilitan la lectura a sus familias (tampoco disponemos de datos en este sentido). Además de a los alumnos actuales de la Sección Española se distribuye a los antiguos alumnos de la misma, por lo que se convierte en un canal de relación con ellos. La publicación se envía al Consulado de España en Estrasburgo, a la Representación Permanente de España ante el Consejo de Europa, al *Provisieur* del *Lycée International*, a la Consejería de Educación de la Embajada de España en París, a la Inspección Internacional del Ministerio de Educación, a las profesoras de Español (LV2/3) del *Lycée des Pontonniers* y a diversos profesores de Secciones Españolas y de I.E.S. de España interesados en la experiencia. Las valoraciones, *motu proprio*, suelen ser positivas.

La idea es tan sencilla, tan artesanal, tan económica, que es fácilmente exportable a otras secciones o centros que pudieran tener interés en ella, dado que hasta hoy no goza de *copyright*. Y lo que es más importante, el resultado es tan sencillo, tan artesanal, tan económico, que permite mejorarlo sin mucho esfuerzo porque la experiencia tiene, como no podría ser de otra manera, sus defectos, disfunciones y profundos vacíos. Y me encantaría exponerlos aquí si no fuera porque resulta mucho más sugerente dejarlo a la capacidad crítica del acero de otros que no tengan relación de paternidad con la inocente criatura. Buceen en los diferentes artículos y no sean crueles con ella, que solo tiene tres añitos y medio. ●



La OCDE y la modernización de la formación profesional

Rafael Bonete Perales

Profesor de Economía Aplicada en la Universidad de Salamanca

En este artículo se sintetiza, en primer lugar, la actividad que ha llevado a cabo la OCDE en los últimos años, a través de sus publicaciones más importantes, en materia de modernización de la formación profesional. A continuación, se presentan las propuestas de la OCDE encaminadas a mejorar la formación profesional en España y recogidas en el Economic Survey of Spain 2012. Por último, se señalan, dentro del marco de la estrategia educativa a medio plazo de la OCDE, los elementos fundamentales de la agenda educativa, centrada en formación profesional, para el bienio 2013-2014.

Introducción

Las personas suelen hacer un balance de su vida una vez han cumplido 50 años. Las organizaciones internacionales también terminan haciendo un balance de su trabajo al superar el medio siglo de existencia. La OCDE comenzó su andadura en la escena internacional en 1961 y en los últimos años, en especial desde que comenzó la crisis económica mundial, se ha reafirmado como una organización fundamental en muchas áreas donde la cooperación internacional genera claros beneficios. Entre todas ellas, hay que destacar lo realizado en educación¹ y, dentro de este sector, está justificado, por la intensidad del cambio

¹ Aunque no se aborda en este trabajo, las actuaciones de la OCDE en educación desde su nacimiento hasta 1990 se pueden consultar en Papadopoulos (1994). Una síntesis de lo realizado hasta 2005 y de las limitaciones a las que se enfrenta la OCDE en su trabajo en el campo educativo se puede consultar en Schuller (2005).

La progresiva importancia de la formación profesional dentro de los sistemas educativos de los países desarrollados se ha visto especialmente reforzada en el contexto actual de crisis económica y elevadísimos niveles de desempleo en algunos países de la OCDE, entre los que destaca España. De todas las cuestiones que se han puesto claramente en evidencia en este contexto, sobresale la necesidad de mejorar la eficacia, eficiencia y equidad de los sistemas educativos.

56

y por su relevancia para nuestro país, resaltar el protagonismo que ha ido adquiriendo su quehacer en el campo de la formación profesional, sobre todo desde 2007.

La progresiva importancia de la formación profesional dentro de los sistemas educativos de los países desarrollados se ha visto especialmente reforzada en el contexto actual de crisis económica y elevadísimos niveles de desempleo en algunos países de la OCDE, entre los que destaca España. De todas las cuestiones que se han puesto claramente en evidencia en este contexto, sobresale la necesidad de mejorar la eficacia, eficiencia y equidad de los sistemas educativos.

Uno de los ya considerados principios fundamentales de la Economía, muy presente en todo el trabajo de la OCDE sobre la modernización de los sistemas educativos, es el siguiente: “la productividad no lo es todo, pero a largo plazo lo es casi todo. La capacidad de un país para mejorar su nivel de vida a lo largo del tiempo depende casi completamente de su capacidad para aumentar su producción por trabajador”². Además, para la Teoría Económica es indudable, en primer lugar, que para elevar de forma duradera y estable la productividad, es necesario invertir de forma intensa en el aprendizaje y la formación profesional de los estudiantes y de los trabajadores, es decir, crear las condiciones para mejorar la calidad del capital humano. En segundo lugar, es difícil negar en la actualidad que la innovación en los procesos de producción y prestación de servicios y en el sector industrial facilita también la mejora de la productividad, y esta se consigue más fácilmente con un capital humano de mayor calidad, resultado de un proceso de formación y aprendizaje óptimo. Por último, la literatura económica más sólida y la evidencia empírica de las últimas décadas nos indica que la

puesta en marcha, gracias a una fuerza de trabajo más y mejor formada, de métodos modernos de gestión en el sector privado empresarial y en todos los niveles de las administraciones públicas terminan repercutiendo de forma favorable en la evolución de la productividad.

La OCDE lleva defendiendo bastante tiempo, a través del trabajo que le es propio, la relevancia de disponer de una óptima formación profesional para salir lo más pronto posible de la crisis y que además sirva de ayuda para hacer frente a las nuevas necesidades laborales de un mundo postcrisis. Siempre que tiene ocasión nos recuerda la importancia de configurar una formación profesional moderna como instrumento para aumentar la empleabilidad tanto de los jóvenes en proceso de formación dentro del sistema educativo como de los que ya se habían incorporado al mercado de trabajo pero han terminado perdiendo su empleo, en muchos casos poco cualificado, y necesitan volver a un mundo laboral distinto.

En las páginas siguientes se sintetizan, en primer lugar, los trabajos más importantes llevados a cabo por la OCDE durante el período 2007-2012 en materia de formación profesional. En segundo lugar, se identifican las sugerencias en materia de formación profesional recogidas en el *Economic Survey of Spain* 2012. Por último, se presenta el contenido de la agenda de la OCDE en el bienio 2013-2014 en esta parte tan importante del sistema educativo.

Las aportaciones de la OCDE (2007-2012)

La incorporación sistemática de la mejora de los sistemas de formación profesional de los Estados miembros de la OCDE en la agenda de esta organización tuvo lugar con la aprobación de la creación del Grupo Nacional de Expertos en Formación Profesional en la primera reunión del Comité de Políticas Educativas

² Paul Krugman (1991), p. 23.

celebrada en París el 26 y 27 de abril de 2007³. Meses antes, con ocasión de la Reunión Informal de Ministros de Educación de la OCDE⁴ sobre formación profesional, celebrada en Copenhague el 22 y 23 de enero de 2007, se puso claramente de manifiesto que la formación profesional tenía un valor estratégico para los países miembros de la OCDE y que así se debería considerar en la agenda de trabajo, tanto a medio como a largo plazo, en la Dirección de Educación de esta organización.

Una primera prueba de la importancia que la formación profesional empezó a tener en la agenda de trabajo de la OCDE es la publicación en 2009 del informe *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. En él se destaca, en primer lugar, la relevancia de la innovación sistémica, entendida como un cambio amplio y dinámico del sistema con el objetivo de incorporar valor añadido al proceso educativo. Hasta ahora, se había aplicado poco para mejorar la formación profesional⁵ y el uso del conocimiento en este tipo de innovación también había sido escaso⁶.

³ Aunque la Dirección de Educación la OCDE se crea en 2002, hay que esperar un lustro para que la formación profesional comience a tener importancia dentro de la misma. Antes de 2002 los temas educativos estaban englobados en una Dirección conjunta con Asuntos Sociales y Trabajo.

⁴ Participaron Ministros o Secretarios de Estado de 12 países: Alemania, Canadá, Dinamarca, Grecia, Eslovenia, España, Estonia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Suecia y Suiza, junto con el Comisario de la UE con competencias en este sector. También acudieron observadores de 14 países: Australia, Corea del Sur, Finlandia, Francia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, México, Nueva Zelanda, República Checa y Turquía.

⁵ Hasta ahora, este trabajo se había centrado, sobre todo, en la relación entre nuevos desarrollos tecnológicos de un determinado sector económico y la correspondiente demanda de profesionales, junto con la promoción del espíritu innovador en el marco del apoyo a emprendedores.

⁶ En concreto, se trata de determinar cuál es el proceso encaminado a identificar las áreas fundamentales para que tenga lugar la innovación y qué actores intervienen, cómo se han podido intercambiar conocimiento y expe-

En segundo lugar, se presentan las lecciones aprendidas del análisis de la aplicación de la innovación sistémica a la formación profesional contemplada en el proyecto llevado a cabo por la OCDE. Destacan las siguientes:

- La innovación sistémica, según la literatura especializada y la evidencia disponible, es un marco analítico útil para la evaluación de las políticas de innovación en el campo de la formación profesional.
- Se debería generalizar en todos los países de la OCDE⁷ la implantación de un sistema coherente y con objetivos claros encaminado a promover y apoyar innovación exitosa en formación profesional.
- Los sistemas de formación profesional necesitan un conocimiento actualizado, coherente, formalizado y sostenible si quieren aumentar su capacidad innovadora, hacer frente a las carencias de conocimiento y beneficiarse plenamente de la innovación sistémica.
- La ausencia de una correcta evaluación y retroalimentación terminan provocando que los sistemas de formación profesional pierdan oportunidades para innovar.

En definitiva, el mensaje difundido con ocasión de la elaboración y publicación del estudio mencionado dejaba claro que el camino para innovar en los siste-

riencia práctica entre los implicados, cuáles son las fuentes principales de conocimiento que nos ayudan a preparar la innovación, cómo se implementa el proceso de innovación desarrollado, cómo ha ido ascendiendo el proceso de los niveles más bajos a los más altos, cuáles son los criterios utilizados para evaluar la innovación y cómo se aplican y, por último, cuáles han sido las lecciones positivas y negativas tanto en el caso de los procesos como de los resultados.

⁷ En el momento de realizar este estudio, sólo, a juicio de la OCDE, Australia y Suiza disponían de un sistema coherente capaz de promover y apoyar innovación exitosa en formación profesional.

La OCDE lleva defendiendo bastante tiempo, a través del trabajo que le es propio, la relevancia de disponer de una óptima formación profesional para salir lo más pronto posible de la crisis y que además sirva de ayuda para hacer frente a las nuevas necesidades laborales de un mundo postcrisis.

Destaca dentro del buen hacer de la OCDE en el campo de la formación profesional la publicación, en 2010, del estudio *Learning for Jobs* que recoge el resultado de un análisis de los sistemas de formación profesional, sobre todo de grado medio, llevado a cabo en 16 países.

mas de formación profesional de los países más desarrollados del mundo tiene un largo recorrido.

En casos más concretos y de especial importancia para España, la preocupación de la OCDE por la mejora de la formación profesional se ha puesto de manifiesto también en las *OECD Reviews of Tertiary Education*, en la que se ha reiterado, en el caso de algunos países, la importancia de establecer una óptima conexión entre la educación universitaria y la formación profesional. El caso de nuestro país se contempla en la publicación *OECD Reviews of Tertiary Education: Spain 2009*. En la misma se destaca la falta de conexión entre la universidad y la formación profesional (p. 65), la poca visibilidad de la formación profesional perteneciente a la educación superior (p. 88) y la falta de coordinación entre la educación secundaria y la terciaria (p. 106). La superación de estos desafíos ha influido bastante en la agenda de trabajo de la administración educativa española en los últimos años y seguramente continuará influyendo a medio y largo plazo.

Asimismo, y dentro del programa de la OCDE *Higher Education in Regional and City Development*, se ha insistido⁸, en el marco de la mejora de la educación superior en el ámbito regional, en la importancia de establecer una mayor conexión entre la formación profesional y las universidades con el objetivo de hacer más fácil el tránsito de la primera a la segunda. En concreto, y fruto de este interés, se organizó por la OCDE una Conferencia en San Sebastián (17-18 de octubre de 2011) sobre la colaboración entre la formación profesional y la universidad⁹.

⁸ Véase para el caso de dos Comunidades Autónomas de España las publicaciones *The Autonomous Region of Andalusia* (OECD, 2010) y *The Autonomous Region of Catalonia* (OECD, 2010).

⁹ En esta Conferencia se presentaron los distintos modelos de colaboración existentes en el marco de la educación superior y toda una serie de buenas prácticas nacionales e internacionales.

Destaca también, dentro del buen hacer de la OCDE en el campo de la formación profesional la publicación, en 2010, del estudio *Learning for Jobs* (en adelante, LJ) que recoge el resultado de un análisis de los sistemas de formación profesional, sobre todo de grado medio, llevado a cabo en 16 países de la OCDE. El núcleo central del LJ era determinar cómo puede la formación profesional de grado medio tener más en cuenta las exigencias del mercado laboral e incrementar la empleabilidad de nuestros jóvenes.

El origen del LJ, como examen temático de la formación profesional de grado medio, se remonta a la reunión de expertos en educación celebrada en Copenhague en septiembre de 2005 y, por lo tanto, antes de los efectos sobre el mercado laboral de la crisis actual. En esta reunión se resaltó, además de reconocer que la formación profesional había sido el pariente pobre del sistema educativo para muchos países desarrollados, que una de las prioridades en la agenda educativa de un gran número de países de la OCDE era la mejora de la formación profesional en los próximos años. Esta nueva relevancia muchas veces anunciada de la formación profesional fue abordada en la Conferencia Ministerial de carácter informal celebrada, también en Copenhague, en septiembre de 2007. El LJ pretendió, por tanto, ser una primera respuesta a lo que debe ocurrir en los próximos años en materia de formación profesional en el ámbito de la OCDE, si queremos que tenga una mayor vinculación con el mercado laboral.

Las propuestas más significativas del LJ¹⁰, muchas de ellas todavía vigentes y pendientes de incorporación en los sistemas de formación profesional de varios países miembros de la OCDE a pesar del tiempo transcurrido, son las siguientes:

¹⁰ Un estudio de su incorporación parcial en el caso de España puede consultarse en Bonete (2011).

- a) En tiempo de crisis económica se debe potenciar todavía más el protagonismo de la formación profesional de calidad como una de las medidas más eficaces para conectar el aprendizaje y el empleo.
- b) Es necesaria una puesta al día de la formación profesional en la que haya un equilibrio entre las preferencias de los estudiantes y las necesidades del mercado y de la sociedad.
- c) Se debe mejorar la inversión pública en la misma porque, además de traer consigo elevados retornos económicos al ser una medida muy eficaz para luchar contra el desempleo juvenil, las decisiones empresariales sobre la formación de trabajadores llevan a una baja cualificación en aquellas habilidades (habilidades transferibles) cada vez más necesarias y que se adquieren principalmente en la institución educativa.
- d) En la configuración de la nueva formación profesional son claves tanto las necesidades presentes como las necesidades futuras del mercado laboral en un contexto de rápido cambio económico, en el que un mismo trabajo para toda la vida es la excepción más que lo habitual.
- e) Se debe impulsar el asesoramiento y orientación profesional de calidad que sea coherente, proactiva, objetiva, apoyada en evidencias empíricas y que esté bien financiada. Este asesoramiento de calidad es fundamental en la nueva formación profesional para facilitar que el estudiante tome las decisiones adecuadas en un escenario en el que las carreras profesionales cada vez son más diversas pero también más complejas.
- f) Los profesores de formación profesional deben estar familiarizados con el nuevo marco laboral, para

lo que se debe facilitar el empleo a tiempo parcial en las instituciones educativas de expertos que trabajan también fuera de ellas y tengan experiencia laboral en los distintos sectores económicos donde finalmente puedan encontrar trabajo los estudiantes de formación profesional. Asimismo, los supervisores que trabajan junto a los alumnos-aprendices en las empresas correspondientes deben tener formación pedagógica.

- g) Es necesario potenciar el aprendizaje de calidad en el lugar de trabajo, para lo cual se deben instaurar mecanismos de control de calidad que garanticen que el alumno está recibiendo una formación óptima.

En la misma línea de resaltar la importancia de la formación profesional a la hora de mejorar el mercado laboral, a finales de 2010 se publicó el informe de la OCDE *Off to a Good Start? Jobs for Youth*. Este informe es, por una parte, el resultado de un estudio, en el que participó España, sobre cómo está afectando la crisis económica al desempleo juvenil y qué medidas deben implantarse para que éste disminuya. Por otra parte, se recogen las conclusiones del *High Level Forum on Jobs for Youth* celebrado en Oslo el 20 y 21 de septiembre de 2010. Tanto en el estudio como en las conclusiones presentadas en la reunión citada, se destaca, en primer lugar, la importancia que una adecuada formación profesional tiene para mejorar la transición de la escuela al trabajo. En segundo lugar, se insiste en la importancia de cambiar la pobre imagen que tiene la formación profesional entre los jóvenes, padres, empleadores y en la sociedad en general (p. 74), y en la necesidad de convertir la formación profesional en una opción de excelencia para todos los estudiantes. En tercer lugar, se indica que aquellos países que han superado el modelo *study first*,

En tiempo de crisis económica se debe potenciar todavía más el protagonismo de la formación profesional de calidad como una de las medidas más eficaces para conectar el aprendizaje y el empleo.

Es necesario potenciar el aprendizaje de calidad en el lugar de trabajo, para lo cual se deben instaurar mecanismos de control de calidad que garanticen que el alumno está recibiendo una formación óptima.

La OCDE ha destacado reiteradamente, sobre todo a partir de 2007, la importancia de una formación profesional de calidad a la hora de aumentar el grado de equidad en la educación, tanto secundaria como terciaria, y de disminuir el abandono escolar.

then work, a través de la potenciación del modelo *combining study and work*, han conseguido mejores resultados también en el campo de la formación profesional.

En la actualidad, el proyecto más reciente de la OCDE en el campo de la formación profesional es el denominado *Skills beyond School*. Se inició en 2011 y en él participa España. Forma parte de la iniciativa transversal de la OCDE conocida como *Skills Strategy*¹¹ y se está centrando, a través de trabajos analíticos y estudios de las políticas de distintos países en este campo, en la formación profesional postsecundaria (grado superior) y en el creciente papel que desempeña el necesario desarrollo de las competencias y habilidades técnicas requeridas en el mercado laboral, al ofrecer tanto formación inicial como complementaria.

Como es habitual en la OCDE, la intensidad de la participación en este proyecto, financiado en las dos primeras modalidades fundamentalmente a través de contribuciones voluntarias, es desigual. En primer lugar, Austria, Alemania, Corea del Sur, Dinamarca, Estados Unidos, Reino Unido y Suiza son objeto de un estudio completo sobre su sistema de formación profesional postsecundaria. En segundo lugar, Bélgica (Flandes), Canadá, Israel, Rumania y España¹² han optado por un estudio basado en un informe elaborado por las autoridades educativas del propio país y en las conclusiones

derivadas de la visita al Ministerio por parte de un grupo de expertos de la OCDE; por último, otro grupo de países (México, Hungría e Islandia) participan elaborando sólo un informe por parte de las autoridades educativas y, por lo tanto, no deben aportar financiación.

Por otra parte, en el desarrollo de la Estrategia de Crecimiento Verde defendida por la OCDE¹³ con ocasión de la Conferencia de Ministros de mayo de 2011, se asigna un papel importante a la modernización de la formación profesional a la hora de propiciar tanto un acercamiento óptimo entre las necesidades de los empleadores y de los trabajadores como de facilitar la configuración de un mercado laboral más dinámico. Se destaca en la misma la necesidad de tener trabajadores preparados para hacer frente a las nuevas exigencias productivas de la economía sostenible con el objetivo de que el paso del modelo económico actual a la economía verde no se vea frenado. Además, se insiste en la necesidad de facilitar, a través de la formación, la transición de los trabajadores de las empresas contaminantes a las propias de la economía verde. En ambos casos, la formación profesional está llamada a disminuir los posibles desajustes entre las nuevas necesidades formativas derivadas de las necesidades laborales de la economía baja en carbón defendida por la OCDE y las adquiridas por los trabajadores en el pasado.

Por último, y no por ello menos importante, la OCDE ha destacado reiteradamente, sobre todo a partir de 2007, la importancia de una formación profesional de calidad a la hora de aumentar el grado de equidad en la educación, tanto secundaria como terciaria, y de disminuir el abandono escolar¹⁴. Por ejem-

¹¹ Un resumen de los tres elementos principales (desarrollo de las competencias relevantes, activar la oferta de competencias y potenciar el uso efectivo de las mismas) de la *Skills Strategy* pueden consultarse en OECD (2012): *Education Today 2013: The OECD Perspective*. Paris, pp. 51-53.

Un seguimiento de la misma puede obtenerse consultando <http://skills.oecd.org/>.

¹² El resultado de esta actividad ha sido la publicación, dentro de la colección *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, del estudio OECD: Fields, S. et al *A Skills beyond School. Commentary on Spain*, publicado en septiembre de 2012. El contenido de esta publicación ha sido utilizado de forma significativa en el último OECD *Economic Survey of Spain*, publicado en noviembre de 2012.

¹³ Véase el documento *Green Growth Strategy Synthesis Report* (OECD, 2011).

¹⁴ Un amplio estudio sobre esta cuestión puede consultarse en LYCHE, C. S (2010): *Taking on the completion Challenge. A literature review on policies to prevent*

plo, en su estudio de 2007, *No more failures: ten steps to equity in education*, destaca, en primer lugar, el hecho de que aquellos países con un mayor porcentaje de estudiantes en formación profesional tienen menor abandono escolar, si bien reconocen los autores la dificultad de interpretar este hecho. Se insiste, en segundo lugar, en las posibilidades que abre una formación profesional más atractiva para los jóvenes a la hora de disminuir el abandono escolar, sin olvidar la importancia de poder tener una segunda oportunidad en la edad adulta. En tercer lugar, se recuerdan, citando el caso de España¹⁵, los beneficios que tiene la correcta vinculación entre la formación profesional y el resto de la educación a la hora de disminuir el abandono escolar. Por último, se señala, recordando la experiencia pionera de Suecia y Noruega, la conveniencia de eliminar las barreras que impiden acceder a la universidad desde la formación profesional, si se quiere que ésta sea más atractiva para los estudiantes de secundaria y que, además, estos tengan otro incentivo para terminar sus estudios de formación profesional.

En definitiva, y como se puso de manifiesto al más alto nivel en la reunión de Ministros de Educación celebrada en la sede de la OCDE el 4 y 5 de noviembre de 2010, bajo el título *Investing in Human and Social Capital: New Challenges*, también en la OCDE la mejora y puesta al día de los distintos niveles de la formación profesional están adquiriendo una relevancia mucho mayor que en el pasado. Esta mayor relevancia actual está motivada, en gran parte, por el valor añadido que la misma puede aportar en un escenario de crisis económica a la hora de incrementar la empleabilidad de nuestros estudiantes y traba-

jadores a medio plazo; en segundo lugar, por las posibilidades que la formación profesional abre en la consolidación del nuevo modelo de crecimiento verde desde el lado de la oferta; en tercer lugar, por ser fundamental a la hora de contribuir a la excelencia y equidad de los distintos sistemas de aprendizaje permanente; finalmente, por el incremento de su valoración como instrumento para promover un mayor grado de inclusión social. Sin embargo, a pesar de la mayor relevancia que está adquiriendo dentro de la OCDE la mejora de los sistemas de formación profesional, todavía queda un largo camino por recorrer si tenemos en cuenta que, como recientemente reconocía la propia OCDE¹⁶, todavía tiene un papel marginal en las discusiones de política educativa y a menudo sigue siendo considerada una oferta educativa de menor status que otras, tanto por los estudiantes como por el público en general.

Las propuestas de la OCDE para mejorar la formación profesional en España.

En el *Economic Survey of Spain 2012* se recogen algunas de las recomendaciones dirigidas a modernizar el sistema de formación profesional español, muchas de ellas ya incluidas en publicaciones de los últimos años, con el objetivo último tanto de hacer efectiva la igualdad de oportunidades como, sobre todo, de mejorar nuestro mercado laboral. En síntesis, y a juicio de la OCDE, son las siguientes¹⁷:

- Como principio general, es necesario establecer un sistema efectivo de formación profesional que

También en la OCDE la mejora y puesta al día de los distintos niveles de la formación profesional están adquiriendo una relevancia mucho mayor que en el pasado. Esta mayor relevancia actual está motivada, en gran parte, por el valor añadido que la misma puede aportar en un escenario de crisis económica a la hora de incrementar la empleabilidad de nuestros estudiantes.

dropout and early school leaving, OCDE Education Working Paper n° 53, p. 34 y siguientes.

¹⁵ Como ya lo había señalado la OCDE en su estudio de 2005, *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*. Esta cuestión se retoma también en las dos publicaciones de 2012 de la OCDE ya citadas.

¹⁶ OECD (2012): *Education Today 2013: The OECD Perspective*, p. 48.

¹⁷ Propuestas recogidas en las páginas 80, 81 y siguientes.

Sin duda alguna, los resultados de los estudios de la OCDE en materia de formación profesional que se publiquen a lo largo de 2013 y 2014 seguirán influyendo en el quehacer del nuevo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en esta parte tan importante de nuestro sistema educativo.

pueda suavizar el paso de la escuela al trabajo.

- Para garantizar la igualdad de oportunidades deben mantenerse abiertos y deben ser equivalentes los itinerarios educativos para todos los estudiantes que hayan completado la educación secundaria obligatoria.
- El contenido de la formación profesional debe tener más en cuenta las necesidades del mercado laboral. De ahí que sea conveniente que el sector empresarial participe de forma efectiva en la configuración del contenido de la oferta formativa.
- Es conveniente que al menos parte de los profesores de formación profesional hayan trabajado en el sector cuya materia enseñan. Debe facilitarse la incorporación como docentes de profesionales con experiencia en el mundo laboral vinculado a las materias que se enseñan en la institución educativa de formación profesional.
- Se debe plantear la financiación de la formación profesional por parte de la administración, las empresas y los estudiantes, al verse las tres partes beneficiadas por el buen funcionamiento y calidad de la misma.
- El aprendizaje en el aula y los contratos de formación deben combinarse dentro de un único sistema, de tal forma que el contrato de aprendizaje debe cubrir también el período de formación y aprendizaje en el aula.
- El sistema debe evitar que las empresas abusen de la utilización de los contratos de formación como una vía de contratación barata.
- Es fundamental la puesta en funcionamiento de mecanismos de garantía de la calidad adecuados tanto en la institución educativa como en la empresa donde también se forma el estudiante.

- Hay que superar la desconexión entre la formación profesional de grado superior y la educación universitaria. La formación profesional de grado superior debe estar totalmente integrada en la educación terciaria y no contemplarse como una mera continuación de la formación profesional de grado medio.

Como es sabido, la respuesta parcial más reciente a las recomendaciones de la OCDE es el *Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual*. El poco tiempo transcurrido desde su aprobación impide en este momento hacer una valoración del éxito en la aplicación de esta norma y un análisis correcto del nivel de adecuación real de su contenido a las recomendaciones de la OCDE realizadas recientemente, tarea que a buen seguro, y una vez transcurra el tiempo necesario para aplicar el contenido de la norma española, generará a medio plazo múltiples publicaciones especializadas.

Sin duda alguna, los resultados de los estudios de la OCDE en materia de formación profesional que se publiquen a lo largo de 2013 y 2014 seguirán influyendo en el quehacer del nuevo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en esta parte tan importante de nuestro sistema educativo. De ahí, por último, la conveniencia de conocer los elementos centrales de la agenda de trabajo de la OCDE a medio plazo.

La formación profesional y la agenda de trabajo de la OCDE a medio plazo (2013-2014)

La OCDE se planteó hace más de un año las opciones (véase cuadro 1) que deben tenerse en cuenta a la hora de fijar el trabajo de esta organización en el campo de la formación profesional en el

bienio 2013-2014. Las distintas opciones planteadas se consideran como no excluyentes. En todo caso, como nos recuerda a menudo la OCDE, les corresponde, fundamentalmente, a los Estados miembros determinarlas pero también financiarlas. Estas opciones se están desarrollando dentro de la estrategia a medio plazo (2012-2016) elaborada por el Comité de Políticas Educativas de la

OCDE¹⁸ y se presentaron en forma de borrador en la 7ª reunión del Grupo Nacional de Expertos en Formación Profesional, celebrada en París el 3 y 4 de octubre de 2011. A lo largo de los dos próximos años se irán concretando las distintas opciones en función de la disponibilidad presupuestaria de los Estados miembros y de la valoración que éstos les asignen dentro de sus prioridades.

Cuadro 1. *Opciones para seguir trabajando en Formación Profesional en la OCDE (2013-14).*

Opciones	Financiación
1. Mantener la capacidad de trabajo y generación de estudios en el campo de la formación profesional por parte de los expertos de la OCDE.	Presupuesto general de la OCDE.
2. Estudios de más países teniendo en cuenta lo desarrollado en <i>Learning for Jobs</i> y <i>Skills beyond School</i> .	Contribuciones voluntarias por parte de los países que participan en el estudio.
3. Estudios encaminados a evaluar tanto las fortalezas y desafíos a los que se enfrenta un país en materia de formación profesional como su ubicación en el contexto internacional, teniendo en cuenta el informe preparado por el país interesado y una visita de los expertos de la OCDE al país.	Contribuciones voluntarias por parte de los países que participan en el estudio.
4. Estudios de seguimiento de aquellos países que ya han participado en el proyecto <i>Learning for Jobs</i> o en <i>Skills beyond School</i> .	Contribuciones voluntarias por parte de los países que participan en el estudio.
5. Un análisis en profundidad y específico sobre una cuestión específica en materia de formación profesional que pueda interesar a varios países.	Contribuciones voluntarias por parte de los países que muestren interés.
6. Programa a medio plazo centrado en un análisis específico, llevado a cabo por la OCDE dentro de un marco acordado, encaminado a fortalecer y propiciar recomendaciones para mejorar las políticas educativas en el campo de la formación profesional.	Presupuesto general de la OCDE y contribuciones voluntarias por parte de los países que muestren interés.
7. Establecimiento de una red que se reúna dos veces al año para aprender de forma conjunta, compartiendo perspectivas y experiencias en varias cuestiones vinculadas a la formación profesional.	Presupuesto general de la OCDE y contribuciones voluntarias por parte de los países que muestren interés.

Fuente: *Elaboración propia y OCDE.*

¹⁸ En concreto, dentro de la prioridad nº 1: *Desarrollo de competencias para la empleabilidad a lo largo de la vida, el crecimiento económico y el progreso social*. En esta estrategia a medio plazo se incluyen, además, otras tres prioridades que se deben tener en cuenta también en el

programa de trabajo de la OCDE en el período 2012-2016 en materia educativa: *el incremento de la efectividad en la enseñanza y aprendizaje, la mejora de la gobernanza y el impulso de las reformas educativas y, por último, el fomento de la inclusión y la movilidad social.*

En los próximos años es muy probable que, si los Estados miembros aportan los correspondientes recursos, nada fácil en un contexto de fuertes restricciones presupuestarias, la formación profesional consolidará la importancia que se merece dentro de la OCDE, sentándose así las bases para que tenga lugar a medio plazo una continuación del proceso de profunda modernización de los estudios de formación profesional también en España.

64

En la elaboración de las opciones reflejadas en el cuadro 1 se ha tenido en cuenta, en primer lugar, el importante papel que la modernización de la formación profesional puede desempeñar en la ya mencionada *Skills Strategy* de la OCDE¹⁹, así como en el desarrollo de su correspondiente *Skills Outlook*²⁰.

En segundo lugar, también se han tenido en cuenta los trabajos ya mencionados *Learning for Jobs* como *Skills beyond School*²¹ y la concreción de los mismos en la publicación de casi 30 informes y estudios en los que se han implicado más de 20 países.

En tercer lugar, también se incluye parte del contenido del informe *Investing in Youth*, centrado en las economías emergentes, publicado en 2012. Por último, se han incorporado las enseñanzas derivadas del estudio ya mencionado de la OCDE, *Off to a Good Start? Jobs for Youth*, sobre el mercado laboral de los jóvenes.

Una vez elaborada la versión revisada de las prioridades en materia de formación profesional, le ha correspondido al Comité de Políticas Educativas de la OCDE su inclusión en el programa de trabajo y presupuesto correspondiente al bienio 2013-2014. Finalmente, y a diferencia de lo que se decidió en los tres bienios del período 2006-2012, se ha decidido que los estudios o trabajos a realizar por la OCDE en materia de formación profesional en este bienio tendrán que ser financiados exclusivamente a través de contribuciones voluntarias. Si

¹⁹ En la reunión de Ministros de mayo de 2012 se presentó el informe intermedio. A principios de 2013 se completará el trabajo, que incluirá un marco y toda una serie de principios que pueden servir como guía a los Estados miembros para llevar a cabo sus correspondientes políticas nacionales.

²⁰ Cuya publicación será periódica y se basará en gran parte en los resultados de PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) y otras bases de datos actualizadas.

²¹ Si bien ha comenzado en 2011, la publicación del informe comparativo tendrá lugar en 2013.

la financiación lo permite, a partir de 2014 la OCDE podrá confeccionar estudios de carácter sectorial, estudios temáticos y comentarios²², estudios de seguimiento y comentarios sobre la implementación de las recomendaciones que en su día hizo la OCDE para modernizar los sistemas de formación profesional, lo que podría ser útil también para España, tanto bajo el proyecto *Learning for Jobs* como el actual *Skills beyond School*.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que en los próximos años es muy probable que, si los Estados miembros aportan los correspondientes recursos, nada fácil en un contexto de fuertes restricciones presupuestarias, la formación profesional consolidará la importancia que se merece dentro de la OCDE, sentándose así las bases para que tenga lugar a medio plazo una continuación del proceso de profunda modernización de los estudios de formación profesional también en España, que permita situar nuestra oferta formativa a los niveles de aquellos países de la OCDE más exigentes a la hora de crear las condiciones para tener un mercado laboral dinámico y con un elevado grado de formación entre sus trabajadores, sin olvidar las cambiantes necesidades de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- BONETE, R. (2011): "La Formación Profesional en España en el marco del nuevo modelo de crecimiento económico", *Hispanogalia*, nº7. Consejería de Educación en Francia, París. <https://sede.educacion.gob.es/publicventa/detalle.action?cod=15078>
- KRUGMAN, P. (1991): *La era de las expectativas limitadas*, ed. Ariel, Barcelona.
- LYCHE, C. S. (2010): "Taking on the competition Challenge. A literature review on policies to prevent drop-

²² Como el modelo seguido en el caso de España titulado *A Skills beyond School. Commentary on Spain* y publicado en septiembre de 2012.

- out and early school leaving”, *OCDE Education Working Paper* n° 53.
<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5km4m2t59cmr.pdf?expires=1366631594&id=id&acc-name=guest&checksum=47DDB1E8E8E75601833CB3BD481D1F2E>
- OCDE (2005): *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*. París.
<http://www.oecd.org/spain/36361409.pdf>.
- OCDE (2007): *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París.
<http://www.oecd.org/edu/preschool-landschool/nomorefailuressteps-toequityineducation.htm>.
- SANTIAGO, P., BRUNNER, J.J., HAUG, G., MALO, S., DI PIETROGIACOMO, P. OECD (2009): *Reviews of Tertiary Education: Spain 2009*. París.
<http://www.oecd.org/spain/42309226.pdf>.
- OECD (2009): *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. París.
<http://www.oecd.org/edu/ceri/workoutchangesystemicinnovationinvocationaleducationandtraining.htm>.
- FIELD, S., HOECKEL, K., KIS, V., KUCZERA, M. OECD (2010): *Learning for Jobs*. París.
<http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/43926141.pdf>.
- OECD (2010): *Off to a Good Start? Jobs for Youth*. París
- OECD (2010): *Higher Education in Regional and City Development, The Autonomous Region of Andalusia*. París
- OECD (2010): *Higher Education in Regional and City Development, The Autonomous Region of Catalonia*. París
- OECD (2011): *Green Growth Strategy Synthesis Report*. París
http://www.academia.edu/589380/OECD_Green_Growth_Strategy
- FIELD, S., KID, V., KUCZERA, M. OECD (2012): *A Skills beyond School. Commentary on Spain, September*. París. *Documento en pdf*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/OECD%20Reviews%20of%20Vocational%20Education%20and%20Training%20-%20A%20Skills%20Beyond%20School%20Commentary%20on%20Spain.pdf>
- OECD (2012): *Economic Surveys: Spain 2012*. París.
http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-esp-2012-en
- OECD (2012): *Education Today 2013: The OECD Perspective*. París
http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en
- PAPADOPOULOS, G.S. (1994): *Education 1960-1990: the OECD perspective*, París, OECD.
- SCHULLER, T. (2005): “Constructing International Policy Research: the role of CERI/OECD”, *European Educational Research Journal*, Volumen 4, n° 3.

Index translationum: Catálogo de traducciones

José Antonio Blanco Fernández

Asesor técnico - Consejería de Educación

Representaciones Permanentes de España ante la OCDE,
la UNESCO y el Consejo de Europa

66

La historia que nos ocupa comienza en 1921, cuando el entonces Presidente del PEN Club Internacional, John Galsworthy, propuso a la Comisión de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones la posibilidad de crear un departamento especializado en la traducción.

Resumen:

El INDEX TRANSLATIONUM acaba de celebrar su 80º aniversario. A lo largo de todo este tiempo ha ido evolucionando, sorteando no pocos avatares, hasta llegar a convertirse en un repertorio bibliográfico imprescindible, entre otros, en el ámbito de la traducción. Se trata, por lo demás, del programa más antiguo gestionado actualmente por la UNESCO¹.

« L'Index – qui reste aussi une bibliographie pour traducteurs, chercheurs et éditeurs – devient un outil de mesure et d'analyse précieux. Son site Internet est déjà, de facto, un instrument multidimensionnel quant à ses utilisations et à ses fonctions. Il constitue un outil de monitoring des flux culturels mondiaux, ainsi qu'une ressource à la disposition des décideurs dans le domaine des politiques

du livre, des politiques linguistiques, du dialogue interculturel entre régions et pays en conflit latent ou ouvert. Cette versatilité [...] devient aujourd'hui son plus grand atout en vue de son développement. »

(MARIUS TUKAJ)

I

La historia que nos ocupa comienza en 1921, cuando el entonces Presidente del PEN Club Internacional², John Galsworthy, propuso a la Comisión de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Naciones la posibilidad de crear un departamento especializado en la traducción. Aunque la propuesta resultó demasiado ambiciosa, sí llegó, por lo visto, en el momento más oportuno: la propia Comisión de Cooperación Intelectual ya estaba

¹ Del inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

² PEN International, en inglés, conocido como International PEN hasta 2010. Se trata de una asociación de escritores creada en Londres en 1921 con el objetivo de fomentar la cooperación intelectual.

sopesando, en esa misma línea, una iniciativa de gran envergadura: la creación de una bibliografía internacional de traducciones. A partir de entonces, el PEN Club Internacional y el denominado Instituto de Cooperación Intelectual, agencia ejecutiva de la Comisión de Cooperación Intelectual, iniciaron una andadura basada en una estrecha colaboración y, poco tiempo después, se constituyó un Comité de Expertos al que se le encomendó que pusiera en marcha la edición periódica de un boletín bibliográfico sobre las traducciones. Además, la labor que había de desempeñar el Comité de Expertos tendría un objetivo, a la vez, normativo. Desde el comienzo de sus trabajos, esbozó un marco metodológico, tomando como referencia inventarios bibliográficos ya existentes, determinó cuál había de ser el contenido de las entradas en que se estructuraría el catálogo, cómo se habían de clasificar, y elaboró las reglas para la descripción bibliográfica. Estamos en los primeros años de la década de los 30 y asistimos, pues, al nacimiento del denominado INDEX TRANSLATIONUM.

El resultado de todo este proceso se materializó en julio de 1932, cuando, siguiendo las indicaciones del Instituto de Cooperación Intelectual, se instó al Comité de Expertos a publicar el primer catálogo del INDEX TRANSLATIONUM. Este fascículo recogería las aportaciones de aquellos países que cumplían los criterios establecidos. Tal fue el caso de Alemania, España, Estados Unidos, Francia, Italia y Reino Unido. Progresivamente, se irían incorporando otros. Así, en el quinto número, publicado en julio de 1933, aparecieron las contribuciones de Dinamarca, Hungría, Noruega, Polonia, Suecia y la antigua Checoslovaquia; en el sexto, la antigua Unión Soviética; en el noveno (julio de 1934), Rumania. El INDEX TRANSLATIONUM se interrumpió en 1940 y no se retomó su publicación hasta una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. No obstante, el impacto de tal iniciativa fue incuestionable:

« Dès le début, l'Index a été très bien perçu dans les milieux des bibliothécaires, des instituts bibliographiques et des associations de traducteurs. La plupart de ces institutions ont entrepris des démarches pour faciliter la collecte de données pour l'Index, parfois en y adaptant leurs modèles d'organisation. Ce fut par exemple pour mieux répondre aux besoins de l'Index que la Bibliothèque nationale de France décida de communiquer chaque mois des informations sur les nouvelles traductions publiées en France, en adoptant le système de classification par matière, recommandé par l'Institut [de Coopération Intellectuelle]. Le Börsenverein der Deutschen Buchländer de Leipzig décida quant à lui de suspendre le supplément de la Deutsche Nationalbibliographie consacré aux livres allemands traduits à l'étranger, ne voyant plus l'intérêt de publier ce qui était désormais un double de l'Index translationum. Les recommandations du Comité d'experts ont influencé aussi le travail du *Bollettino delle Pubblicazioni Italiane*, du *Publisher and Bookseller* britannique ainsi que de l'américain *Publisher's Weekly* qui, le 13 août 1932, publia la totalité des recommandations du Comité d'experts. »³

A partir de este momento [1932], el INDEX TRANSLATIONUM pasó a ser gestionado por la UNESCO. De hecho, en la primera sesión de su Conferencia General⁴, celebrada en París en el otoño de 1946, se acordó la « Création [...] d'un Bureau de la traduction dont le rôle sera, au point de vue littéraire [...] d'encourager l'établissement d'une bibliographie des traductions analogue à l'index des traductions (*Index translationum*) déjà entrepris par l'Institut de Coopération

³ Todas las citas empleadas han sido extraídas de los documentos citados en la bibliografía.

⁴ Uno de los Órganos rectores de la Organización.

A partir de este momento [1932], el INDEX TRANSLATIONUM pasó a ser gestionado por la UNESCO.

La UNESCO publicó el primer fascículo de esta nueva serie, en el que se recogían las aportaciones de 26 países.

68

En la actualidad, se lleva a cabo un seguimiento sobre la aportación de datos de un total de 149 Estados, lo que ayuda a comprender la relevancia adquirida por el programa a lo largo del tiempo.

intellectuelle... ». Además, siguiendo las decisiones adoptadas en la tercera sesión de la misma Conferencia General, celebrada en Beirut en el otoño de 1948, se encargó al Director General la tarea de « encourager les bonnes traductions de classiques et d'ouvrages contemporains dans les domaines de la littérature, de la philosophie, des sciences sociales et des sciences exactes et naturelles » y se le exhortó a « établir un comité international des traductions et le consulter [...] sur des questions pratiques ayant trait au choix des ouvrages, à leur traduction, à leur publication et à leur diffusion ».

Como consecuencia de todo ello, el denominado « Comité international d'experts sur les problèmes de traduction » se reunió en la sede de la UNESCO, en París, en noviembre de 1949. Se abordaron todos aquellos aspectos que concernían a la traducción de las obras clásicas, así como a las tareas que se habían encomendado a la propia Organización, entre las cuales, bajo el epígrafe « PUBLICATIONS », se hacía referencia al INDEX TRANSLATIONUM y, entre otros asuntos, se establecieron las directrices que guiarían su publicación en adelante, a saber:

- Se habría de editar un número por año.
- La Secretaría de la UNESCO sería la encargada de coordinar los trabajos.
- La estructura de las entradas debería ajustarse a lo ya establecido en los números precedentes.
- Se tendría que utilizar como sistema de clasificación el Decimal Universal.

Asimismo, se hizo énfasis en la importancia de canalizar el trabajo con los países a través de las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO⁵:

⁵ Las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO constituyen una red mundial de entidades ubicadas en los países miembros, cuyo funcionamiento está regulado por la propia Constitución de la Organización.

« Le Comité recommande que chaque Commission nationale coopère aussi pleinement et aussi ponctuellement que possible à l'envoi d'informations bibliographiques concernant les traductions au Secrétariat de l'UNESCO, et que chaque Commission nationale fasse des envois réguliers, fréquents et continus de données bibliographiques présentées dans la forme requise pour l'Index translationum ; que les renseignements qui en font l'objet soient remis au plus tard le 1^{er} juin de l'année qui suit la publication des traductions en cause. »

Por lo demás, el grupo de expertos recomendó que se aseguraran los recursos necesarios, tanto materiales como humanos, para que el INDEX TRANSLATIONUM pudiera desarrollarse de acuerdo con lo establecido, a fin de « donner la meilleure et la plus complète représentation de l'échange des connaissances par le moyen de la traduction.

Una vez establecido el marco en el que se habría de desarrollar el INDEX TRANSLATIONUM, la UNESCO publicó el primer fascículo de esta nueva serie, en el que se recogían las aportaciones de 26 países. Esta finalizaría con el fascículo 39, en 1986, en el que el número de países ya habría ascendido a 56, siguiendo un incremento progresivo: en 1990, se contaba con los datos de 65; cinco años más tarde, en 1995, con 74. En la actualidad, se lleva a cabo un seguimiento sobre la aportación de datos de un total de 149 Estados, lo que ayuda a comprender la relevancia adquirida por el programa a lo largo del tiempo.

II

Debemos señalar una fecha importante: el año 1979. Gracias a los avances tecnológicos, el INDEX TRANSLATIONUM es adaptado, por primera vez, al formato digital, con lo que, a partir de este

momento, se pasa de la edición impresa al CD-ROM. Años más tarde, en 2003, se pondrá en marcha, por fin, la plataforma online de libre acceso <www.UNESCO.org/culture/translationum>, reforzando el impacto, la difusión y la utilidad del programa. Como ha escrito Marius Tukaj, « L'Index est de nos jours la seule bibliographie mondiale des traductions à abriter tant d'informations : trois millions de notices environ (plus de 1 800 000 en ligne et environ 1 500 000 sur papier) en provenance de plus d'une centaine de pays. Elle mentionne les traductions de ou vers plus de 800 langues, toutes disciplines confondues : littérature, sciences sociales et humaines, sciences exactes et naturelles, art, histoire. Avec ses 12 000 pages vues et 5 000 visites par mois, cette base de données est aujourd'hui la première par volume et par nombre de visites parmi les grandes bases de l'UNESCO ». Asimismo, el número de entradas anotadas cada año

se ha visto significativamente incrementado: de las menos de 30 000 correspondientes a 1957 o en torno a 50 000 del año 1992, se ha pasado a una media de 100 000 en la actualidad. En cada una de ellas, se recoge el título de la obra, su autor, el traductor⁶, el editor, el año de publicación, la lengua original, con frecuencia el título original, y el número de páginas. Véase, por ejemplo:

Muñoz Molina, Antonio: Vinteren i Lissabon [Danish] / Sibast, Peer / Århus: Husets Forlag [Denmark], 1992. 215 p. El invierno en Lisboa [Spanish]

El INDEX TRANSLATIONUM también permite elaborar listados basados en referencias cruzadas. Tomando como ejemplo el mismo caso, estas serían las traducciones de la obra mencionada a otros idiomas (hasta 16 versiones):

- 1/16⁷ Muñoz Molina, Antonio: Der Winter in Lissabon [Allemand] / Adler, Heidrun / Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [Allemagne], 1991. 279 p. El invierno en Lisboa [Espagnol; Castillan]
-
- 2/16 Muñoz Molina, Antonio: Un Hiver à Lisbonne [Français] / Salgas, Dominique / Arles: Actes Sud [France], 1990. 219 p. El invierno en Lisboa [Espagnol; Castillan]
-
- 3/16 Muñoz Molina, Antonio: Winter in Lissabon [Néerlandais] / Buuren, Ester van; Hulst, Jacqueline / Houten: Agathon [Pays-Bas], 1991. 206 p. El invierno en Lisboa [Espagnol; Castillan]
-
- 4/16 Muñoz Molina, Antonio: Vinteren i Lissabon [Danois] / Sibast, Peer / Århus: Husets Forlag [Danemark], 1992. 215 p. El invierno en Lisboa [Espagnol; Castillan]
-
- 5/16 Muñoz Molina, Antonio: Talvi Lissabonissa [Finnois] / Härkönen, Tarja / Helsinki: Andalusialainen koira [Finlande], 1993. 190 p. El invierno en Lisboa [Espagnol; Castillan]
-
- 6/16 Muñoz Molina, Antonio: Nevera v Lisabone [Slovaque] / Oleríny, Vladimír / Bratislava: H & H [slovaque, République], 1994. 207 p. El invierno en Lisboa [Espagnol; Castillan]

⁶ « Déjà à ces débuts, les concepteurs de l'Index Translationum ont souligné que l'un des buts de cette bibliographie est de rendre hommage aux efforts du traducteur, lui donner l'espace où tout son travail soit noté, lui donner plus de visibilité. [...] L'Index reste toujours fidèle à ce

principe en insistant auprès de ses fournisseurs sur la nécessité de mentionner le nom du traducteur. »
⁷ Número de la versión sobre el conjunto total de entradas.

Debemos señalar una fecha importante: el año 1979. Gracias a los avances tecnológicos, el INDEX TRANSLATIONUM es adaptado, por primera vez, al formato digital, con lo que, a partir de este momento, se pasa de la edición impresa al CD-ROM. Años más tarde, en 2003, se pondrá en marcha, por fin, la plataforma online de libre acceso <www.UNESCO.org/culture/translationum>

Avec ses 12 000 pages vues et 5 000 visites par mois, cette base de données est aujourd'hui la première par volume et par nombre de visites parmi les grandes bases de l'UNESCO ». Asimismo, el número de entradas anotadas cada año se ha visto significativamente incrementado: de las menos de 30 000 correspondientes a 1957 o en torno a 50 000 del año 1992, se ha pasado a una media de 100 000 en la actualidad.

- 7/16 Muñoz Molina, Antonio: Der Winter in Lissabon [Allemand] / Adler, Heidrun / Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [Alemania], 1995. 279 p. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 8/16 Muñoz Molina, Antonio: Risubonui kyoul [Coreano] / An Kum-yong / Seoul: Ungjin ch'ulp'an [Corea, República de], 1995. 265 p. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 9/16 Muñoz Molina, Antonio: L'inverno a Lisbona [Italiano] / Liverani, Elena / Milano: Feltrinelli [Italia], 1997. 211 p. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 10/16 Muñoz Molina, Antonio: Vinteren i Lisboa [Noruego] / Risvik, Kari; Risvik, Kjell / Oslo: Gyldendal [Noruega], 1998. 219 s. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 11/16 Muñoz Molina, Antonio: Vinteren i Lissabon: roman [Dinés] / Sibast, Peer / Viby J.: Centrum [Dinamarca], 1998. 214 p. 2. ed. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 12/16 Muñoz Molina, Antonio: L'hiver à Lisbonne: roman [Francés] / Bataillon, Philippe / Paris: Éditions du Seuil [Francia], 2001. 252 p., jaquette ill. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 13/16 Muñoz Molina, Antonio: Tél Lissabonban [Húngaro] (ISBN: 963-9475-12-2) / Mester, Yvonne / Budapest: Ulpius-ház [Hungría], 2003. 231 p. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 14/16 Muñoz Molina, Antonio: O inverno em Lisboa [Portugués] (ISBN: 972-46-1525-1) / Neves, Orlando / Lisboa: Editorial Notícias [Portugal], 2004. 246 p. 1a ed. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 15/16 Muñoz Molina, Antonio: L'inverno a Lisbona [Italiano] (ISBN: 88-07-70067-0) / Liverani, Elena / Milano: Feltrinelli [Italia], 1995. 211 p. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-
- 16/16 Muñoz Molina, Antonio: Vinter i Lissabon [Sueco] (ISBN: 91-27-10225-4) / Kössler, Manni / Stockholm: Natur och kultur [Suecia], 1993. 219 s. El invierno en Lisboa [Español; Castellán]
-

Con el tiempo, se han introducido diversas mejoras, entre las que cabe señalar las “normas de transliteración”. Así, todas las informaciones bibliográficas publicadas en el INDEX TRANSLATIONUM están registradas en alfabeto latino, incluidas las que fueron originalmente escritas en otro alfabeto (cirílico, griego, etc.) o en otra grafía (árabe, china, japonesa, etc.). Por este motivo, se aplican reglas uniformes que permiten sustituir cada grafema perteneciente a un sistema de escritura específica por un grafema o un grupo de grafemas latinos, independientemente de su pronunciación. Así, nunca se encontrará una transcripción de

un nombre de autor realizada según la transcripción francesa o inglesa: por ejemplo, Tchekhov (francés), Chekhov (inglés), Tschechow (alemán), Chéjov (español), Czechow (polaco). Al contrario, se encontrará una forma única –Čehov– que corresponde a la transliteración del alfabeto ruso. Sin embargo, será posible utilizar la transcripción propia de una lengua para los nombres de autores muy famosos, porque la base podrá entonces reconocer tal transcripción y conducirá al resultado, escrito según las normas establecidas.

A lo largo de todos estos años, el INDEX TRANSLATIONUM se ha conver-

tido, pues, en un catálogo prolijo, de ámbito internacional, de gran utilidad para investigadores, editores y traductores, y ha tejido una red de asociados que colaboran con el trabajo que se está llevando a cabo. En el caso de España, cabe señalar, naturalmente, la labor desempeñada por la Biblioteca Nacional, aunque también por parte de Linguamón – Casa de las Lenguas⁸ y la Universidad de Vigo, de prestigio reconocido en el ámbito de la traducción. Además, después de 80 años de existencia, la información que ha acumulado lo convierte en un observatorio del todo idóneo para la elaboración de estadísticas y el análisis de los denominados “flujos de traducción”. Nos permite obtener, entre otros, datos sobre los autores más traducidos, las lenguas vehiculares más demandadas, los países más afanados en la edición de traducciones, etc. Las búsquedas más simples nos ofrecen resultados como los siguientes:

Los cincuenta autores más traducidos:

1	Christie Agatha	7066
2	Verne Jules	4620
3	Shakespeare William	4065
4	Blyton Enid	3759
5	Lenin Vladimir Il'ič	3589
6	Cartland Barbara	3516
7	Steel Danielle	3515
8	Andersen Hans Christian	3334
9	King Stephen	3154
10	Grimm Jacob	2812
11	Grimm Wilhelm	2790
12	Dumas Alexandre	2436
13	Roberts Nora	2433
14	Doyle Arthur Conan	2365
15	Twain Mark	2361
16	Simenon Georges	2271
17	Dostoevskij Fedor Mihajlovič	2209
18	Lindgren Astrid	2163
19	Goscinný René	2142

⁸ Organismo creado en 2005, en el que participan la Generalitat de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona.

20	London Jack	2133
21	Asimov Isaac	2113
22	Joannes Paulus II	2111
23	Stine Robert L.	2084
24	Tolstoj Lev Nikolaevič	2078
25	Dickens Charles	2059
26	Stevenson Robert Louis	1996
27	Steiner Rudolf	1740
28	Wilde Oscar	1714
29	Sheldon Sidney	1656
30	Holt Victoria	1639
31	Marx Karl	1617
32	Balzac Honoré de	1542
33	Hemingway Ernest	1511
34	Ludlum Robert	1489
35	Hesse Hermann	1460
36	Clark Mary Higgins	1433
37	Koontz Dean R.	1418
38	Nietzsche Friedrich Wilhelm	1413
39	Tolkien John Ronald Reuel	1408
40	Kafka Franz	1407
41	Čehov Anton Pavlovič	1405
42	Poe Edgar Allan	1391
43	Platon	1381
44	Kipling Rudyard	1361
45	Dahl Roald	1356
46	Engels Friedrich	1344
47	Rendell Ruth	1334
48	MacLean Alistair	1333
49	García Márquez Gabriel	1322
50	Perrault Charles	1309

La clasificación de las “lenguas de llegada”:

1	Alemán	290681
2	Francés	237834
3	Español	228142
4	Inglés	145184
5	Japonés	124241
6	Neerlandés	111209
7	Ruso	83195
8	Polaco	76538
9	Portugués	73299
10	Sueco	71058
11	Danés	64800
12	Chino	63040
13	Italiano	59735
14	Checo	59455
15	Húngaro	51415

Todas las informaciones bibliográficas publicadas en el INDEX TRANSLATIONUM están registradas en alfabeto latino, incluidas las que fueron originalmente escritas en otro alfabeto (cirílico, griego, etc.) o en otra grafía (árabe, china, japonesa, etc.). Por este motivo, se aplican reglas uniformes que permiten sustituir cada grafema perteneciente a un sistema de escritura específica por un grafema o un grupo de grafemas latinos, independientemente de su pronunciación.

Se puede disponer de información relevante con vistas al diseño de proyectos editoriales o con el objetivo de evaluar su eficacia: se pueden conocer las vías de circulación de las obras, los autores y títulos más demandados y, un aspecto que debería ser tenido muy en cuenta en este contexto, sopesar la presencia y el impacto de las lenguas periféricas o minoritarias en el ámbito editorial.

16	Finés	46042
17	Noruego	35144
18	Griego moderno (1453-)	27399
19	Búlgaro	25787
20	Coreano	22333
21	Estonio	20504
22	Eslovaco	19568
23	Serbio	18738
24	Rumano	18479
25	Catalán	17966
26	Croata	17891
27	Esloveno	15908
28	Lituano	15383
29	Arabe	12663
30	Turco	11875
31	Farsi occidental; Persa	11101
32	Hebreo	9816
33	Serbocroata (hasta 1992)	8273
34	Letón	8149
35	Noruego, Bokmål	7533
36	Albanés	6700
37	Islandés	6534
38	Ucraniano	4571
39	Indonesio	4167
40	Macedonio	3903
41	Vasco	3902
42	Moldavo	3739
43	Hindi	3533
44	Uzbeko	2731
45	Kazako	2465
46	Gallego	2357
47	Galés	2313
48	Georgiano	2189
49	Armenio	2146
50	Bielorruso	1919

Los diez autores más traducidos del castellano:

1	García Márquez Gabriel	1308
2	Allende Isabel	793
3	Vargas Llosa Mario	631
4	Cervantes Saavedra Miguel de	604
5	Borges Jorge Luis	548
6	Parramón Vilasaló José María	456
7	García Lorca Federico	401
8	Neruda Pablo	383
9	Cortázar Julio	339
10	Vázquez Montalbán Manuel	327

Con todos estos datos, se pueden llevar a cabo análisis comparados y reflexionar sobre la evolución de los resultados obtenidos. Asimismo, se puede disponer de información relevante con vistas al diseño de proyectos editoriales o con el objetivo de evaluar su eficacia: se pueden conocer las vías de circulación de las obras, los autores y títulos más demandados y, un aspecto que debería ser tenido muy en cuenta en este contexto, sopesar la presencia y el impacto de las lenguas periféricas o minoritarias en el ámbito editorial. El INDEX TRANSLATIONUM puede revelar a los editores interesados en estas lenguas cuáles son aquellas que no están representadas en tal inventario.

Conviene, no obstante, tener en cuenta algunos aspectos que pueden condicionar nuestro trabajo. Así, por ejemplo, los expertos hacen especial hincapié en la importancia de tener siempre en cuenta el contexto en el que se enmarca cualquier estudio que queramos llevar a cabo, apoyado en el INDEX TRANSLATIONUM:

« Avant tout, la constatation statistique doit être mise en relation avec la problématique historique, sociale et géopolitique d'un contexte donnée. Sinon, les courbes isolées des données de flux de traduction peuvent conduire à de fausses conclusions. Il ne faut pas oublier que la traduction peut avoir caractère politique ou économique, elle peut être aussi chargée des devoirs ayant apporté les bénéfices à ses auteurs ou médiateurs. »

En otro orden de asuntos, inventariar entraña siempre aspectos complejos que son difíciles de resolver de un modo definitivo, con lo que cualquier catálogo puede resultar imperfecto o, dicho de un modo más positivo, perfectible:

« Parmi la série de transactions qui permet la transmission de l'informa-

tion de l'éditeur à l'Index Translationum, la plus problématique est la catégorisation CDU des données. Quand un livre arrive à la Bibliothèque Nationale, il est enregistré et la personne chargée du référencement doit décider quel code CDU lui attribuer. Dans certains cas, l'opération ne pose aucun problème [...], mais il existe aussi un certain nombre de cas situés à la frontière entre plusieurs catégories. Par exemple, un livre de philosophie de la religion peut être classé en 1 (philosophie, psychologie) ou 2 (religion, théologie). De même, un roman traitant de voyage peut être classé en 823 (romans, nouvelles, récits, contes) ou en 91 (géographie, voyage). Ces deux exemples montrent que le choix ne se fait pas toujours au sein d'une même catégorie de premier niveau, ce qui ne poserait alors pas de problème pour l'Index puisqu'il n'offre pas de classification plus détaillée. Ceci explique pourquoi ces difficultés de catégorisation se retrouvent même dans l'Index. On touche ici au problème plus général de la classification des livres. »

Finalmente, hay que tener en cuenta los cambios que se observan en las directrices que se han ido estableciendo a lo largo del tiempo en lo que atañe a la aportación de datos. En este sentido:

« ...signalons que les données étaient moins fiables avant 1988. Cette date ne correspond pas à une rupture, à un changement net dans le mode de recueil et de saisie des données, mais seulement à une reformulation de la lettre adressée chaque année aux institutions nationales chargées de recenser les livres. Depuis 1988, cette lettre spécifie que « tous les documents entrés à la Bibliothèque Nationale au cours de l'année » doivent être référencés. Auparavant, l'obligation d'exhaustivité n'était pas formulée. Quoi

qu'il en soit, il est difficile de mesurer l'impact de ce changement. »

Con todo ello, podemos afirmar sin lugar a dudas que el INDEX TRANSLATIONUM se ha convertido en un instrumento irremplazable, útil y, sobre todo, único en su categoría, y su productividad ha conocido una progresión constante, tanto desde el punto de vista de la cantidad de datos como del número de usuarios. Además, otorga a la traducción la importancia que merece en el contexto de la cooperación cultural internacional. Al fin y al cabo, nos encontramos ante una de las estrategias que mejor integra los principios sobre los que se sustenta la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

Bibliografía

- Actas de la Conferencia General de la UNESCO.
- Conclusiones de la Mesa Redonda titulada "Medir los flujos de traducción: ¿con qué finalidad?", celebrada en París en diciembre de 2007.
- Sitio web: www.UNESCO.org/culture/translationum.
- BOKOBZA, ANAÏS (2008): « L'analyse des flux de traductions et la construction des bases de données » en SAPIRO, Gisèle (dir.): *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions.
- ROSI, MAURO, TUKAJ, MARIUS (2007): « L'Index translationum. Histoire et avenir d'un projet multidimensionnel », en *Babel*, vol. 53, nº 1.
- TUKAJ, MARIUS (2011): « Index Translationum et autres programmes de l'UNESCO pour promouvoir la traduction », en ALONSO, Ana L., MONTERO, Silvia, VALADO, Liliana (eds.): *Translation Quality Assessment Policies from Galicia. Traducción, calidad y políticas desde Galicia*. ●

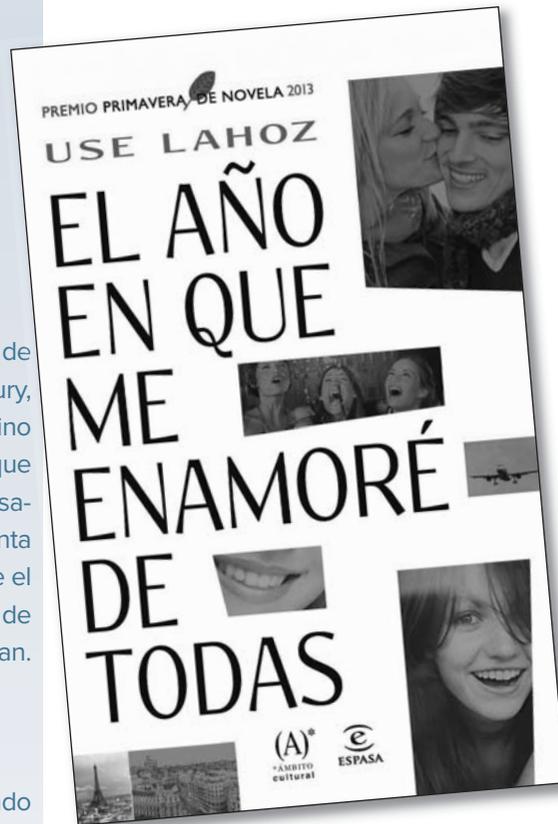
El INDEX TRANSLATIONUM se ha convertido en un instrumento irremplazable, útil y, sobre todo, único en su categoría, y su productividad ha conocido una progresión constante, tanto desde el punto de vista de la cantidad de datos como del número de usuarios. Además, otorga a la traducción la importancia que merece en el contexto de la cooperación cultural internacional.

El año en que me enamoré de todas

Use Lahoz

Espasa, Barcelona, 2013.

304 pág. 19,90 €.



Cuenta la historia de Sylvain Saury, un joven parisino adicto a la vida que se acerca peligrosamente a los treinta y que sufre el síndrome de Peter Pan.

El inesperado hallazgo de un manuscrito cambiará sus planes y le abrirá una ventana a una historia emocionante, llena de sorpresas y casualidades. Esta lectura trastocará su brújula y le recordará la gran verdad oculta tras la frase con la que le despidió de París su amigo Michel Tatin: «El corazón está para usarlo».

Dos historias de amor que se funden en una. El paso a la madurez de Sylvain propiciado por el sueño de las Pastelerías Fournier. La interacción de dos novelas deslizándose por un tobogán de sentimientos.

El año en que me enamoré de todas, la nueva novela de Use Lahoz, premio Primavera 2013, cuenta la historia de Sylvain Saury, un joven parisino adicto a la vida que se acerca peligrosamente a los treinta y que sufre el síndrome de Peter Pan. Tiene muchas virtudes: es sensible, bilingüe y sabe hacer amigos, pero también tiene grandes defectos: en cuestiones de amor no consigue pasar página, tiende a meterse donde no le llaman y el verbo ‘madurar’ le asusta.

Cuando recibe la propuesta de un trabajo mal pagado en Madrid no se lo piensa: prefiere vivir allí a salto de mata que hacerse adulto en París. Y, además, en Madrid vive Heike Krüger, su ex novia alemana, a quien no ha conseguido olvidar.

Mientras se instala, Sylvain va trazando el plan de reconquista de Heike, pero el inesperado hallazgo de un manuscrito cambiará sus planes y le abrirá una ventana a una historia emocionante, llena de sorpresas y casualidades. Esta lectura trastocará su brújula y le recordará la gran verdad oculta tras la frase con la que le despidió de París su amigo Michel Tatin: «El corazón está para usarlo».

El año en que me enamoré de todas es una comedia romántica, con víctimas y culpables de las relaciones a distancia; una celebración de la intensidad de la vida, la amistad y el amor, llena de personajes luminosos que nos reconcilian con el mundo y nos demuestran que todo es posible.

Conversando con Use Lahoz sobre su última novela:

¿Qué cuenta *El año en que me enamoré de todas* más allá del título?

Se trata de una historia de amor y de formación, hablo del paso a la “madurez” de un personaje muy sensible que tiene la maldita manía de pedirle

a la vida más de lo esta le ofrece. Tiene 28 años, no ha encontrado su lugar en el mundo y sigue colgado de una ex novia. No sabe vivir sin intensidad. Tiene ganas de seguir buscándose lejos de casa. Y se arriesga.

Es una novela generacional...

De alguna manera sí. Hablo de una generación cercana a la mía, la que ha viajado, ha estudiado y ha tenido muchas oportunidades. Los personajes centrales de la novela son un poco víctimas de todas las facilidades y de mucha felicidad. Se ven por primera vez fuera de la burbuja y tienen que tomar decisiones. De alguna manera estos personajes son hijos de los protagonistas de *La estación perdida*, una generación que estuvo obligada a la emigración y a trabajar prematuramente. Ellos, en cuanto tuvieron hijos, se desvivieron para darles las oportunidades que no pudieron tener y ahora estos están sobradamente preparados pero sin muchas esperanzas.

Es una novela muy distinta a las anteriores, ¿se trata quizás de la más madura?

No sé si es la más madura. Es mi novela más diferente. En realidad, siempre me siento un debutante porque cada vez hago un libro diferente, aunque en este caso más. No sé limitarme a un modo de escritura ni a una estructura. En esta novela renuevo el estilo, la perspectiva, la narración... por eso cada novela es la primera, un nuevo y apasionante aprendizaje. Me ha costado mucho escribirla precisamente por el cambio de registro.

¿Quiénes son los culpables de esta novela?

Principalmente una novela de Vargas Llosa: *Travesuras de la niña mala*. Y por otro lado el cine: las comedias románticas clásicas, sobre todo las de Billy Wilder y Woody Allen, y otras

comedias románticas indies más actuales como *Happythankyoumoreplease* o *500 días juntos*...

¿Qué puede contarnos del protagonista?

Es Sylvain Saury, un joven periodista francés que aparecía fugazmente en la última parte de mi anterior novela, *La estación perdida*. Me cayó muy bien desde el principio, vi que se parecía a mí y me lo quise traer a Madrid, a ver si le iba mejor. Vive en París con su madre española. Está en un momento complicado, le asaltan muchas dudas. Como lo veía inquieto quise sacarlo de ellas... es un chico estupendo, buena gente.

¿Y la ex del protagonista?

Ella, aparentemente, lo tiene todo más claro y disfruta de todo el equilibrio emocional que a él le falta, pero solo aparentemente... Se quisieron mucho dos años atrás, pero ahora cada uno se enfrenta a la "madurez" como mejor sabe...

¿Hasta dónde es autobiográfica?

Una novela es siempre una mentira. Pero al mismo tiempo entre un autor y un personaje siempre hay relación, y encuentro la vida un material muy digno de ser narrado. Sylvain y yo hemos vivido cosas muy parecidas y hemos perdido casi lo mismo. La literatura es un ajuste de cuentas con la vida, y por eso considero que aquí está la vida que viví y la que no viví pero me hubiera gustado. Eso son las novelas, combates contra el paso del tiempo. ●

Es mi novela más diferente. En realidad, siempre me siento un debutante porque cada vez hago un libro diferente, aunque en este caso más. No sé limitarme a un modo de escritura ni a una estructura.

Una novela es siempre una mentira. Pero al mismo tiempo entre un autor y un personaje siempre hay relación, y encuentro la vida un material muy digno de ser narrado. Sylvain y yo hemos vivido cosas muy parecidas y hemos perdido casi lo mismo.

Federica es la compañía teatral del Colegio Español F. García Lorca, integrada por sus maestras y dirigida por Manuela Sánchez Torrecilla.

Hasta siempre, Federica

«Vive como si la nada no nos estuviese reservada y, si nos lo estuviese, haz que la nada sea una injusticia».

Eso, más o menos, dejó escrito Miguel de Unamuno y, desde luego, lo practica Manuela Sánchez Torrecilla, nuestra querida compañera y fundadora de la compañía de teatro *La Federica*, compuesta por las maestras del Colegio Español Federico García Lorca de París.

Además del valor pedagógico del teatro, lo importante es aquí señalar sus ventajas para los propios enseñantes: las relaciones desinteresadas que se establecen entre los componentes del grupo, la dinámica de deshielo, la desinhibición e integración tan difíciles de conseguir por fuera de un grupo de amigos, un equipo en el que cada uno pone lo mejor de sí mismo para aportarlo a los demás, en una cohesión que a todos enriquece, en el estrecho marco que cualquier actividad creativa proporciona; una comunicación, en suma, capaz de romper las barreras de la individualidad y, en fin, la gratificante satisfacción de una entrega, de un don; porque nada oficial obliga.

Dirigidas/os, y quizás no sea la palabra apropiada, si no reunidas/os, concertadas/os por Manuela, se han preparado para protagonizar piezas teatrales con todas las características del teatro de vanguardia. En ellas pueden apreciarse los vestigios del teatro fantástico, del teatro del absurdo; del esperpento y del teatro realista. Castillos de fantasía, donde Lewis Carroll, Piscator, B. Brecht, Ionesco y hasta F. Arrabal se nos antojan cómplices sin otra determinación que la de alegrar, divertir y, sin moralinas, enseñar una lección para la vida en sociedad, redundancia eludible, pues que con decir vida basta.

Genios capaces de inventar gotas del saber¹, elixires de la eterna juventud con

brujas, bomberos y funcionarios de la sanidad que se roban, celosos de sus oponentes, unos a otros sus disparatados inventos.

Aves de paso² que concurren en un casting por donde pasan aves de caldo para hacer sopa, un pirata disfrazado de César que saluda con un ave brazo en alto, la abeja con ansias de ser ave, cucos y otras aves de paso y de farándula de la misma especie.

Unicornias, sirenas, medusas, arpías, una yegua pegasa, niños testarudos, perros indiscretos, damas elegantes; en un sorteo imposible de langostas dalinianas como auriculares, cajitas con cajones, facturas enigmáticas, abrelatas abrelo-todo, pitufos, bufandas y abanicos para el frío y el calor y todo para componer animales humanos³, que por fuera del Olimpo desafían a un Zeus tartajoso y a un cazatalentos para el mercadeo.

Con el humor de una nueva felicidad, con saludable alegría e inocencia ante el porvenir, humor del mediodía mediterráneo, Manuela Sánchez Torrecilla nos deja la impronta de lo injusto cuando la burocracia doblega nuestros anhelos.

Con la alegría de los afortunados no nos despediremos de Manuela, no queremos sino decirle hasta siempre, amiga, espíritu de farándula, humor del bueno y que los vientos te propicien otras tierras, otras escuelas donde, como aquí, tu siembra dé sus frutos para todos.

GHISLAINE CIMENT SERRE
Maestra del Colegio Español
Federico García Lorca

¹ *Las gotitas del saber*, obra representada en 2011.

² *Aves de paso* se representó en 2012.

³ *Animales humanos* fue la obra de 2013.

El cine español en el año 2012

La proyección durante el curso pasado en el Liceo “Luis Buñuel” de París de un ciclo muy bien seleccionado de películas españolas recientes nos da pie para hacer algunas consideraciones sobre lo que ha sido el cine español en el año 2012.

Quizás lo más notable de ese año ha sido la confirmación de una tendencia que ya venía apuntando desde hace algún tiempo: la variedad de registros cinematográficos y la consolidación de algunos subgéneros hasta hace poco minoritarios. Por eso ya no cabe hablar despectivamente de “españoladas”, como solíamos hacer antes, al referirnos a lo que ha sido nuestra producción cinematográfica estos últimos años. Así, por ejemplo, el auge del cine de animación. Si en el año 2010 destacó *Chico & Rita*, de Fernando Trueba, y en 2011 *Arrugas*, de Ignacio Ferreras (por cierto, uno de los filmes proyectados en el ciclo del Liceo Buñuel), en el 2012 *Las aventuras de Tadeo Jones* (una variedad infantil de Indiana Jones), del novel Enrique Gato, se ha convertido en la segunda película más taquillera española del año.

Junto al cine de animación, el cine espectacular, de acción, aventuras e intrigas, sin otro propósito que el de entretenimiento tuvo este año 2012 su consagración con la película *Lo imposible*, de Juan Antonio Bayona, un producto perfectamente homologable a las películas de esa clase que se ruedan en Hollywood. El público español premió esta película con una recaudación millonaria.

Otro subgénero en el que la producción cinematográfica española viene destacando estos últimos años es el de terror, misterio y violencia psicológica. Sin que ninguna película haya alcanzado los éxitos de anteriores producciones como *El orfanato* (2007) este año se ha proyectado el tercer episodio de *Rec*, de Paco Plaza y las exitosas *El cuerpo*, de Oriol Paulo, y *Fin*, de Jorge Torregrosa.

El cine que trata de la vida de seres marginados, que viven en un mundo de cárceles, drogas y falta de horizontes ha tenido en 2012 su hito más notable en *Grupo 7*, de Alberto Rodríguez, que sigue la estela de películas anteriores como *Celda 211* (2009), de Daniel Monzón, o *No habrá paz para los malvados* (2011), de Enrique Urbizu. Se trata de un cine de denuncia social, valiente y narrado con vigor. Una variedad más humorística de ese cine es la curiosa e irregular *El mundo es nuestro*, de Alfonso Sánchez, película esperpéntica con mucho humor de brocha gorda y deficiente realización.

El cine documental en España (como en el resto del mundo) encuentra una salida difícil en las salas comerciales y en la propia televisión. Aun así, es el inicio casi obligado para muchos directores. Entre la producción de este año destacan dos filmes, *Carmina o revienta*, de Paco León, a medias documental y película con historia, y el más puro documental *Hijos de las nubes. La última colonia*, de Álvaro Longoria, sobre el drama del pueblo sahariano

La comedia costumbrista es una constante de nuestro cine, no siempre con resultados artísticos aceptables. De las comedias de este año destaca *Una pistola en cada mano*, de Cesc Gay, que confirma las esperanzas despertadas por sus anteriores trabajos. Un debut prometededor en el campo de la comedia es el de Jonás Trueba con *Todas las canciones hablan de mí*, interesante más por lo que insinúa que por el resultado final.

Una obra que pasó bastante desapercibida pero que presenta una mirada personal y realista sobre el mundo de los adolescentes es *Los niños salvajes*, de Patricia Ferreira, que puede suscitar discusiones muy interesantes entre los jóvenes de los institutos. Me atrevo a sugerir su proyección en un próximo ciclo del Liceo Luis Buñuel. Pocas veces se ha visto en el cine español tan bien reflejada la vida cotidiana de los institutos de Educación Secundaria.

Quizás lo más notable de ese año ha sido la confirmación de una tendencia que ya venía apuntando desde hace algún tiempo: la variedad de registros cinematográficos y la consolidación de algunos subgéneros hasta hace poco minoritarios.

No se puede acabar un repaso de lo que ha sido el cine español en 2012 sin hacer, aunque sea breve, una mención a los graves problemas estructurales y económicos con los que se enfrenta la industria cinematográfica de nuestro país, al margen de los éxitos puntuales de tal o cual película.

Sin que autores consagrados como Almodóvar o Amenábar hayan estrenado este año, cabe constatar el relativo fracaso (artístico y comercial, a la vez) de filmes como *Katmandú, un espejo en el cielo* de Iciar Bollaín o *La chispa de la vida*, de Alex de la Iglesia.

Y dejo para el final de este repaso el comentario de las dos películas más sobresalientes del cine español del año 2012¹, *Blancanieves*, del casi desconocido Pablo Berger, y *El artista y la modelo*, del ya consagrado Fernando Trueba. Las dos tienen no pocos puntos en común: el más evidente, el estar rodadas en blanco y negro, con lo que adquieren una significación intemporal; otro, su voluntad de ir a contracorriente con los usos del cine actual. La primera de las dos es mejor película, más original, con una historia bien concebida y mejor realizada. La de Trueba contaba, a priori, con una idea muy sugerente: el agotamiento de la energía creadora y del decaimiento físico del pintor, enfrentado a la juventud y vitalidad de la modelo; pero el resultado final decepciona algo por lo estático de la acción y la monotonía interpretativa.

No se puede acabar un repaso de lo que ha sido el cine español en 2012 sin hacer, aunque sea breve, una mención a los graves problemas estructurales y económicos con los que se enfrenta la industria cinematográfica de nuestro país, al margen de los éxitos puntuales de tal o cual película. Fundamentalmente, son tres los problemas de fondo con los que se enfrenta el cine español: las dificultades para que gran parte de las películas que se ruedan lleguen a las pantallas (de las 175 películas producidas en 2012, menos de la mitad han llegado a las salas de cine), la feroz competencia comercial de las grandes corporaciones cinematográficas estadounidenses, que consiguen

copar la mayoría de los estrenos tanto en las salas de cine como en las televisiones (al revés de lo que, por ejemplo, ocurre en Francia, donde se protege la industria cinematográfica francesa) y la deserción del público de las salas de cine. Cada año se cierran no pocos cines, en bastantes ciudades españolas de tamaño mediano ya no quedan salas y quien escribe estas notas ha asistido este año 2012 en no pocas ocasiones a salas en las que el número total de espectadores no llegaba a cinco personas. Si a todo ello unimos la escasez de películas en idioma original y la casi inexistencia en nuestras pantallas de obras independientes de los productos de Hollywood, podemos afirmar que estamos asistiendo al final de una época de hacer y de ver cine. O es que, a lo peor, estamos volviendo a los inicios del cine como espectáculo de barraca de feria, sustituidas estas últimas por las grandes superficies comerciales, en los que el cine es mero pasatiempo que se consume entre palomitas fritas y cocacolas.

JOSÉ MANUEL PÉREZ CARRERA
Antiguo profesor de Educación
Secundaria en los Liceos Honoré de
Balzac (París) e Internacional
(Saint Germain-en-Laye).

¹ Los alumnos del Luis Buñuel asistieron a los preestrenos de ambas en Francia y participaron en sendos coloquios con sus directores y principales actores. [ndr]

