

(ALANDA

Revista didáctico-cultural
Número 1 • 2006

(ALANDA

CALANDA

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

Dirección

Celia Arana, directora del Liceo Luis Buñuel

Dirección adjunta

Asesoría Técnica de la Consejería de Educación

Comité asesor

Jacinto Marín (Colegio Federico García Lorca), Antonia Brís (ALCE de Estrasburgo), Guadalupe Oiz (ALCE de Lyon), Pilar Icart (ALCE de Montpellier), Fernando del Río (ALCE de París), Rosa Gutiérrez (Sección internacional de Burdeos), José Luis del Castillo (Sección internacional de Estrasburgo), Juan Antonio Pelegrín (Sección internacional de Ferney-Voltaire), Francisco Aguilar (Sección internacional de Grenoble), Manuel T. Latorre (Sección internacional de Lyon), Ana M^a de Miguel (Sección internacional de Marsella), Antonio Castro (Sección internacional de Montpellier), Fernando Huerta (Sección internacional de París), Pascual Masiá (Sección internacional de Saint Germain-en-Laye), Nicolás Guitarte (Sección internacional de Saint Jean de Luz), José A. Pérez (Sección internacional de Toulouse), Lucía Delgado (Sección internacional de Valbonne-Nice).

Consejo de redacción

Isabel Aguarod, Fidel Alonso, José Vicente Aznar, Pierre Bovis, Elsa Estaire, Néstor Galipienso, Ana G. Masegosa, José M. P. Carrera, José M^a Renes, Petra Secundino, Calixto Varela, Manuel Vázquez y Virginia Yoldi.

Número 1, diciembre de 2006

© Consejería de Educación, Embajada de España en Francia /
Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica
© De las fotografías del artículo “Buñuel-sur-Seine”, Luis Pardiñas
NIPO: 651-06-189-5

Coordinación editorial:
Petra Secundino

Diseño y maquetación:
Antonio Ramos

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

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	
CELIA ARANA REZOLA.....	7
<i>Ensayos, experiencias y proyectos</i>	
<i>Nos queda la palabra</i>	
ELIA OREJAS GANDULLO.....	13
<i>Didáctica de la comunicación oral: La comprensión auditiva en la enseñanza y aprendizaje de E/LE</i>	
M ^a JOSÉ CARRIÓN YAGÜE.....	19
<i>Autour de Michel Del Castillo</i>	
PIERRE BOVIS.....	36
<i>Cogiendo las maletas</i>	
MONTSERRAT DOMÈNECH.....	44
<i>La fête des morts au Mexique</i>	
ESTHER D'ANJOU.....	56
<i>Las “macros” de MS word como herramienta didáctica</i>	
VICENTE LÓPEZ BREA.....	68
<i>Hablamos de educación con...</i>	
<i>Carmen Maestro, presidenta del Consejo Escolar del Estado.....</i>	77

Documentos

*L'Histoire – Géographie, discipline non
linguistique en Section Européenne*

MARC VIGIÉ 89

Nuevos retos de la Formación Profesional

NESTOR GALIPIENSO 94

Recensiones y apostllas

*Un itinerario didáctico: Centro histórico
minero de Lewarde*

ANA GONZÁLEZ MASEGOSA 103

*Le cercle des lecteurs retrouvés. Des lectures
que nous avons bien aimées*

VV.AA. 105

Sugerencias en la red

VV.AA. 110

En torno a Luis Buñuel

*Buñuel-sur-Seine. Viaje por la producción
francesa de Luis Buñuel*

FIDEL ALONSO 119

***En memoria de Pedro Correa* 130**

PRESENTACIÓN

Celia Arana Rezola¹

Hace ahora un año aparecía el número 0 de *Calanda*. No fue casual que su distribución coincidiera con la inauguración oficial de la nueva sede del Liceo español *Luis Buñuel* de Neuilly-sur-Seine por parte de SS.MM. los Reyes Don Juan Carlos y Doña Sofía el día 29 de marzo de 2006. Con el estreno de sede y de nombre quisimos ofrecer también este nuevo medio de difusión de contenidos educativos. En la presentación de aquel ejemplar, el Sr. Consejero de Educación, don Javier Pérez Bazo, exponía el porqué del nombre, *Calanda*, lugar que fue cuna de Luis Buñuel, y revelaba, aún a grandes rasgos, el destino que se pretendía dar a este ambicioso proyecto, un proyecto abierto a todos aquellos que de una forma u otra participan del mundo de la enseñanza.

Con el fin de dar a la revista una personalidad propia entre todas las que forman parte de *Publicaciones Hispanogalia* de la Consejería de Educación en Francia, y para precisar los objetivos que dirigirían el proyecto, se constituyó un Consejo de Redacción. De él partió la definición de la revista como foro de difusión de temas didáctico-pedagógicos dirigidos a todos los

¹ Directora de la revista *Calanda*.

programas de la acción educativa española en Francia: Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclo Formativo de Comercio Internacional, Agrupaciones de Lengua y Cultura y Secciones españolas en centros franceses.

A lo largo de las diversas reuniones del Consejo se fueron delimitando sus principales secciones y se fueron agrupando en ellas los artículos de aquellos que habían respondido a la invitación de participar en este primer número:

Ensayos, experiencias y proyectos. En este bloque se reunirían artículos de contenido didáctico y pedagógico, tanto de carácter teórico como práctico, referidos a la actividad docente y preferentemente centrados en los niveles de enseñanza anteriores a la universidad.

Documentos. Se trataría de comentarios y análisis de textos de consulta relativos a la labor docente del ámbito educativo que abarca *Calanda*.

Por último, un tercer bloque donde tendrían cabida reseñas, referencias, apostillas, itinerarios didácticos, direcciones de interés...

Además, una sección fija *En torno a* la figura de Luis Buñuel marcaría el cierre de cada número.

Algunos meses de intenso trabajo han dado sus frutos y hoy tengo el honor y la gran satisfacción de presentar este número 1.

En la primera sección se suceden diversos artículos que abarcan experiencias didácticas llevadas a cabo en diferentes ámbitos educativos, propuestas y trabajos de investigación para desarrollar en el aula, así como técnicas y estrategias que se proponen facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De

cada uno de ellos se podrán extraer sin dificultad, con la correspondiente adaptación contextual, pautas e ideas para poder aplicar en el trabajo diario en el aula, sean sus alumnos de uno u otro nivel, de origen español o extranjeros.

Da paso al siguiente bloque una entrevista a Carmen Maestro, Presidenta del Consejo Escolar del Estado, con cuya presencia ya tuvimos el placer de contar el día de la inauguración de la nueva sede del Liceo Luis Buñuel. Desde estas páginas, en nombre propio y en el de los miembros del Consejo de Redacción, quiero agradecerle su inmediata respuesta a nuestra petición de colaboración.

Se presentan a continuación dos documentos. El primero gira en torno al estudio de la Historia y la Geografía como disciplinas no lingüísticas en las Secciones europeas, y el segundo nos presenta la nueva situación de la Formación Profesional.

El contenido del tercer bloque nos anima a viajar al norte de Francia para visitar las minas de Lewarde, nos propone una serie de libros para el disfrute de su lectura por nuestra parte y por la de nuestros alumnos, y concluye con una relación bien seleccionada y comentada de direcciones de páginas *web* para docentes de diversos ámbitos y especialidades.

Cierra este número de *Calanda* un artículo referido a Luis Buñuel que nos ofrece un interesante recorrido por los estudios cinematográficos de Neuilly-sur-Seine que tuvieron relación con el cineasta.

Mientras se elaboraba el contenido de este ejemplar sufrimos la triste pérdida de nuestro compañero Pedro Correa. *Calanda* ha querido rendir un pequeño homenaje a una persona tan apreciada y respetada como era Pedro y lo ha hecho dedicándole unas páginas en su memoria.

Seleccionar, organizar y distribuir estas páginas que ahora empezáis a transitar ha sido una tarea en la que han participado

con una dedicación y entusiasmo admirables los compañeros del Consejo de Redacción y de la Asesoría Técnica de la Consejería de Educación. A todos ellos quiero transmitir mi reconocimiento por la labor llevada a cabo. Aunque agradables y productivas, han sido largas sesiones de trabajo las que han dado como resultado el ejemplar que ahora se abre ante el lector. Que sorprenda con agrado, que se manifieste interesante y útil. Por nuestra parte, empezamos a pensar en el número siguiente.

París, noviembre de 2006

Ensayos, experiencias y proyectos

Nos queda la palabra

ELIA OREJAS GANDULLO¹

Recientemente me ha sido dado reflexionar sobre la motivación subyacente a la expresión y comprensión orales en las clases de Español como Lengua Extranjera, que es básicamente, a mi entender, la misma que existe en toda comunicación humana oral, base a su vez del entendimiento mutuo y remedio a la incompreensión reinante en diferentes, y lamentablemente numerosos, puntos del planeta, así como en no tan pocos momentos cotidianos vividos en el ejercicio de nuestra profesión, en el seno familiar, y por qué no decir, en nuestro existir. Y si no somos capaces ni siquiera de escuchar al que tenemos al lado, ¿cómo podríamos creer que el mundo algún día será mejor y nos procurará esa felicidad tan anhelada?

Esa motivación imprescindible para querer expresarse oralmente pasa por diferentes grados, pero tanto en el nivel inicial –correspondiente a una comprensión audi-

tiva y expresión oral sencillas–, como en el intermedio –referido a situaciones de comunicación de la vida cotidiana, entendiendo y expresando información de forma directa y explícita–, como en el de perfeccionamiento –aplicado a una especificidad concreta de algún área del conocimiento–, es necesario un interlocutor interesado en aquello que decimos, que, a su vez, comprenda lo que expresamos, y que facilite la progresión de la comunicación. Si estas tres cualidades no están presentes en el otro y en nosotros mismos, la relación interpersonal oral se bloqueará y se interrumpirá, llevando consigo cierta sensación de malestar que influirá, ineludiblemente, en nuestra próxima intercomunicación oral. Es por ello que, además del conocimiento de la gran diversidad de metodologías y métodos de enseñanza del lenguaje oral del ELE existente en el mercado, en Internet, que nos permita elegir en cada situación los más adecuados, es necesario replantearnos nuestra perspectiva en tal enseñanza.

¹ Profesora de Lengua castellana y literatura de Enseñanza Secundaria.

“Es difícil entender cómo ciertos trastornos patológicos del cuerpo y del alma pueden ser eliminados con simples palabras. Un profano tendrá la impresión de que se le pide creer en la magia. Y no andará totalmente desencaminado, pues las palabras que utilizamos en nuestro lenguaje de todos los días no son sino magia edulcorada. Pero tendremos que dar un rodeo para explicar cómo la ciencia intenta restaurar las palabras para devolverles, al menos en parte, su antiguo poder mágico”

S. FREUD

Un hecho ya suficientemente demostrado es que la palabra expresada oralmente tiene un poder mágico en el pensamiento del ser humano pues puede curar diferentes tipos de neurosis² y, por ello, deberíamos darle el valor que se merece cuidando sus diferentes manifestaciones. En la clase de ELE, deberíamos **mostrar empatía** por lo que se dice para lo cual hay que abandonar nuestro gran espacio personal (grandes valores que creemos poseer, ideas acertadísimas, brillante currículo profesional) para permitir que el otro tenga cabida a nuestro lado; se trata de reducirnos en tamaño –más silencios, más escucha, más reflexión sobre las ideas expresadas– para que el interlocutor crezca en presencia –hable con confianza, exprese sus ideas sin temor a ser menospreciado por un alguien tan poderoso que cualquiera diría que es un gigante –como *Gargantua* o

² Sigmund Freud, padre del Psicoanálisis, escribió en 1955, en su artículo *Tratamiento psíquico*, que *“es difícil entender cómo ciertos trastornos patológicos del cuerpo y del alma pueden ser eliminados con simples palabras. Un profano tendrá la impresión de que se le pide creer en la magia. Y no andará totalmente desencaminado, pues las palabras que utilizamos en nuestro lenguaje de todos los días no son sino magia edulcorada. Pero tendremos que dar un rodeo para explicar cómo la ciencia intenta restaurar las palabras para devolverles, al menos en parte, su antiguo poder mágico”*.

*Pantagruel*³– o el odioso señor de *Tres sombreros de copa*, de Mihura⁴. Esta empatía, esta capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprender su punto de vista sobre las cosas, las personas o la vida, es imprescindible para que se produzca una comunicación interpersonal enriquecedora, y es el fundamento de una sociedad de bienestar. Si la empatía residiera en la mente humana, y sabemos que la mente humana está detrás de *políticos, diplomáticos, empresarios, ejecutivos, directivos, trabajadores en general*⁵, numerosos conflictos dejarían de producirse, y nos situaríamos en la base del aprendizaje de la solidaridad⁶.

La **capacidad de comprender el mensaje de nuestro interlocutor** se adquiere a partir de la toma de conciencia de que no poseemos las ideas mejores ni las más acertadas, ni sabemos todo acerca de

³ Personajes de sendas novelas del mismo título del escritor francés François Rabelais, siglo XV.

⁴ Miguel Mihura, dramaturgo español del siglo XX, crea en esta obra el personaje del odioso señor cuya personalidad es abrumadora pues, entre otros aspectos, dice ser el *hombre más rico de la región o quien hizo poner trompa a los elefantes de la India*.

⁵ Ramiro Calle, *La psicología del sosiego en el trabajo y la empresa*, RBA Libros, Barcelona, 2005, p. 14.

⁶ La solidaridad es, para César Vallejo, poeta peruano del siglo XX, la clave de la felicidad del ser humano por ser la única actitud y actuación capaces de evitar su sufrimiento. *Poemas humanos* (1939).

determinado campo del saber, y que, en consecuencia, lo que escuchamos puede resultar interesante pues nos puede aportar información desconocida pues, aunque lo que nos dicen lo sepamos, por el hecho de decirlo alguien diferente a nosotros nos estamos enriqueciendo en la interacción personal, al tiempo que permitimos el crecimiento emotivo y personal del otro al valorarlo como persona capaz de expresión aceptable con el consiguiente reconocimiento de su autoestima. Al actuar así en la clase de ELE, sentamos las bases para que las dos destrezas fundamentales de la comunicación oral, expresión y comprensión, vayan afianzándose sólidamente. Al actuar así en sociedad, se crea una corriente recíproca contagiosa de bienestar.

Por último, debemos hacer referencia a la **capacidad de facilitar la progresión de la comunicación**. Aquí entran en juego determinadas técnicas comunicativas que permiten mantener el contacto –se retoman algunas de las palabras expresadas por el interlocutor (*Así que usted dice que..., en lo referido a lo que usted acaba de decir...*)–, pedir opiniones (*¿Qué le parece a usted este...?, ¿Está usted de acuerdo? ¿Cómo se podría mejorar según su punto de vista?*), manifestar acuerdo (*Estoy conforme con su proposición*), manifestar desacuerdo (*Pensamos diferente a usted*), expresar reservas y dudas (*Tenemos reservas, Quizás sería bueno...*), plantear alternativas (*Sería más productivo, ¿Qué les*

parece si en vez de hacer esto que dicen hacemos esto otro?), llegar a un acuerdo (*En líneas generales, coincidimos en que este acuerdo va a ser altamente rentable para ambos*)⁷ Sin embargo, no debemos perder de vista que, llegados a este punto, el éxito de la comunicación depende del compromiso que ambos interlocutores deseen adquirir. Según el grado de compromiso, la comunicación alcanzará un éxito más superficial o más profundo; aquí ya nos encontramos en la **motivación** para entrar en el conocimiento del otro con menor o mayor implicación. Los intereses personales mueven esta tercera y última premisa: negocio, trabajo, poder, reconocimiento, influencia, amistad, amor, profesionalidad, solidaridad humana.

Quizá, tras estas reflexiones con vosotros, lectores, podríamos concluir que en la enseñanza del oral en la clase de ELE entran en juego factores y elementos personales que pueden ser idénticos a los de la vida real, de ahí la importancia de su adecuada puesta en práctica. Quizá la clase de ELE sea un *teatro en el que el hombre debe representar su papel que, a su vez, es el papel que ha de representar en el mundo que le ha tocado vivir*⁸.

⁷ Ana Señor Montero, *La enseñanza del ELE en los negocios y el turismo*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo: Santander, 2003.

⁸ Una de las ideas fundamentales de *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca, dramaturgo español del siglo XVII.

“Sólo entiendes a alguien si caminas con sus zapatos”.

PROVERBIO CHINO Y SIOUX

Lástima que, sin embargo, este tiempo de clase, de dedicación al otro, de deseo de escucha de sentimientos, gustos, preferencias, deseos, reflexiones, finalice al traspasar el umbral de la puerta que se cierra tras nosotros y, en nuestro horizonte, veamos nuevamente expansiones infinitas de nuestro *yo* que ahogan posibles manifestaciones de los *yo* de tantos otros a la manera de un proceso de sedimentación



geográfico⁹ en que el estrato superior sepulta el inmediatamente inferior.

Sin embargo, podemos luchar por cambiar esta situación. ¿Qué podríamos hacer para conseguir alcanzar, mantener y/o perfeccionar las cualidades inherentes a una buena comunicación humana?

El interlocutor ha de estar interesado en aquello que decimos. Es decir, que tanto nosotros como la persona con la que hablamos seamos empáticos¹⁰. Esta habilidad consiste, como ya hemos señalado anteriormente, en tener una actitud personal de ponerse en el lugar de la otra persona para comprender lo que está diciendo y lo que está sintiendo con diferentes comportamientos (verbales –sin utilizar los doce tipos de respuestas que utilizamos la mayoría de las personas cuando queremos ayudar a otra persona para que nos cuente un problema: mandar, amenazar, sermonear, dar lecciones, aconsejar, consolar, aprobar, desaprobar, insultar, interpretar, interrogar, ironizar–, y no verbales –hablar con un tono de voz suave, presentar una expresión facial y unos gestos acogedores, establecer contacto visual, mantener una postura corporal receptiva–).¹¹

⁹ Arthur N. Strahler, *Geografía Física*. Ediciones Omega, Barcelona, 2001.

¹⁰ “*Sólo entiendes a alguien si caminas con sus zapatos*”. Proverbio chino y sioux.

¹¹ TORREGO, Juan Carlos (coordinador), *Mediación de conflictos en instituciones educativas*, Narcea, Madrid, 2000; p. 73.

Un interlocutor que comprenda lo que expresamos. Es decir, que tanto nosotros como la persona con la que hablamos logremos entender lo que dice el otro en cuanto al sistema lingüístico, la idea aportada, las connotaciones sociales en las que se insertan dicha idea y los interlocutores, y la experiencia personal de éstos. Con la empatía, podemos ejercitar la escucha activa que es el resultado de varias acciones: mostrar interés (de forma no verbal y verbal –en esta última, es importante utilizar palabras neutras que no demuestren aprobación o desaprobación–), clarificar (hacer más claro un mensaje, a través de preguntas abiertas que buscan una respuesta abierta del interlocutor), parafrasear (repetir en palabras propias las principales ideas o pensamientos expresados por el que habla), reflejar (decir en palabras propias los sentimientos existentes bajo lo que el otro ha dicho), resumir (agrupar la información que nos van dando, tanto en lo que se refiere a sentimientos como a hechos)¹².

Un interlocutor que facilite la progresión de la comunicación logrando una conexión interna interpersonal generadora de comprensión y aceptación del otro. En ocasiones, esta tercera cualidad conlleva, para su perfecta aplicación, una materialización en actos concretos y, en este caso, si

no se llevan a efecto puede originar una sensación de falta de autenticidad en el acto comunicativo que bloqueará la progresión.

Tras este planteamiento podríamos concluir erróneamente que, si tuviéramos que tener en cuenta todas estas premisas para hablar con los demás, no hablaríamos casi con nadie pues convertiríamos en acto premeditado algo que es inherente al ser humano y de realización automática y primaria.

Sin embargo, basta observar los momentos en que se dan conversaciones trascendentales como las que se realizan en reuniones de tipo económico, político, diplomático, a nivel nacional o mundial, o en esferas de ámbito personal como búsqueda de trabajo, de relaciones influyentes, de desempeño del trabajo, de amistades, para constatar que en ellas aplicamos de modo habitual las tres cualidades expuestas además de presentar una total predisposición de mayor escucha y abnegación que en otras situaciones en las que los intereses tienen menor importancia para nosotros.

En consecuencia, realmente sí que sabríamos todos cómo realizar una buena comunicación humana; lo que nos falta en ocasiones es interesarnos por el que tenemos al lado, independientemente de quién

“Existe abundante evidencia empírica de la importancia que tiene el dominio de la relación y la comunicación interpersonal para el ajuste emocional y psicológico de las personas, lo que sin duda justifica aún más la necesidad de un aprendizaje sistemático y planificado de las habilidades de comunicación interpersonal”.

J. C. TORREGO

¹² Ibidem; pp. 75 y 76.

sea, del lugar o del momento¹³, invitándole a que ocupe un espacio cerca de nosotros que, evidentemente, llenará si lo encuentra accesible, libre, vacío de nuestro yo narcisista.

En las clases de comprensión y expresión orales el profesor pone toda la

carne en el asador para conseguir una buena comunicación con el alumno. La vida de cada día tendría otro color, olor y sabor si consiguiéramos una buena comunicación con nuestro prójimo, sea éste quien sea¹⁴ ●

¹³ Carl R. Rogers, psicoterapeuta de primera línea por su contribución metodológica denominada “terapia centrada en el cliente”, escribe en *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós, 1982; pg. 168: “ME GUSTA ESCUCHAR. El primer y simple sentimiento que deseo compartir con ustedes es mi placer cuando puedo oír realmente a alguien. Creo que ésta ha sido una de mis características permanentes. [...] Creo saber por qué me produce satisfacción escuchar a alguien. Cuando escucho realmente a otra persona entro en contacto con ella, enriquezco mi vida. Escuchando a la gente aprendí todo lo que sé sobre las personas, la personalidad, la psicoterapia y las relaciones interpersonales [...] Cuando digo que disfruto escuchando a alguien me refiero, por supuesto, a escuchar profundamente. Escucho las palabras, los pensamientos, los matices de sentimientos, el significado personal y aun el significado inconsciente del que me habla. A veces, también en un mensaje no importante puedo escuchar un grito humano profundo, un “grito silencioso” que está oculto, desconocido, por debajo de la superficie de la persona. [...]”.

¹⁴ TORREGO, Juan Carlos, *Convivencia y disciplina en la escuela*. Alianzaensayo, Madrid, 2003, p. 139: “Existe abundante evidencia empírica de la importancia que tiene el dominio de la relación y la comunicación interpersonal para el ajuste emocional y psicológico de las personas, lo que sin duda justifica aún más la necesidad de un aprendizaje sistemático y planificado de las habilidades de comunicación interpersonal”.

Didáctica de la comunicación oral: La comprensión auditiva en la enseñanza y aprendizaje de E/LE

M^a JOSÉ CARRIÓN YAGÜE¹

Para muchos metodólogos, y sin duda para buena parte del profesorado y del alumnado, la competencia de comprensión del oral es, con mucho, la más difícil de adquirir. Pero también es, quizá, la más indispensable, pues supone en general el acceso al objetivo más extendido entre quienes quieren aprender una lengua: poder comunicarse directamente con sus hablantes.

La dificultad de la comprensión auditiva

Primer paso en toda actividad de interacción comunicativa, comprender no es simplemente una actividad receptiva. Además del conjunto de conocimientos sobre el sistema fonológico de la lengua que escucha, el valor funcional y semántico de las estructuras lingüísticas en uso, o sobre los aspectos pragmáticos que inciden en la significación efectiva de los

actos de habla, el oyente debe haber interiorizado también las normas socioculturales de la comunidad en la que se produce el texto, e incluso, los factores extralingüísticos, no verbales, como pueden ser los gestos o los valores significativos de la proxémica. A partir de todo ello, y contando también con sus conocimientos previos sobre la situación y sobre el tema objeto de la comunicación, el oyente participa activamente en la construcción del sentido del texto que, sin esta elaboración, no menos activa por producirse de manera prácticamente inconsciente y simultánea a la recepción, muchas veces podría parecer incoherente. Consideremos el siguiente ejemplo de posible diálogo:

- *Mañana, mamá come en casa.*
- *¿Has bañado al perro?*
- *¡Muy gracioso!*

Aparentemente, esta secuencia podría parecer inconexa e incoherente, es decir, carente de significación. Sin embargo, cualquier oyente avisado reconoce

¹ Asesora Técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia.

rá en ellas una escena doméstica, y podrá atribuirles un valor informativo coherente, que sería más o menos así:

- La esposa. *Te comunico que mañana, mi madre viene a comer con nosotros.*
- El marido. *Vamos a tener otra sesión de reproches, tu madre siempre nos reprocha que en esta casa huele a perro.*
- La esposa. *Sé que acusas a mi madre de entrometida, y eso no me hace gracia².*

Podemos decir, por tanto, que el valor comunicativo de un texto, depende, al menos, tanto de las palabras emitidas, como del conjunto de experiencias, conocimientos, representaciones compartidas por los interlocutores, y también de sus actitudes, valores, intereses, deseos e intenciones a la hora de comunicar.

Las características del oral “auténtico”

Otro factor que dificulta la comprensión auditiva es el que deriva directamente de las características formales de los textos orales, y de lo que podríamos llamar sintaxis propia del oral, presente sobre todo en el oral espontáneo, cuyas características delimitaremos, de manera muy sucinta, de la siguiente manera (los ejemplos citados pertenecen al texto radiofónico

² Recordemos también el famoso ejemplo de Widdowson con sus tres réplicas (1. Teléfono. 2. “Estoy en el baño”. 3. Vale).

co transcrito más abajo cuya preparación didáctica se presenta, *El próximo oriente*):

- Poca planificación.
- Sencillez en la codificación (simplificación de los paradigmas).
- Fragmentación.
- Cambios de dirección o de tema.
- Oraciones incompletas y rupturas de régimen, con vuelta atrás en las formulaciones (“...aunque los elijas bien, es... luego, en el momento, como saben que están rodando...”).
- Parataxis.
- Ausencia o simplificación de conectores argumentativos o narrativos (reducidos a “entonces”).
- Concordancias “ad sensum” (“...que un conjunto de calles conserven...”).
- Redundancia.
- Abundancia de elementos implícitos.
- Abuso del léxico genérico (*cosa, bicho, trasto*).
- Repeticiones de palabras o sílabas (“que, que, que, que es...”).
- Rellenos, “muletillas” (*¿eh?, ¿no?, pues, o sea, entonces, es decir, claro*), que dan tiempo para pensar.
- Errores y vulgarismos (“les están rodando”, finales de los participios en “ao”, “tamién”).
- Acentos de insistencia (*súperescondidos*).
- Pronunciación marcada localmente (“Madriz”).

- Fenómenos fonéticos de confluencia de vocales (“*ques carnicero*”).
- Alargamientos (“*rodarr*”).
- Truncamientos y síncopas (“*ecir*” por *es decir*, “*tonces*” por *entonces*).

Se comprende fácilmente la dificultad de alumnos extranjeros a la hora de reconocer textos con estas características, cuando sólo han estado en contacto con textos producidos dentro de las normas más estándar, en general, textos fabricados didácticamente, o textos escritos oralizados (obsérvese la relativa facilidad de los fragmentos del locutor del fragmento transcrito, al lado del texto de F. Colomo). Sin embargo, algunas de estas características, una vez conocidas e integradas, pueden convertirse en factor de facilitación (repeticiones, palabras de relleno, dudas, redundancias...), lo que nos hace afirmar la necesidad de introducir, cuanto antes, textos propios de oral auténtico.

Pero, además de los problemas inherentes a la forma misma de los textos, quizás la cuestión que más interfiere en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva autónoma radica en los problemas, de tipo psicolingüístico, que se presentan a la hora de gestionar el proceso de comprensión de manera adecuada: el oyente que cree que no tiene interiorizados todos los conocimientos necesarios, reacciona de manera lenta y analítica, utiliza excesivamente las estrategias de descodi-

ficación “ascendente”, esto es, pone excesivo empeño en localizar sonidos, identificar e interpretar palabra a palabra, no dirige su atención a los aspectos sociales significativos, y, por tanto, pierde el hilo de la información y desarrolla un proceso lento, costoso desde el punto de vista cognitivo, y a fin de cuentas, inoperante.

Es por todo ello, por lo que planteamos la necesidad de planificar una pedagogía de la escucha e integrarla en nuestros proyectos de enseñanza, lo que permitirá, por un lado, entrenar específicamente en las estrategias de escucha y comprensión, y por otro gestionar y ampliar el tiempo y los modos de exposición a la lengua.

Evolución de la concepción y la didáctica de la comprensión auditiva

Al menos desde las aportaciones de la lingüística estructural, que permitió superar el método “Gramática/traducción”, basado casi únicamente en los textos académicos escritos, se ha venido dando una gran importancia al oral como objeto e instrumento de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, el tratamiento dado al oral en las metodologías posteriores no siempre ha propiciado un acercamiento, digamos “real” a las características de la comunicación oral. En los años 70, los métodos llamados “audiolingüales” proponían como texto de inicio de las lecciones, un diálogo, cuyo objetivo era

Es necesario planificar una pedagogía de la escuela e integrarla en nuestros proyectos de enseñanza.

Para planificar adecuadamente una enseñanza y un aprendizaje de la competencia de comprensión auditiva, es conveniente conocer cómo se desarrolla tal proceso de comprensión, así como saber qué caracteriza al “buen oyente”, o qué operaciones mentales contribuyen al buen funcionamiento de la comprensión auditiva.

introducir las nuevas estructuras. Sin embargo, estos diálogos fabricados, irreal y absurdos, eran simplemente la base de la adquisición gramatical. Por otro lado, las actividades de comprensión que se planteaban consistían casi exclusivamente en oír el texto y cumplimentar cuestionarios de respuesta múltiple. El oyente, según aquellos enfoques, es un ente pasivo, limitado a percibir y descodificar las unidades léxicas, de cuya operación deriva el sentido de los mensajes.

En los años 80, con los enfoques nocionales-funcionales, en los que ya influyen las otras ciencias del lenguaje, como la Pragmática o la Sociolingüística, comienzan a introducirse documentos auténticos y se incluyen textos más variados, pertenecientes a tipos textuales y a géneros discursivos diferentes. La comprensión auditiva se concibe desde entonces como una destreza activa e interpretativa.

Más tarde, las aportaciones de la lingüística cognitiva, que ha investigado cómo se desarrollan los procesos de comprensión³, y la evolución metodológica de los enfoques comunicativos, han dado lugar a una concepción de la comprensión auditiva, como medio necesario en la realización de tareas comunicativas, al mismo tiempo que como una competencia que hay que entrenar específicamente (mediante la realización, también, actividades

de “aprender a aprender”), para contribuir a la adquisición de las estrategias necesarias para su puesta en práctica.

El proceso de comprensión auditiva

Para planificar adecuadamente una enseñanza y un aprendizaje de la competencia de comprensión auditiva, es conveniente conocer cómo se desarrolla tal proceso de comprensión, así como saber qué caracteriza al “buen oyente”, o qué operaciones mentales contribuyen al buen funcionamiento de la comprensión auditiva. Como demuestran Anderson y Lynch (1988), cuando escuchamos un mensaje, reconocemos algunos elementos significativos, retenemos fundamentalmente los significados, y sólo en mucha menor medida, algunos referentes lingüísticos. Por otra parte, para elaborar el significado de cualquier mensaje, es necesario que el oyente aporte aquellos conocimientos (lingüísticos, pero también relativos al “conocimiento del mundo”) que le permiten interpretar todos aquellos contenidos que no son directamente codificados por los referentes lingüísticos. Así, en el ejemplo presentado más arriba, todas las experiencias previas vividas por la pareja que recibe la visita de la madre de ella, cuentan tanto o más que las palabras para el cruce de mensajes que se realiza en la interacción. El proceso de comprensión se puede definir, por lo tanto, como una serie de opera-

³ Ver figura 1.

ciones mentales que permiten, a través de una primera interpretación de indicios (que pueden ser situacionales o lingüísticos), activar los esquemas mentales que nos harán aplicar al mensaje los conocimientos previos del oyente para anticipar contenidos, avanzar en la descodificación de la información y construir el significado del texto, como muestra la figura 1.

Es también la situación de comunicación la que induce a plantear, en función de la intención comunicativa del oyente, diferentes modos de realizar la escucha: no escuchamos del mismo modo un texto radiofónico que oímos distraídamente mientras preparamos la comida, que la información meteorológica a la que atendemos mientras desayunamos para saber

Fig 1. El proceso de comprensión oral



qué ropa debemos ponernos, o las instrucciones que nos dan para encontrar un trayecto desconocido... Podemos clasificar así los tipos de escucha, según las intenciones y el modo, de la manera siguiente:

Escucha global: el oyente persigue la comprensión global del sentido, y no la localización de detalles concretos, como dice el Marco Común Europeo de Referencia, “para captar la esencia de lo que se dice”⁴.

Escucha selectiva: se persigue “conseguir información específica” (ibidem), la localización de detalles concretos y específicos que respondan a necesidades concretas de información.

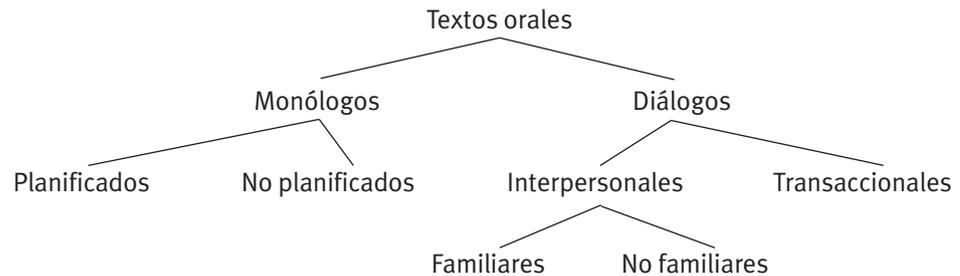
Escucha atenta, o “de detalle”, como la que realizamos cuando nos explican el camino a seguir y necesitamos recordar cada detalle.

Escucha “de ambiente”, cuando escuchamos un texto distraídamente, como fondo, para captar un ambiente, pero quizá para reaccionar cuando un elemento concreto capta nuestra atención.

Escucha para captar posibles implicaciones (ibidem).

Los textos y las actividades

David Nunan⁵ clasifica los textos orales según el siguiente esquema:



⁴ MCER Consejo de Europa, 2001, p. 68 Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

⁵ Nunan, D. (1991) *Language teaching Methodology. A book for teachers*. Longman, 2000, p. 21.

Los textos interpersonales son los que se producen con una función de relación social, y los textos transaccionales son los que persiguen la obtención de informaciones o de servicios (Brown y Yule, 1983 b). Aun contando con el hecho de que muchos textos presentan a la vez secuencias de uno y otro tipo, esta clasificación es útil para la didáctica, pues permitirá planificar actividades centradas también en el carácter mismo de los textos.

Tendremos en cuenta ahora las aportaciones del Marco Común Europeo de Referencia, que, en su caracterización de las destrezas, amplía el concepto clásico plantando la noción de “actividades comunicativas”: comprensión auditiva y comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, interacción, y mediación. En la interacción, “al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la comprensión y la expresión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral”⁶. En cuanto a las actividades de mediación, “escritas u orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente” (ibidem). El MCER clasifica dentro del apartado de actividades de comprensión auditiva, las siguientes:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos...).
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine).
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, conferencias, espectáculos, etc.).
- escuchar conversaciones por casualidad.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que en las actividades de mediación, al igual que en la interacción, los participantes en la comunicación pueden ser alternativamente locutores y oyentes, también deberemos tener en cuenta estas actividades para preparar nuestro proyecto de entrenamiento de la destreza de comprensión auditiva. Para ello, sin embargo, habremos de considerar que el tipo de estrategias que favorecen la comprensión en la interacción son a la vez comprensivas y productivas.

En cualquier caso, cruzar las clasificaciones y descripciones anteriores puede dar paso a un diseño y una taxonomía de actividades de comprensión auditiva, sobre todo si incluimos también el estatus del oyente en la comunicación.

En la sección siguiente, intentamos delimitar algunos principios generales que nos parece necesario respetar al plantearse la concepción de las actividades didácticas de comprensión auditiva.

Si tenemos en cuenta que en las actividades de mediación, al igual que en la interacción, los participantes en la comunicación pueden ser alternativamente locutores y oyentes, también deberemos tener en cuenta estas actividades para preparar nuestro proyecto de entrenamiento de la destreza de comprensión auditiva.

⁶ MCER, ed Anaya 2002, p. 14.

Consideraciones didácticas

En primer lugar, partiremos del principio de que concebimos el papel del profesor en la enseñanza, en su función de preparador de la tarea de “aprender a aprender”, de facilitador del aprendizaje. En tal papel, el profesor planifica sus actividades de enseñanza teniendo en cuenta varios componentes.

Por un lado, los elementos de la situación de comunicación, real o simulada (el tipo de texto, las intenciones de comunicación, el objetivo de escucha); por otro lado, las necesidades suscitadas por el modo específico en que se produce y desarrolla el proceso concreto de comprensión auditiva (tipo y modo de escucha, relación con el género de texto...); como consecuencia de todo ello, al diseñar la actividad, tendrá en cuenta aquellas destrezas, estrategias, u operaciones mentales que el oyente habrá de realizar para comprender adecuadamente el texto.

En principio, las actividades se diseñarán teniendo en cuenta varias fases:

- Preparación.
- Realización de la escucha y las actividades.
- Análisis lingüístico del texto.

a. Primera fase: preparación

En la comunicación real, ningún oyente accede a los textos sin algún tipo de preparación que le permita anticipar adecuadamente algunos de los contenidos. Puede que la situación en la que se encuentra se los sugieran, como por ejemplo, cuando, en la calle, ve acercarse a una persona con un plano en la mano, puede inferir que le van a solicitar información sobre alguna dirección. O quizá porque algún elemento del texto le hace activar conocimientos previos relativos al tema. Por ejemplo, al escuchar un programa radiofónico que consta de reseñas de libros o de películas, el título del texto radiofónico *El próximo oriente*, hará recordar una pequeña información de prensa, o en una publicidad que, seguramente, se habrá encontrado ya a su alcance.

La primera fase de una preparación didáctica deberá, pues, consistir, en poner al alumnado en la misma situación, dotarle de ciertos conocimientos que le permitan realizar las necesarias operaciones más o menos inconscientes de activación de esquemas mentales (“me preparo a escuchar una emisión de radio sobre cine”), de anticipación de contenidos (lo que sé de cine, lo que sé de la película en cuestión), que le van a hacer esperar que se trate tal o cual aspecto (quizá presentarán un resumen de la película, o los actores, o una crítica...). La escucha permitirá en su caso verificar las hipótesis o al contrario, pero en cualquier

caso, esta operación de anticipación habrá contribuido a la comprensión del texto, ante el que no se habrá estado *quam tabula rasa*, sino colaborando en la construcción del sentido.

La fase de preparación debe también permitir la preparación léxica, es decir, facilitar el trabajo previo, el filtrado de aquellos términos, necesarios al menos para la comprensión global, o que pueden suponer un obstáculo demasiado importante para la interpretación de lo esencial del texto.

Esta fase puede consistir en actividades muy variadas, según la naturaleza del texto, de nuestros objetivos o del momento de la clase. En efecto, pueden ir desde una simple puesta en común, en plan “lluvia de ideas”, sobre el tema del texto que se va a proponer, hasta un trabajo específico sobre otro texto anterior, como en el caso del ejemplo que proponemos más adelante, para cuya preparación trabajaremos previamente un texto escrito que presenta la misma película de que habla el texto radiofónico.

Por último, la fase de preparación nos permitirá también presentar las actividades que habrá que realizar, dando con ello el objetivo de escucha y sugiriendo también así un modo específico de escucha (escuchar atentamente, de manera selectiva, atendiendo sólo a las ideas principales...).

b. Segunda fase: realización de la escucha y las actividades

Una vez más, las actividades, que se diseñarán en función de los objetivos didácticos, pueden y deber ser variadas. Algunas de ellas irán encaminadas a entrenar al alumnado en el reconocimiento y la discriminación de ítems concretos, como la actividad siguiente.

Ejemplo de actividad para la comprensión de detalles

a. En el texto se oye el título de otra película de Fernando Colomo. ¿Cuál es?

- *Los años bárbaros.*
- *Al sur de Granada.*
- *Bajarse al moro.*

b. También se oye el nombre de dos barrios de Madrid. Señalas cuáles.

- *La Latina.*
- *Lavapiés.*
- *Carabanchel.*

Otras pueden ir encaminadas a la comprensión global, pero, en cualquier caso, pueden realizarse, también en función de los objetivos didácticos, individualmente o en pequeños grupos, lo que a veces es necesario por el tipo mismo de la actividad, y puede además contribuir a dar seguridad al alumnado ante una tarea difícil.

Otras actividades pueden ser: preguntas abiertas, preguntas cerradas con

un cuestionario de escucha, cuestionarios de elección múltiple, cuadros para completar, búsqueda de ítems concretos, ejercicios de reconstrucción de textos, dando fragmentos de la transcripción, puzzles, puesta en relación de imágenes y textos, o actividades incluso lúdicas, como dibujar, ilustrar fragmentos, hacer mimo, reaccionar con gestos, etc.

En todo caso, las actividades de escucha tenderán a entrenar las habilidades necesarias para la escucha comprensiva: identificar intenciones, localizar palabras clave, distinguir ideas principales y secundarias, identificar los géneros discursivos, predecir y anticipar contenidos a medida que avanza el texto, etc.

c. Tercera fase: trabajo del texto

Esta fase, que no siempre será necesaria, depende, una vez más, de una decisión del profesor, que tendrá en cuenta su proyecto de enseñanza, y las necesidades y expectativas suscitadas en el alumnado, para continuar el trabajo del texto una vez realizadas las actividades de comprensión auditiva. Si parece necesario y útil, o si el alumnado lo “necesita” o lo requiere, se puede proporcionar la transcripción del texto y proceder a un trabajo lingüístico que aproveche sus características formales y sus contenidos gramaticales, discursivos, léxicos o socioculturales.

Insistiremos, por último, en estas consideraciones didácticas, en la necesi-

dad de variar también los soportes de las actividades: documentos radiofónicos (muy fáciles de conseguir actualmente, pues casi todas las emisoras de habla hispana pueden descargarse por Internet), tales como boletines meteorológicos, informativos, resúmenes de prensa, publicidades, entrevistas, debates, reportajes, sondeos, pequeños relatos, críticas de cine...), pero también grabaciones “en vivo”, muestras de conversación, películas, programas de televisión, canciones... El campo es inmenso.

Y una última consideración nos llevará a recordar que, si bien es imposible descartar el uso de documentos fabricados con fines didácticos, al menos en las primeras etapas del aprendizaje, es sin embargo necesario introducir cuanto antes el uso de documentos auténticos para familiarizar al alumnado con el oral real, con la convicción de que, muchas veces, lo que hace difícil o imposible el éxito de la tarea de comprensión, no es la dificultad del texto, sino la dificultad de la tarea.

Destinatarios de la actividad: alumnado de nivel B2/C1, según la actividad propuesta.

Objetivos:

Entrenar las habilidades de comprensión oral de textos de los medios de comunicación.

Presentar un cineasta español y su película más reciente.

Acercar al alumnado a la realidad sociológica de algunos barrios de Madrid.

Propiciar la interacción oral entre el alumnado a partir del tema propuesto.

Metodología: En las fases de introducción al tema y de comprensión oral, se trabaja en pequeños grupos, con una puesta en común posterior. Dado que el texto es largo y, en algunos momentos (dada su característica de oral auténtico), difícil, conviene proceder a una actividad realizada colectivamente: los miembros del grupo se distribuyan los aspectos que hay que observar y recoger. De todos modos, es preciso recalcar que, a pesar de lo prolijo y complejo del texto, las actividades propuestas pretenden simplemente, o ante todo, una comprensión de los principales contenidos informativos (las respuestas a las famosas preguntas aristotélicas sobre ¿Quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué?); es decir, aquellos datos que, en principio, un oyente nativo entendería también, aun sin poder retener literalmente el contenido lingüístico del texto

Fases del trabajo

1. Preparación al texto. Se trata en primer lugar de colocar al alumnado en la misma situación del oyente nativo, que se acercaría al texto con ciertos conocimientos previos que le permiten

interactuar con el texto (hacer hipótesis y anticipaciones ante los primeros datos). Para ello, trabajaremos un texto escrito que pretende introducir los temas y preparar, al menos en parte, el léxico necesario para la comprensión. A su vez, este trabajo nos permitirá motivar la expresión y estimular los intercambios de opiniones en el seno del grupo.

2. Comprensión del texto oral. Se comentan los objetivos de la actividad, se presenta el documento y el título del texto, con el fin de preparar (explícita o implícitamente, a elección del profesor), tanto el objetivo como las estrategias de escucha. Con el mismo objetivo, se presentan las actividades para realizar. Una vez efectuadas éstas, es conveniente proceder al comentario y evaluación de las mismas: ¿qué hemos hecho?, ¿por qué hemos procedido así?, ¿cómo ha resultado?, ¿hemos aprendido algún procedimiento interesante?

3. Prolongación. Si se considera necesario, se puede continuar, después de distribuir la transcripción del texto, con un trabajo sobre los contenidos lingüísticos y culturales, con lo que se construiría alrededor del documento toda una Unidad Didáctica completa, que concluiría con una evaluación de lo aprendido. Algunos de los contenidos esta unidad serían: **Contenidos lingüísticos:** Fonética: rasgos dialectales del habla de Madrid; Sintaxis de la comunicación oral: frases truncadas, cambios de régimen, vulgarismos como el “leísmo”. **Contenidos culturales:** Madrid, sus barrios; el fenómeno de la inmigración en España; integración, asimilación, pluriculturalismo; el cine español de los últimos años: la comedia madrileña; F Colomo, los Trueba y sus películas. *Bajarse al moro*, etc.

UN EJEMPLO DE ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN ORAL

DOCUMENTO: El próximo oriente, una película de Fernando Colomo

Fuente: CD Hispanorama nº 308, corte 5, editado por el servicio de Intercambios culturales de Radio Exterior de España.

Duración: 6'43”.

Disponible en formato MP3 en www.ree.rne.es (ir a *Hispanorama* y buscar el nº 308).

Ficha de trabajo

Actividad 1. Trabajo en grupos: Examinad rápidamente el documento que tenéis más abajo y comentad entre vosotros:

¿De qué se trata? ¿Dónde podemos encontrar un texto como éste? ¿Vais mucho al cine? ¿Qué películas os gusta ver?



El próximo oriente (España 2006)

Género: Comedia.

Dirección: Fernando Colomo.

Guión: Joaquín Oristrell, Fernando Colomo.

Reparto: Asier Etxeandia, Ash Varrez, Javier Cifrián, Nur Al Levi.

Fotografía: Nestor Calvo.

Música: Juan Bardem.

Producción: Beatriz Gándara, Gustavo Ferrada.

Duración: 95.

Estreno en España: 18/08/2006.

Síntesis:

Caín trabaja como carnicero en el barrio madrileño de Lavapiés, rodeado de inmigrantes marroquíes, bangladesíes, chinos, senegaleses, peruanos... Pero él se encuentra solo porque es tímido y apocado. Tiene un hermano, Abel, que es todo lo que Caín envidia: guapo, seductor, casado con una mujer de bandera, padre de dos niñas...

Nuestra historia comienza cuando Caín descubre que su hermano Abel ha dejado embarazada a Aisha, una atractiva vecina, hija de inmigrantes de Bangladesh, de religión musulmana. Caín sorprende a todos cuando decide hacerse pasar por el padre y asumir el mantenimiento y la educación.

Actividad 2. Leed ahora el texto en detalle

- ¿Qué os sugiere esta película? ¿Hay aspectos que os atraen?
- ¿Qué podéis imaginar de la historia? ¿Qué pasará? ¿Cómo acabará?
- ¿Qué temas creéis que tratará?

Actividad 3. Juego de rol: Una persona del grupo, muy interesada en ver esta película, debe convencer a otra que no la quiere ver.

Actividad 4. El Léxico del documento

4.1. Subrayad y organizad el léxico para retenerlo. Por ejemplo:

El cine

.....

La ciudad

.....

Las nacionalidades

.....

4.2. Completadlo con otros términos específicos relativos al cine que conozcáis o que busquéis en el diccionario (utilizad también el de sinónimos).

Actividad 5. COMPRENSIÓN AUDITIVA. Trabajo en grupos

Vais a escuchar una grabación de un programa de Radio Exterior de España. Su título es El próximo oriente, una película de Fernando Colomo.

Antes de escucharlo, comentad entre vosotros: ¿De qué género textual puede tratarse? (por ejemplo, entrevista, crítica, reseña...). ¿Qué contenidos creéis que tratará el texto? ¿Qué vocabulario podemos esperar?

Actividad 6. Escuchad ahora el texto y haced las actividades siguientes**6.1. Tras la primera escucha:**

¿Cuántas personas intervienen? ¿Quiénes son? De los contenidos que habíais previsto, ¿Cuáles se encuentran efectivamente en el texto? ¿De qué género textual se trata?

6.2. Tras la segunda escucha

¿Cuál es el aspecto de la película que más valora El Director? ¿Qué se proponía hacer Fernando Colomo con su película?

6.3. Tras la tercera escucha, observación lingüística

¿Qué diríais que distingue la forma de hablar de las personas que escuchamos? Organizaros en el grupo para recoger en el cuadro los ejemplos que podáis. ¿Cuál de los dos...?

	Fernando Colomo	Locutor
Repite términos		
Repite "muletillas"		
Duda y vuelve atrás		
Tiene una pronunciación marcada		
Tiene una pronunciación estándar		

**TRANSCRIPCIÓN
DEL TEXTO**

El Próximo Oriente, película del cineasta español, Fernando Colomo.

Hispanorama: Hasta hace tres décadas, el barrio de Lavapiés presumía de ser uno de los más castizos de la capital española. La historia ha hecho que este conjunto de calles conserven su fuerte personalidad pero con unos tintes muy distintos. En la actualidad, la inmigración lo ha convertido en uno de los enclaves de Madrid en los que conviven un mayor número de personas procedentes de todas las partes del mundo.

El fenómeno de Lavapiés comenzó a fraguarse hace algo más de dos décadas. Fue en aquel momento cuando Fernando Colomo lo eligió como escenario de su film *Bajarse al Moro*. Ahora, el director español repite experiencia con *El próximo oriente*, una película que, con estructura de comedia, analiza el presente de la integración racial, cultural y religiosa.

F. Colomo: “...El próximo oriente, *pues, tiene un doble significado, claro, o sea, próximo de cercanía, porque, digamos, es el vecino de la puerta de al lado, y también próximo porque es lo que está viniendo, ¿no? Entonces, eh, digamos, un poco, quizá, una de las cosas que me atraían era, eh, co, como se integraban estos dos elementos, ¿no?, es decir que de pronto hay un señor que es carnicero, que vive en Lavapiés y, y resulta que, que, que enfrente tiene, pues, una, vive una familia de Bangladeshíes, ¿no?, y, y, digamos que, que, que a partir de ahí, pues se van, van ocurriendo toda una serie de historias en la película.”*

H.: Según Fernando Colomo, los 20 años que separan el rodaje de *Bajarse al Moro* y *El próximo oriente*, han servido para que se conso-

lidase una realidad que antes tan sólo se intuía.

FC.: “*Es curioso porque Lavapiés, fíjate que hace, pues Bajarse al Moro es ya casi... cuando rodamos hace 20 años, 19, vamos... y, y digamos que ya, a mí me sorprendió mucho eh, en aquella época porque, era un barrio como que tenía una personalidad muy fuerte, o sea, te metes, digamos entre estas callecitas, o sea lo que antes era el barrio judío, ¿no? Y, y es algo absolutamente, eh, especial, ¿no?, dentro de Madrid al menos, ¿no? eh, en Bajarse al Moro ya, ya aparecían estas cosas, o sea, recuerdo que había bastante inmigrantes del este, había bastantes polacos, por ejemplo, eh, y también estaban apareciendo subsaharianos que estaban súper escondidos, incluso intentamos sacarlos alguna vez en la película y no había forma, ¿no?*”

H.: La historia arranca cuando Caín descubre que Abel ha dejado embarazada a Aisha, su atractiva vecina, hija de un matrimonio de inmigrantes musulmanes, de Bangladesh. Según Fernando Colomo, éste no era el guión original, que fue transformándose hasta tratar un tema muy actual, como es el de la inmigración y sus repercusiones culturales.

FC.: *La historia es un proceso muy largo, porque inicialmente, eh mmm, yo estaba escribiendo una historia que se llamaba La suerte de la fea, y que transcurría en el barrio de Lava... el barrio de la Latina, y que era una historia, pues de dos hermanas, una que era muy guapa y tal, que estaba en Barcelona, y la otra que venía, que estaba en Madrid, y entonces fuimos cambiando, mmm digamos*

en una en un segundo periodo del guión, nos pasamos a mmm ya a Lavapiés, subimos a Lavapiés, y luego ya en una fase posterior las dos chicas se convirtieron en chicos, o sea, hubo un cambio, o sea, y digamos que poco a poco he ido impregnándome de, de, de, de todos esos ambientes y tal y todo eso ha ido modificando la historia.

H.: El Próximo oriente es una comedia de enredo en la que se habla de la necesidad de la integración multicultural. Un embarazo es el detonante de una historia en la que se analiza si la convivencia es sinónimo de integración.

FC.: “Yo creo que más bien mmm, lo que pasa es que cada, digamos, cada cultura vive un poco en plan de gueto, es decir que... vamos viendo, pues eso, que los de Bangladesh, pues tienen su asociación, y, y luego tienen su mezquita, y, digamos que se comparte también con, con otros, eh, pero, pero siempre con unas ciertas sintonías, ¿no? Y, o sea que, que, no hay mmm mestizaje, por ejemplo, entre, entre marroquíes y chinos, ¿no?”

H.: Para evitar la negativa de los vecinos a ser grabados, gran parte de las escenas están tomadas a escondidas con el objetivo de no perturbar su vida cotidiana, y servirse de ella para dar mayor fluidez a la película.

FC.: “También, lo que he aprendido de orden práctico es que, que tenía que rodar, pues, prácticamente con la cámara escondida, ¿no? O sea, casi todas las secuencias de exteriores están rodadas con un tele muy largo, eh, y estábamos cuatro del equipo allí, de una forma muy disimulada, nunca se daba una claqueta, nunca se daba un grito... era

más sencillo de lo habitual, porque realmente, lo lo que es complicado es cuando ruedas en una calle con mucha figuración, es decir, porque necesitas, pues yo que sé, 20 auxiliares para que te controlen las calles, ¿no? Y, y para que den las entradas y las salidas, y, y sobre todo que los figurantes, aunque los elijas bien, es... luego, en el momento, como saben que les están rodando, ya no actúan con naturalidad, o sea, hacen cosas muy raras, andan como autómatas, o sea, por ejemplo, a los protagonistas nunca les rozan, ¿no? porque piensan que los pueden expulsar del rodaje o algo así, ¿no? Y entonces aquí lo divertido era que yo veía como los actores se tenían que vadear con eso, ¿no? Es decir que si de pronto pasaba algo a su lado pues lo tenían que integrar, ¿no? Porque nadie sabía que eran los protagonistas de una película”.

H.: El próximo oriente trata de dar una visión divertida en torno a un problema muy grave del mundo actual, en el que las relaciones entre las culturas occidentales y las musulmanas no viven su mejor momento.

FC.: “Y aquí lo que vemos es que, que bueno, que estamos viviendo en la época de la globalización, es decir, y que ya, es decir, las fronteras, eh, pues se, se, se están como diluyendo, ¿no? Es decir, la emigración es un fenómeno tan fuerte, eh que, que, hasta ahora eh, en España, digamos, ha ido entrando muy suavemente, pero en los últimos años, ya se ha notado un gran influjo, ¿no? y yo me imagino que esto va a ir a más, y sobre todo también es, es decir la película también lo que intenta es que haya un entendimiento entre, entre culturas distintas”.

**BIBLIOGRAFÍA
ESCOGIDA
SOBRE
COMPREENSIÓN
AUDITIVA**

- ALONSO, I. (1997) “Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2: las teorías del conocimiento previo”, *Frecuencia L*, nº 4, pp.13-16.
- ANDERSON, A. y T. LYNCH (1988) *Listening*, Oxford, OUP (Oxford University Press).
- BROWN, G. y G. YULE (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge, CUP.
- CABELLO, M. (1998), *La comprensión auditiva en E/LE*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Col. Aula de español.
- CANALE, M. (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en Llobera et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- CONSEJO DE EUROPA, (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid, Secretaría general técnica del MECD y grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- ESPÉRET, E. (1990) “Apprendre à produire du langage: construction des représentations et processus cognitifs» in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. LFDm, nº especial Febrero-marzo 1990. París, Hachette.
- GREMMO, MJ, HOLEC, H. “La compréhension orale, un processus et un comportement» in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. LFDm, nº especial Febrero-marzo 1990. París, Hachette.
- GIL-TORESANO, M. (2004), “La comprensión auditiva”, in *Enseñar español como segunda lengua /lengua extranjera. Vademecum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL
- GIL-TORESANO, M., “El buen oyente en la interacción oral”. XI Encuentro práctico de profesores de ELE , consultable en www.encuentro-practico.com
- GIOVANNINI, A. et al. (1996) *Profesor en acción 1, 2 y 3*, Madrid, Edelsa.
- GOZALO GÓMEZ, P. (2000) “El papel de la comprensión auditiva en la enseñanza-aprendizaje de E/LE”, *Frecuencia L*, nº15.
- JULIEN, P (1992) «La classe de conversation autrement», in LFDm nº 248. París, Hachette.
- KRAMSCH, CD (1983) *Interaction et discours dans la classe de langue*. CREDIF, Hatier, Coll LAL
- LYNCH, T. (1996) *Communication in the Language Classroom*, Oxford, OUP.
- MENDELSON, D.J. y J. RUBIN (eds) (1995) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, Dominie Press.
- MOUCHON, J, FILLOL (1980) *Pour enseigner l'oral*. Paris, CEDIC
- NUNAN, DAVID (1991) *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Longman, 2000
- ROST, M. (2002) *Teaching and research in listening*, Harlow, Longman.
- UNDERWOOD, M. (1989) *Teaching Listening*, New York, Longman.
- VV.AA. (2001) *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE, CARABELA*, nº 49, Madrid, SGEL.
- WHITE, G. (1998), *Listening*, Oxford, OUP.
- WILLIAMS, M. y R.L. Burden (1997) *Psychology for language teachers*, Cambridge, CUP.

**COLECCIONES DE MATERIALES PARA LA
COMPREENSIÓN Y EXPRESIÓN ORALES**

- ARNAL, C. y A. RUIZ DE GARIBAY, (1996). *Hablemos en español*, Madrid, SGEL.
- BORDÓN, T., (1994). Al teléfono. *Comprensión y expresión oral*, Madrid, Colección “Destrezas”, SM.

- COSTA, A. L. y P. ALVES MARRA, (1997). *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de ELE*, Barcelona, Difusión.
- DOMINGUEZ, P. BAZO, J. HERRERA (1991) *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras*. Madrid, Edelsa, (6ª reimp 2004)
- GARCÉS, C. y NAUTA, J.P., (1995). *Con voz y voto. Tareas de conversación*, Madrid, Santillana, Universidad de Salamanca.
- GIL BÜRMANN, GIL-TORESANO, M., IZQUIERDO, S., SORIA, I (2000) *A tu ritmo*. Madrid, Edinumen.
- GONZÁLEZ MANGAS, G. Y M.C. MARCOS DE LA LOSA, *Técnicas de conversación telefónica*, Madrid, Edelsa.
- GONZÁLEZ SAINZ, T., (1994). *Para jugar. Juegos comunicativos. Español lengua extranjera*, Madrid, Ediciones SM, Colección “Destrezas”.
- IGLESIAS, I, PRIETO, M., (1998) *¡Hagan juego!* Madrid Edinumen. (2000)
- LÓPEZ LLEBOT, M. R., (1999). *Hablemos en clase*, Madrid, Edinumen. (reimp 2000)
- LÓPEZ LLEBOT, MR., LÓPEZ LLEBOT, G. (2000) *Juguemos en clase*. Madrid, Edinumen.
- LÓPEZ LLEBOT, MR., LÓPEZ LLEBOT, G. (2003) *Conversemos en clase*. Madrid, Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E., *Vamos a ver... Para entendernos en español*, Madrid, Edelsa/Edi6.
- MARTÍN, A. y OTROS (2004) *Juegos de tablero y tarjetas para el aprendizaje del español*. Madrid, Edinumen.
- MARTÍNEZ SELLÉS, M., (2002) *Tareas que sueñan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Publicaciones. Consejería de Educación . Embajada de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- MIQUEL, L., SANS, N. y otros, (1990) *En español*. Materiales Audio, 1, 2 y 3, Serv. de Difusión del Español, Subdir. General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura.
- MIQUEL, L., N. SANS, (1991). *Como suena. Materiales para la comprensión auditiva*, 1 y 2, Difusión,
- MIQUEL L. y SANS, N. , (1993). *De dos en dos. Ejercicios interactivos de producción oral*. Nivel Básico e intermedio, Madrid, Difusión.
- MORENO, C., GARCÍA, J., GARCÍA, MR., HIERRO, A. (2005) *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid, SGEL
- NÚÑEZ, E., (1983). *Canciones para cantar*, Madrid, Edelsa.
- PALENCIA, R., (1994). *A la escucha. Comprensión oral*, Madrid, Colección “Destrezas”, SM.
- PALOMINO, M.A., (1998). *Dual. Pretextos para hablar*, Madrid, Edelsa,
- PINILLA, R. ACQUARONI, R. () *¡Bien dicho!*. Madrid, SGEL.
- PRANGE, L. y F. PICHARDO CASTRO, (1997). *Por turnos. Actividades para aprender español jugando*, Madrid, Santillana.
- RODRIGUEZ, MARÍA (2003) *Escucha y aprende*. Madrid. SGEL (reimp 2006).
- ROLLÁN, M. Y M. RUIZ, (1999). *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*, Madrid, Edinumen.
- SÁNCHEZ, A. FERNÁNDEZ, R. (2004) *Jugamos*. Madrid, SGEL
- SÁNCHEZ BENITO, J. y SANZ OBERBERGER, (1993). C., *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español*, Berlín, Langenscheidt.
- SALIDO, NURIA (2003) *Entre chicos y chicas*. Madrid, Edelsa
- SILES ARTÉS, J., *Historias para conversar*, (1991). Madrid, SGEL.

Autour de Michel Del Castillo. Au cœur d'une écriture

PIERRE BOVIS¹

Né à Madrid en 1933 de mère espagnole et de père français, Michel Del Castillo arrive clandestinement en France en 1953 et publie son premier roman *Tanguy*. Celui-ci, par ses qualités littéraires et sa troublante fidélité à l'enfance de l'auteur, connaît un succès immédiat avant d'être traduit dans près de vingt-cinq langues. Cet ouvrage a servi de référence pour une rencontre entre l'auteur et les élèves de Bachillerato au Liceo Español de Paris.

Après avoir publié une trentaine d'ouvrages et obtenu plusieurs prix littéraires dont le prix *Renaudot* en 1981 pour *La nuit du décret* et le prix *Femina Essai* pour *Colette, Une certaine France*, en 1999, Michel Del Castillo nous livre aujourd'hui son *Dictionnaire amoureux de l'Espagne*, publié aux éditions Plon, véritable *testament* d'un parcours, d'une vie, d'un écrivain français en quête de *mémoires espagnoles*.

¹ Professeur de Langue et Littérature françaises en el *Liceo Español Luis Buñuel*, de Neuilly-sur-Seine.

Le romancier, d'où qu'il vînt, était pourtant un menteur. Son roman, un boniment. Chacun le sait bien. Arriver à faire croire n'importe quoi à n'importe qui, voilà le talent du romancier! Un talent aussitôt mis à l'épreuve de la vérité: *est-ce possible?* Il est possible que Julien Sorel ait tiré deux coups de pistolet sur Mme de Rênal comme il est possible que Philéas Fogg ait gagné de justesse son pari. La frontière entre le possible et le vrai, le récit vrai et le récit fictif, le roman et la part de vie est suffisamment fragile pour dessiner une typologie exacte des genres. Une frontière en tout cas que romanciers eux-mêmes, lecteurs et éditeurs se plaisent à franchir: le romancier par des artifices d'écriture, de personnages protégés par l'anonymat, de lieux cachés, de dates incomplètes, de mises en garde péremptories *Cette histoire est vraie*, le lecteur, plus par son goût de l'anecdote, sa volonté de croire que le possible est vrai, jusqu'à participer au XVIIIème siècle, à de véritables jeux littéraires, des *quiz* de bonne compa-

gnie: qui saura reconnaître derrière le loup de la marquise de Merteuil, le visage de Mme de Montmort? L'éditeur, enfin, par stratégie commerciale, comme la rentrée littéraire américaine nous l'a montré à l'automne 2005 en collant une étiquette autobiographique sur un ouvrage de fiction.

Entre autobiographie et autofiction, reste en tout cas un *auto*, un *moi* qui se perd dans les paysages du vrai que la mémoire finit toujours par maquiller, et que l'écriture en tout état de cause finit toujours par tailler comme un objet littéraire.

Les premiers pas vers Michel Del Castillo sont déjà une suggestion à l'aventure: alors même qu'ils nous en approchent, ce dernier s'écarte aussitôt. Pour beaucoup de lecteurs de *Tanguy*, comme pour les élèves qui ont lu le roman, le héros éponyme est bien Michel, une biographie à peine romancée. L'histoire d'un enfant pris dans la tempête et le brouhaha de la guerre civile espagnole, trahi par son père, puis abandonné par sa mère, avec ses fuites et ses arrestations, l'expérience de l'enfermement. Chacun reconnaît le parcours de l'auteur. Mais à tous ceux qui l'ont interrogé, l'écrivain a toujours eu cette formule: «Je ne romance pas ma vie, je *biographise* le roman», «je glisse le roman dans la biographie». Le néologisme crée une «confusion», le propos déroute.

Ainsi commence *Tanguy*: «Tout avait commencé par un coup de canon». Si le fond appartient à l'histoire espagnole,

avec ses lieux, son temps, ses bruits, ses odeurs et ses visages de l'Espagne franquiste, le ton, lui, appartient à l'exercice littéraire: Tanguy est un autre, comme l'est aussi Xavier dans *Rue des Archives*, publié en 1994, après la mort de la mère indigne.

Mais alors qu'il laissait entendre une parole à ce point naïve qu'elle paraissait distante, désengagée en tout cas des conflits dans lesquels se déchiraient les adultes, une naïveté à ce point candide qu'elle pouvait encore laisser croire que la vie pouvait être belle et qu'une mère devait être aimée, *Rue des Archives*, sur son versant opposé, installe au contraire un dédoublement troublant entre l'enfant et l'auteur, un auteur qui désormais avance à visage découvert, sait faire l'analyse, et reconnaître le vrai visage de la mère.

Dans chacun de ces deux récits, la distance que met l'auteur entre lui et l'enfant, entre le je et le il, met l'éclairage sur un enfant que l'auteur lui-même semble ne plus connaître, ou pire, ne plus reconnaître. Car c'est bien autour de ce traumatisme, de cette cassure dont les canons de la guerre civile et ses horreurs n'ont été qu'un cadre au regard du crime qui touchait un enfant ignorant pourquoi sa mère l'avait ainsi abandonné, que commence l'écriture de Michel Del Castillo. Une écriture dont l'énergie concentrique n'a cessé de rechercher dans la figure maternelle l'origine d'un *moi*, un miroir dans lequel Michel Del Castillo aurait pu se reconnaî-

Entre autobiographie et autofiction, reste en tout cas un auto, un moi qui se perd dans les paysages du vrai que la mémoire finit toujours par maquiller, et que l'écriture en tout état de cause finit toujours par tailler comme un objet littéraire.

Si la tâche de l'historien ou du biographe est bien de relever les étapes objectives d'une réalité passée ou celle d'une vie, celle de Del Castillo devenu écrivain est autre: se sauver par l'écriture, comme Shéhérazade s'était sauvée par la parole.

tre, et qu'un biographe aurait sûrement découvert dans les *archives*, si l'écriture historique les y avait conduits.

Tanguy n'a pas compris le monde qui l'entourait. Le sous-titre *Histoire d'un enfant d'aujourd'hui*, le rend contemporain de toutes les guerres, et le rend donc à ce titre universel. L'universalité de Tanguy, c'est la proximité dramatique que le lecteur devine dans cette figure innocente devenue la conscience muette d'un monde sans ordre, car orphelin.

Alors qu'il revient sur ses souvenirs d'enfance, Michel Del Castillo évoque les absences d'une mère qui déjà s'éloigne peu à peu de lui, absences alors comblées par l'imaginaire. La littérature est là, à ses côtés, sous les traits de Schéhérazade qui, bien sûr, chaque soir joue sa vie, et pour sauver sa tête, raconte. Un jour de répit surgit de la fiction, et comme la fiction s'impose à Schéhérazade pour survivre, l'écriture s'impose au jeune Michel jusqu'à devenir son propre univers et sa seule référence. «*La littérature) constitue (...) ma seule biographie et mon unique vérité*», ainsi se conclut la préface à l'édition corrigée de *Tanguy* de 1995.

Quarante ans plus tôt, presque jour pour jour, le jeune auteur de *Tanguy* retrouvait à Paris une mère qu'il avait cru morte et que son personnage littéraire avait cependant sauvée de l'indignité. Mais l'ordre retrouvé est fondamentalement étranger à la seule réalité qu'il convient à un enfant de croire: l'amour. Les retrouvailles

deviennent un «rendez-vous», comme le veut sa mère. Ce terme sonne comme l'ultime calomnie jetée à la face de la mère idéalisée, la preuve d'un mensonge qui renvoie bien paradoxalement l'histoire de Tanguy dans l'univers romanesque, bien loin de la réalité vécue.

Si la tâche de l'historien ou du biographe est bien de relever les étapes objectives d'une réalité passée ou celle d'une vie, celle de Del Castillo devenu écrivain est autre: se sauver par l'écriture, comme Shéhérazade s'était sauvée par la parole.

Par et non *dans* l'écriture: elle n'est pas une évasion mais elle est là pour redonner un peu de sens, pour ranger, classer, pour construire un foyer. L'écriture considérée comme ménage, comme coup de brosse et de balai à cet amoncellement de crimes, de trahisons et de mensonges, l'écriture comme volonté d'aérer un passé nauséabond à l'image du petit appartement repoussant de la rue des Archives. Mais cette écriture est aussi un mouvement contraire à l'horloge de la vie: elle ne va pas retrouver dans le passé son berceau mais déjà son tombeau.

Michel Del Castillo est aujourd'hui un homme sans illusions qui jusqu'au bout aura incarné cet aphorisme: j'écris, donc je suis mort. La mort n'est ici qu'une simple conséquence mécanique, une loi physique à une entreprise que d'aucuns aimeraient croire frivole. Elle ne l'est pas. Ecrire peut être aussi un art de mourir pour de vrai.

Qui peut dire que le romancier est toujours un menteur?

Histoire d'un projet pédagogique

Une classe de littérature, dans son projet pédagogique, dépasse involontairement ses ambitions strictement formelles: travailler les outils de la langue, l'histoire de l'œuvre, son rapport à l'histoire, son inscription dans le temps ne sont que les premiers pas vers une maîtrise de ce mystère en soi: la naissance d'une œuvre. Plus difficile mais nécessaire est d'engager un dialogue avec l'œuvre, de faire naître d'une matière faite de carton et de papier imprimés, une pensée, la pensée d'un auteur vivant, ou le plus souvent, trépassé.

L'identité de Michel Del Castillo, son partage entre les deux cultures, espagnole et française, ont bien entendu apporté aux élèves de notre lycée une raison supplémentaire d'être particulièrement touchés par son histoire. L'émotion à la lecture de *Tanguy* fut immédiate, et même bouleversante, à l'image de la rencontre qui s'est voulue, comme l'a souhaité l'auteur, totalement libre. Pour notre part, il était essentiel de laisser avant le dialogue, l'authenticité de leur lecture, de leurs interrogations et de leurs doutes, voire de leur critique. La préparation s'est donc limitée à partager les responsabilités entre celles et ceux qui voulaient l'interroger sur l'œuvre proprement dite, sa démarche littéraire, sa vie, ou

son regard sur le monde, pour le découvrir dans «toute la vérité de sa nature».

Les questions néanmoins, lors de la rencontre, n'ont cessé de tourner autour de l'authenticité du récit, et les élèves ont été d'autant plus troublés par les réponses de l'auteur sur son pacte romanesque qu'ils connaissaient les grands traits de sa vie.

L'ouvrage restait donc, par ces qualités littéraires et les interrogations qu'il suscitait sur les rapports de l'écrivain entre le vrai et le fictif, comme ceux du lecteur avec l'auteur, une excellente introduction aux récits de vie qui, depuis le XIX^{ème} siècle et après la publication des œuvres de Rousseau, ont marqué l'engouement des lecteurs pour ce genre littéraire.



Michel Del Castillo en el Liceo español de París.

Éléments pour l'élaboration d'un dossier pédagogique sur l'écriture de soi pour une classe de Français de Bachillerato, niveau avancé

Programmation: 9 heures

- Séance introductive: typologie des écritures de soi. (1 heure)
- 1^{ère} séquence: atelier d'écriture. Statut du narrateur. Implicite et explicite. (4 heures)
- 2^{ème} séquence: étude des discours narratif et argumentatif, système énonciatif. Etude des temps. (4 heures)

Les deux ouvrages *Tanguy* et *Rue des Archives* ont servi de textes d'étude et de référence pour la leçon. Une séance préliminaire après la rencontre avec l'auteur permet de dégager les principaux enjeux de cette écriture et de son territoire élargi de la fiction à la réalité.

Les travaux de Philippe Lejeune, théoricien et praticien incontournable de l'autobiographie, ont servi de premiers outils pour établir une typologie sommaire des différentes écritures de soi, avec leurs statuts et leurs enjeux (voir Document 1 et annexe). Cette introduction a servi de support à une première séquence sur la justification de l'acte d'écriture, et une première distinction entre les territoires romanesque et autobiographique. Une sélection de textes (ouvrages cités en annexe) a donné au débat une première assise didactique.

Deux séquences pédagogiques ont ensuite permis aux élèves d'enrichir leur approche par une argumentation plus soutenue.

La première, sous la forme d'un atelier d'écriture, a consisté à rédiger un souvenir d'enfance à la première personne, puis de le réécrire à la troisième personne. Le passage du *je* au *il* a permis de réagir au statut du narrateur et à la place du lecteur. Cet exercice d'écriture a permis de travailler sur les procédés de *distanciation* et sur la différence entre *implicite* et *explicite*.

La seconde, strictement argumentative, a permis de confronter l'incipit du roman *Tanguy* (Document 2) à l'incipit du chapitre II de *Rue des Archives* (Document 3). La lecture de ces deux textes doit être envisagée dans un double objectif: l'étude du discours narratif (le cadre historique, l'évocation des bonheurs et des malheurs passés, le système énonciatif–l'écriture de soi à la troisième personne dans l'extrait de *Rue des Archives*); celle du discours argumentatif (l'implication du locuteur pour justifier les sensations ou les opinions de l'Autre).

L'image de la mère, une voix radiophonique dans *Tanguy*, une sorcière dans *Rue des Archives*, ouvre chaque récit sur deux réalités différentes: alors que *Tanguy* n'est qu'un spectateur passif du monde qui l'entoure (analyser les formes et les temps verbaux utilisés), le double de *Rue des Archives* est analytique, sachant prendre l'initiative

de l'action, mais demeurant inapte à la synthèse: donner un sens au tout.

Ayant choisi le détachement par l'emploi de ses doubles, c'est dans l'implicite du texte (le choix énonciatif, l'enfant auditeur, la haine de l'adulte transposée dans la peur de la sorcière) que l'auteur construit sa vérité, cette fois autobiographique: celle de la tragédie d'une enfance brisée.

Document

Document 1

Le «pacte autobiographique»

Définition: Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur la vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.

La définition de l'autobiographie met en jeu des éléments appartenant à quatre catégories:

1. **Forme du langage:**

- a. récit,
- b. en prose.

2. **Sujet traité:** vie individuelle, histoire d'une personnalité.

3. **Situation de l'auteur:** identité de l'auteur (dont le nom renvoie à une personne réelle) et du narrateur.

4. **Position du narrateur:**

- a. identité du narrateur et du personnage principal,
- b. perspective rétrospective du récit.

* * *

Est une autobiographie toute œuvre qui remplit à la fois les critères indiqués dans chacune des catégories. Les genres voisins de l'autobiographie ne remplissent pas tous ces critères.

Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Ed. du Seuil, 1975.

Annexe

Pour une typologie sommaire des écritures de soi et exemples de textes pour des classes de 1^o et 2^o de baccalariato:

Le journal intime

Journal, de Jules Renard.

Les mémoires

Mémoires, de Saint-Simon.

Mémoires d'outre-tombe, de Chateaubriand.

L'essai

Les Essais, de Montaigne.

Le roman autobiographique

Splendeurs et tremblements, de Amélie Nothomb

Les Mémoires d'Hadrien, de Marguerite Yourcenar.



Document 2

“*Tout avait commencé par un coup de canon. C’était la guerre en Espagne. Mais Tanguy ne gardait de ces années que quelques souvenirs confus. Il se rappelait avoir vu de longues queues immobiles devant les boutiques, des maisons décharnées et noircies par la fumée, des cadavres dans les rues, des miliciennes fusil à l’épaule qui arrêtaient les passants pour leur demander leurs papiers; il se souvenait d’avoir dû se coucher sans rien avoir mangé, d’avoir été réveillé par le triste hululement des sirènes, d’avoir pleuré de peur en entendant les «miliciens» frapper à la porte aux premières heures du matin...*

Le soir, il écoutait sa mère qui parlait à la radio. Elle disait que «le bonheur qui prive autrui de son propre bonheur est un bonheur injuste», et il la croyait, car elle ne mentait jamais. Il pleurait souvent en l’entendant. Il ne comprenait pas ce qu’elle disait, mais il savait qu’elle avait raison, car elle était sa mère.”

MICHEL DEL CASTILLO,
Tanguy, Gallimard, édition Folio, 1996, p. 33.

Document 3

Le narrateur vient d’apprendre la veille la mort de sa mère. Il se rend chez elle, à Paris.

Dans le T.G.V. filant vers Paris, le narrateur observait son double, l’enfant. La tempe contre la vitre, il fixait le paysage de ce même regard d’absence qu’il promenait sur toutes choses. Ce qui, pour la majorité, constituait la réalité n’était pour lui qu’une scène onirique où de bizarres personnages évoluaient, échangeant des répliques incompréhensibles. Il suivait l’intrigue, il comprenait l’action, mais le sens de ces agitations lui échappait. Ses yeux semblaient demander aux acteurs de cette mascarade: Que me voulez-vous? Comment dois-je me comporter pour que vous me laissiez, enfin, tranquille?

L’événement l’avait pris au dépourvu. Il savait, bien sûr, qu’elle finirait par mourir. Il le savait, mais il ne la croyait pas. Il la ressentait comme indestructible, une puissance de haine qui jamais ne le lâcherait. Il admettait qu’elle dût disparaître avant lui. C’était dans l’ordre des choses. Mais appartenait-elle vraiment à l’humanité ordinaire? Vers l’âge de cinq ou six ans, il la confondait avec la Reine de Blanche-Neige, plantée devant son miroir. Il la soupçonnait de se métamorphoser chaque nuit en une vieille et affreuse sorcière. A cette époque, il refusait de s’alimenter et peut-être était-ce par peur du poison dissimulé dans la nourriture.

L’enfant n’avait pas non plus éprouvé de tristesse. Son premier mouvement avait même été de soulagement.

MICHEL DEL CASTILLO,
Rue des Archives, Gallimard, édition Folio,
1996, chapitre II, p. 17

Orientation bibliographique

Œuvres de Michel Del Castillo

Tanguy, 1957, nouvelle édition revue et corrigée, 1995
La Guitare, 1957
Le Colleur d'affiches, 1958
Tara, 1962
Gerardo Lain, 1967 et 1997
Le Vent de la nuit, 1972
Le silence des pierres, 1975
Sortilège espagnol, 1975
Les cyprès meurent en Italie, 1979
La Gloire de Dina, 1984
La Halte et le Chemin, 1985
Séville, 1986
Le Démon de l'Oubli, 1987
Le Manège espagnol, 1988
Mort d'un poète, 1989
Une Femme en soi, 1991
Andalousie, 1991
Le Crime des pères, 1993
Carlos Pradal (en collaboration avec Yves Belaubre), 1993
Rue des Archives, 1994
Mon frère l'idiot, 1995
La Tunique d'infamie, 1997
De père français, 1998
Colette, une certaine France, 1999
Droits d'auteurs, 2000
L'Adieu au siècle, journal de l'année 1999, 2000
Les Etoiles froides, 2001
Algérie, l'extase et le sang, (théâtre), 2002
Le jour du destin (théâtre), 2002
Les portes du sang, 2003
Sortie des artistes, 2004
Dictionnaire amoureux de l'Espagne, 2005

Ouvrages théoriques

Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Seuil, 1975
 Marie-Claire Kerbrat, *Leçon littéraire sur l'écriture de soi*, P.U.F, 1996

Pour la classe, quelques œuvres d'autobiographies/romans autobiographiques, en lecture complète, ou pour une sélection de textes.

Simone de Beauvoir, *Les mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958
 Colette, *Sido*, 1930
 Marguerite Duras, *L'Amant*, 1984
 Stéphane Mallarmé, *Autobiographie, Lettre à Verlaine*, 1924
 Amélie Nothomb, *Splendeurs et tremblements*, 1999
 Georges Perec, *W ou le souvenir d'enfance*, 1975
 Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions, Livre 1*, 1781
 Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, 1964
 Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, 1951
 Jules Vallès, *L'Enfant*, 1879

Cogiendo las maletas

Propuesta didáctica sobre inmigración para Ciencias Sociales

MONTSERRAT DOMÈNECH¹,

Pocos temas despiertan tanto interés y suscitan tanta controversia como el de la inmigración. Además, los movimientos migratorios son, sin duda, uno de los grandes temas dentro del estudio de la demografía en las Ciencias Sociales y resultan particularmente interesantes desde el punto de vista específico de la interculturalidad.

Esta unidad didáctica –pensada, en principio, para el segundo ciclo de la E.S.O.– propone un acercamiento racional, pero a la vez humano y subjetivo a este fenómeno, poniendo el acento en lo que tiene de experiencia compartida, y buscando en la Historia colectiva y en las individuales –plasmadas en relatos, imágenes, canciones,...– los necesarios puentes de entendimiento.

El objetivo que se plantea es triple: En primer lugar, fomentar un acercamiento al fenómeno de la emigración distinto del que una buena parte del alumnado vive,

desgraciadamente, en su entorno. Un acercamiento basado en el conocimiento, el espíritu crítico, la empatía, la sensibilidad. Más concretamente, se pretende que el alumnado descubra las enormes similitudes entre las situaciones vividas por los españoles en un pasado no muy lejano y las que ahora experimentan los inmigrantes instalados en nuestro país. También es nuestro objetivo alentar la curiosidad por conocer las situaciones de primera mano, a través de los testimonios de aquellos que las han vivido en carne propia, comenzando por los propios compañeros/as, y no a través de estereotipos interiorizados sin contrastar. Finalmente, queremos provocar la reflexión y el replanteamiento de actitudes y actuaciones en esta materia.

Esta propuesta para trabajar sobre el tema de la inmigración intenta ser de utilidad inmediata en el aula, por ello sus contenidos aparecen estructurados de la manera siguiente:

En primer lugar ofrecemos un **cuadro-guía** que plantea las actividades que

¹ Profesora de Ciencias Sociales en el I.E.S. Damià Hugueta de Campos (Mallorca).

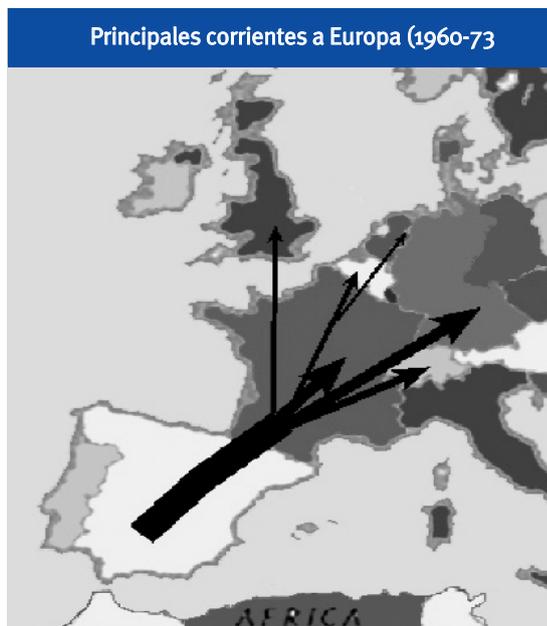
hay que realizar y las sugerencias metodológicas a las que el profesor puede recurrir. Este cuadro guía remite también al lector a la exposición de los **contenidos y al desarrollo de las actividades** que vienen a continuación en forma de **dossier** y que puede ser entregado a los alumnos.

Este dossier que completa la propuesta de trabajo tiene como ejes tres núcleos temáticos diferenciados de la siguiente manera:

El telón de fondo, que contextualiza los movimientos migratorios analizando tres situaciones concretas: España en los años 1960', y Marruecos y Ecuador en los años 2000', con evidentes similitudes entre ellas.

La emigración contada por sus protagonistas. Se trata de dar nombre y rostro a las situaciones examinadas en el núcleo temático anterior. En lo que respecta a la emigración española, a través de un film de carácter autobiográfico, que podría ser complementado con el testimonio de algún ex-emigrante español retornado. En lo concerniente a la actual inmigración marroquí y ecuatoriana, a través de los relatos de los propios compañeros y compañeras.

La historia... ¿se repite? Nos acerca a la emigración de ayer y hoy a través de las imágenes y de la música, terminando por una reflexión final acerca de las alternativas que pueden plantearse a la situación.



CUADRO-GUÍA DE LAS SESIONES DE TRABAJO

SESIÓN Nº	ACTIVIDADES / RECURSOS METODOLÓGICOS	RECURSOS MATERIALES
1	<p>Presentación de la unidad</p> <p><u>Diferentes lugares, diferentes épocas, (casi) la misma historia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la actividad. • Lectura de los textos. • En grupo, elaboración de un listado de similitudes entre las tres situaciones. • Puesta en común –coloquio. 	Material para el alumnado (ver dossier)
2	<p><u>Cine-fórum: <i>Un franco, 14 pesetas (I)</i>: Visionado de la película.</u></p> <p>Lo ideal sería verla sin interrupciones, y no a lo largo de dos sesiones lectivas. Se trataría de negociar con algún compañero/a, particularmente si éste/a puede extraer rendimiento desde su propia materia...</p>	DVD (<i>Un franco, 14 pesetas</i>) Material para el alumnado (ver dossier)
3	<p><u>Cine-fórum: <i>Un franco, 14 pesetas (y II)</i>: Coloquio.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A fin de sacar el máximo partido didáctico del film, el material del alumnado contiene una pauta de análisis de la película, pero, obviamente, ésta es sólo indicativa. En ningún caso debe aplicarse de una forma mecánica ni debe frenar otras posibles líneas de discusión. • Al final, dejar un poco de tiempo para presentar la actividad del próximo día: una mesa redonda con un compañero y una compañera inmigrantes de Marruecos, y un compañero y una compañera inmigrantes de Ecuador. Esta actividad viene a complementar la visión de la emigración con las experiencias vividas <i>desde el otro lado</i>. Es importante que los participantes sepan que pueden aportar fotografías y objetos para ilustrar su relato ... 	Material para el alumnado (ver dossier).
4	<p><u>Mesa redonda: <i>La emigración contada por sus protagonistas.</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En la mesa, los compañeros y compañeras participantes, más el profesor/a, que actuará de moderador/a. 	Material para el alumnado (ver dossier).

SESIÓN Nº	ACTIVIDADES / RECURSOS METODOLÓGICOS	RECURSOS MATERIALES
	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia un coloquio pautado, con el objetivo de conocer su experiencia personal y las de su entorno, referidas a diferentes aspectos relacionados con la emigración: situación en el país de origen, decisión de emigrar, integración en el país de acogida, etc. <p>Se sacan conclusiones entre todos: particularmente, similitudes y diferencias entre la historia que narra la película y los relatos de los compañeros/as.</p>	<p>Material aportado por los participantes (fotografías, objetos, ...)</p>
5	<p><u>Fotopalabras: <i>La emigración en imágenes (I)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se analizan diferentes fotografías representativas de otros tantos aspectos de la emigración española de los años 60': la partida, la vivienda, el trabajo, el ocio, los vínculos con el país de origen, el reagrupamiento familiar, la integración de los hijos, ... • Se les anima a que aporten, al día siguiente, imágenes que sirvan de contrapunto a las analizadas, referidas a la realidad actual de la inmigración en nuestro país. <p><u>Disco-fórum: <i>La emigración a través de la música (I)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se escucha y comenta la canción de Ovidi Montllor, <i>Carta a casa</i>. • Se les anima a que aporten, al día siguiente, canciones actuales que hablen de la emigración. 	<p>Material para el alumnado (ver dossier)</p> <p>CD con la canción de Ovidi Montllor</p>
6	<p><u>Fotopalabras: <i>La emigración en imágenes (y II)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se comentan las imágenes aportadas por el alumnado. • Se monta el mural: <i>La emigración ayer y hoy</i>. <p><u>Disco-forum: <i>La emigración a través de la música (y II)</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se escuchan y comentan las canciones aportadas por el alumnado. <p><i>Y vosotros, ¿qué opináis?: Reflexión final.</i></p>	<p>Material aportado por el alumnado: imágenes, canciones, ...</p>

Contenidos y desarrollo de la unidad (dossier)

1. El telón de fondo...

Las pequeñas historias –las nuestras, las de cada cual– están muy condicionadas por la Historia en mayúsculas, por el lugar y el momento en el que nos ha tocado vivir...

Algunas personas miran con desprecio o desconfianza a los hombres y las mujeres que han llegado de otros países buscando una vida mejor. Olvidan que hace tan sólo 40 años éramos los españoles los que cogíamos las maletas y los que éramos, tal vez, mirados con desprecio y desconfianza por otras personas de los países de acogida que olvidaban, a su vez, que sus abuelos o bisabuelos, en algún momento del pasado, habían tenido, también ellos, que hacer el equipaje...

Diferentes lugares, diferentes épocas, (casi) la misma historia:

Los textos que siguen a continuación hacen un breve análisis de la España de los 60' y de Marruecos y Ecuador a principios del siglo XXI:

Leed los tres textos con atención.

En grupo, confeccionad un listado de similitudes entre las tres situaciones.

Finalmente, pondremos nuestras respuestas en común y las debatiremos entre todos.

“Si la economía se encuentra en momento de expansión, los países fuertes abren sus fronteras para aprovecharse de mano de obra joven, barata, dócil y sin derechos políticos, serie de condiciones que no dejan de constituir una ganga.

Si la economía pasa por una fase de crisis, simplemente se cierran las fronteras y, si es necesario, se fomenta el retorno o la expulsión.”

F. PARRA, *La emigración a Francia en el período 1960-70*

España, años 1960'

Más de dos millones de españoles emigraron, de forma oficial o clandestina, entre 1960-73. La mayoría procedían del campo y partieron hacia otros países europeos (Francia, Alemania, Suiza...) que se encontraban en plena expansión económica y cuya población no alcanzaba a cubrir todos los puestos de trabajo que se generaban.

En España, por el contrario, el fuerte crecimiento demográfico unido al excedente de campesinos provocado por la mecanización del campo había hecho aumentar el paro espectacularmente.

El gobierno de Franco, temiendo un aumento de la conflictividad laboral y social, fomentó decididamente la emigración. Y si, además, los emigrantes nos reportaban una importante entrada de divisas...



1960.

Así, pues, la emigración *asistida* desde el *Instituto Superior de la Emigración* (creado en 1956) pretendía un doble objetivo:

- Disminuir el paro y la conflictividad laboral y social.
- Fomentar la entrada de divisas en un país empobrecido que aún no se había recuperado de la destrucción causada por la Guerra Civil (1936-39) ni de los años de aislamiento internacional que la siguieron (por el hecho de tener una dictadura).

Ambos objetivos se lograron: el paro descendió, y con las remesas enviadas por los emigrantes pudieron adquirirse en el extranjero el 54% de los bienes necesarios para desarrollar la industria española.

La mayoría de los españoles que partieron no se integraron en el país receptor. Las dificultades eran numerosas...

- Sensación de vivir una situación provisional, transitoria. Para qué esforzarse si dentro de unos pocos meses podía acabarse el contrato y tenías que desplazarte a otra ciudad, tal vez a otro país, tal vez volver a España...?
- Desconocimiento de la lengua, las costumbres, etc.
- Su objetivo prioritario era ahorrar: eso suponía, a menudo, largas jornadas laborales, vivir amontonados en una misma vivienda, y no disponer ni de tiempo ni de dinero para hacer mucha vida social.

- Actitud no siempre acogedora por parte de los ciudadanos del país receptor.

La suma de todos estos factores motivaba que los españoles se relacionasen, sobre todo, entre ellos mismos, y que pasasen juntos el poco tiempo libre del que disponían. Y lo hacían en sus casas, en los parques (que eran gratis), en las *Casas de España* o en determinados bares y discotecas.

A los niños –cuando conseguían la reagrupación familiar– les resultaba más fácil adaptarse al nuevo país. Con todo, dos de cada tres no conseguían nunca sacarse el Graduado Escolar...

Marruecos, años 2000'

Marruecos se encuentra entre los países que han experimentado un crecimiento demográfico más importante durante las últimas décadas: en poco más de treinta años (1971-2003), la población se duplicó, pasando de 15 a 30 millones de habitantes.

Si a la falta de buenas perspectivas de trabajo –debido al gran número de jóvenes que se incorporan al mercado laboral– añadimos un régimen político con una elevada corrupción y un cierto déficit de libertades democráticas, no resulta extraño que el 70% de los jóvenes declaren que querrían emigrar... Y, de estos, muchos están dispuestos a dejar la vida en el intento.

El destino tradicional de la emigra-



2000.

ción marroquí era Francia, ya que, al haber sido un protectorado de aquel país, muchos marroquíes hablan francés. A partir de los años 80', cuando Francia comenzó a restringir severamente la entrada de nuevos trabajadores, España e Italia se convirtieron en nuevos países receptores.

Las remesas de divisas que envían los marroquíes que trabajan fuera de su tierra son importantísimas para la economía de la nación. De hecho, Marruecos es el cuarto país del mundo en lo que se refiere a ingresos por este concepto.

La mayoría de los inmigrantes marroquíes trabajan en la agricultura, la construcción y los servicios.

Las condiciones generales de vida (vivienda, ocio...) son muy mejorables, particularmente en algunas zonas (cultivos bajo plástico de Almería, por ejemplo).

En cuanto a la integración, los marroquíes son, según una encuesta del CIS (*Centro de Investigaciones Sociológicas*), uno de los colectivos de extranjeros peor valorados por la población española, y que más ha sufrido actitudes xenófobas.

Ecuador, años 2000'

Ecuador tiene una larga historia de emigración, pero es a partir de 1998 cuando comenzó un auténtico éxodo masivo, sin precedentes, que ha hecho que dos millones y medio de ecuatorianos – uno de cada seis habitantes del país – haya tenido que abandonar su tierra.

Las causas que, combinadas, explican la crisis de finales de siglo han sido las siguientes:

- Los efectos devastadores del fenómeno climatológico conocido como *El Niño*, que inundó campos y destrozó cultivos e infraestructuras.
- La bajada del precio del crudo (téngase en cuenta que el petróleo es la principal fuente de riqueza del país).
- Una crisis política motivada por años de inestabilidad y corrupción.

Como consecuencia de la crisis económica, el paro aumentó hasta unos niveles intolerables, y los pobres pasaron a representar el 71% de la población. Para colmo, el gobierno substituyó la moneda nacional, el *sucre*, por el dólar. Esta medida –encaminada a salir de la crisis– provocó, a corto plazo, un gran encarecimiento de los precios...

La población ecuatoriana, muy escarmentada con sus gobernantes, ya no confiaba en que éstos fuesen capaces de enderezar la situación: muchos campesinos, pero también gente con estudios secundarios y universitarios decidieron emigrar. Y España se convirtió en su principal opción, seguida de los EEUU.

La emigración masiva ha tenido un impacto positivo en la economía de Ecuador:



2000.

- Han bajado los niveles de paro y de conflictividad social.
- Las remesas de divisas enviadas por los emigrantes a sus familias se han convertido en la segunda fuente de ingresos del país, sólo superada por la venta de petróleo.

La mayor parte de los emigrantes ecuatorianos trabajan en la agricultura, la construcción y, en el caso de las mujeres –que constituyen la mayoría–, el servicio doméstico. Muchos, aparte de trabajos por debajo de su nivel de formación, soportan largos períodos de separación familiar, dificultades de adaptación,...

2. La emigración contada por sus protagonistas

Ahora que sabemos un poco más del contexto histórico que ha movido a mucha gente a abandonar su país y probar fortuna en otras tierras, escuchemos algunos relatos personales de la voz de sus propios protagonistas...

Cine-forum: *Un franco, 14 pesetas*: El director de la película, Carlos Iglesias, nos cuenta sus recuerdos infantiles de los seis años (1960-66) que vivió como emigrante, con su familia, en Suiza.

Después de ver el film, lo comentaremos entre todos:

▲ **Las condiciones de vida en la España de los 60':** ¿Cómo era España en aquella época? ¿Cómo era la situación personal de los protagonistas? ¿Creéis que pertenecían al grupo social y económico más pobre del país? Razonad la respuesta.

▲ **La decisión de emigrar:** ¿Por qué deciden partir? ¿Cómo se van? ¿Emigran con o sin permiso de trabajo? ¿Qué les habría podido pasar si no hubiesen encontrado trabajo?

▲ **La llegada al país de acogida:** ¿Con qué dificultades se encuentran cuando llegan? ¿Qué les sorprende? ¿Qué echan de menos?

A su vez, los inmigrantes españoles también les resultaban chocantes a los suizos: ¿cómo los veían?

▲ **La difícil integración:** No toda la gente del país de acogida los trata igual: poned ejemplos de actitudes acogedoras y de actitudes xenófobas que aparezcan en el film.

¿Quién se integra mejor: el padre, la madre o el niño? ¿Por qué?

▲ **El retorno:** Cuando regresan, ¿les resulta fácil adaptarse nuevamente a la vida en España? Enumerad las principales dificultades que deben afrontar.

▲ **La historia tal y como nos la cuentan...:** La situación que narra, ¿os parece representativa? Creéis que debía ser la habitual para la mayoría de emigrantes? Razonad la respuesta.

CARLOS IGLESIAS JAVIER GUTIÉRREZ NIEVE DE MEDINA ISABEL BLANCO
Un FRANCO, 14 Pesetas
 Basada en una historia real



EMPRENDÍAN MUCHO MÁS QUE UN VIAJE. INICIABAN EL CAMINO HACIA UNA NUEVA VIDA.

UNA PELÍCULA DIRIGIDA POR CARLOS IGLESIAS. PRODUCCION POR JOSÉ MANUEL LORENZO Y EDUARDO CAMPOY

PRODUCCION EJECUTIVA MARIO PEDRAZA + SUSANA MACERAS GUIÓN CARLOS IGLESIAS UN COLABORACION CON CENTRAL DE GUIONES
 MÚSICA MARIO DE BENITO VÍDEO LUISENA DEL VALLE DIRECTOR ARTÍSTICO ENRIQUE FAYANÉS DIRECTOR DE FOTOGRAFÍA TOTE TRENAS

FESTIVAL DE MÁLAGA
 PREMIO DEL PÚBLICO
 MEJOR FOTOGRAFÍA
 PREMIO "ALMA"
 MEJOR COLUCCIONISTA NOVEL.

Mesa redonda: La emigración contada por sus protagonistas. Daremos un salto en el tiempo: de los recuerdos de un emigrante español de los años 60 al presente de dos compañeros y dos compañeras que un buen día llegaron a España como inmigrantes, procedentes de Marruecos y Ecuador.

- ▲ En su calidad de moderador, el profesor/a irá introduciendo cuestiones relacionadas con el tema de la emigración. Básicamente, seguiremos el guión utilizado en el coloquio de la película, a fin de poder comparar. Los componentes de la mesa pueden ilustrar sus explicaciones con fotografías, objetos, etc...
- ▲ Antes de pasar a una nueva cuestión, todos podréis preguntar, opinar, debatir,...
- ▲ Al final, extraeremos conclusiones: ¿En qué se parecen la historia que nos contaba la película y la vivida por nuestros compañeros/as? ¿En qué es diferente? ¿Qué nos ha sorprendido más de lo que nos han contado?...



3. La historia... ¿se repite?

Estudiado el contexto de la emigración, escuchada la voz de sus protagonistas, da la impresión de que, a veces, la historia se repite...

La emigración en imágenes:

- ¿Qué os dicen las imágenes adjuntas? ¿A qué aspectos de la vida de los emigrantes creéis que hacen referencia? ¿Creéis que los inmigrantes que viven en España viven situaciones parecidas? ¿En qué han cambiado?
- Buscad una imagen que, para vosotros, refleje alguno de los aspectos de la realidad actual de la inmigración en nuestro país (llegada, vivienda, trabajo, ocio, ...).
- Entre las dos series de imágenes (años 1960/años 2000), montaremos un mural, sin palabras, que invite a la reflexión.





La emigración a través de la música:

- Después de escuchar la canción de Ovidi Montllor – y de cantarla, si os atrevéis–, vamos a comentarla: ¿Qué situación representa el poema? ¿Qué sentimientos expresa el autor de la carta? ¿Conoces alguna historia similar?
- ¿Conocéis alguna canción actual que hable de la emigración? Traedlas: las escucharemos y nos fijaremos en las similitudes y diferencias respecto a la situación que relataba el poema anterior.



Y vosotros, ¿qué opináis?:

- La opción de emigrar a menudo es dolorosa y, habitualmente, sólo se toma cuando las alternativas en el propio país son nulas o intolerables. ¿Se os ocurren otras alternativas?
- Si, a pesar de todo, la emigración forzosa se produce, ésta suele ser una experiencia muy dura para sus protagonistas. ¿Qué podría hacerse para conseguir que no fuese así?



La emigración a través de la música: años 1960'

Carta a casa

*Estimada Antònia:
T'escric d'es d'ací,
molt lluny de casa.
La pluja va mullant
els vidres bruts
del bar estrany
on, ara, em trobe esperant
un got de vi
i un poc d'engany.
No tinc més solució,
ja ho saps: l'engany.
I m'ompliré tot d'ell,
per anar vivint,
per anar aguantant,
per anar estimant.
T'he enviat els diners,
com tots els mesos.
Per ara no hi ha augment.
Paciència, tot arriba.
Me n'he guardant uns quants
per a comprar-me un abric.
L'hivern, sense el teu cos,
és molt més cru.
Diuen que em passaran
a una secció més descansada.
I, si Déu vol, molt prompte
trobaré casa.
I vindreu tu i la nena.
El company del meu "cuarto"
ha estat malalt.*

*La grip, coses molt d'ara,
ja saps... l'hivern.
Fa més d'una setmana
que espere carta.
Esteu malalts?
Em feu patir moltíssim,
tan lluny de casa.
L'any que ve, potser
tindrem cotxe.
Qui ho havia de dir!
I l'escola per a la nena
sense pagar.
I diners suficients
per a no plorar.
Tot això, però, ja saps...
lluny de casa,
allò que no s'oblida
ni tan sols amb vi,
aquest que tinc jo ara
posat a taula.
Encara plou, Antònia.
Demà serà diumenge
i no passejarem tots tres junts
per la plaça del poble.
Cuideu-vos molt. Besades.
Escriu-me més sovint.*

OVIDI MONTLLOR (1973)

Carta a casa

Querida Antonia:
Te escribo desde aquí,
muy lejos de casa.
La lluvia va mojando
los cristales sucios
del bar extraño
donde ahora estoy esperando
un vaso de vino
y un poco de engaño.
No tengo más remedio,
ja lo sabes: el engaño.
Y me llenaré por completo de él,
para seguir viviendo,
para seguir aguantando,
para seguir amando.
Te he enviado el dinero,
como todos los meses.
Por ahora no hay aumento.
Paciencia, todo llega.
Me he guardado un poco
para comprarme un abrigo.
El invierno, sin tu cuerpo,
es mucho más crudo.
Dicen que me pasarán
a una sección más descansada.
Y, si Dios quiere, muy pronto
encontraré casa.
Y vendréis tú y la niña.
Mi compañero de habitación
ha estado enfermo.

La gripe, cosas del tiempo,
ya sabes... el invierno.
Hace más de una semana
que espero carta.
¿Estáis enfermas?
Me hacéis sufrir muchísimo,
tan lejos de casa.
El año que viene, tal vez
tendremos coche.
¡Quién lo iba a decir!
Y la escuela para la niña
sin pagar.
Y dinero suficiente
para no llorar.
Pero todo eso, ya sabes...
lejos de casa,
lo que no se olvida
ni tan sólo con vino,
éste que tengo yo ahora
sobre la mesa.
Todavía llueve, Antonia.
Mañana será domingo
y no pasearemos los tres juntos
por la plaza del pueblo.
Cuidaros mucho. Besos.
Escríbeme más a menudo.

OVIDI MONTLLOR (1973)

La fête des morts au Mexique, quelques pistes pour aborder le sujet en classe d'espagnol

MARÍA-ESTHER D'ANJOU¹

Dans le cadre d'une présentation des traditions populaires des pays hispanophones, nous allons nous intéresser à la fête de morts au Mexique. Cette tradition est partie intégrante de la culture mexicaine, en raison de sa double origine, puisqu'elle est le résultat d'un syncrétisme entre les croyances du passé préhispanique et de la religion catholique introduite en Amérique par la Conquête, et de la place qu'elle occupe au sein de la société car elle nourrit, aujourd'hui encore, l'imaginaire du peuple mexicain. Cette importance de la fête des morts dans la vie des Mexicains fait d'elle un sujet qu'il serait particulièrement intéressant d'aborder en cours d'espagnol.

Parler de la fête des morts peut paraître, au premier abord, un peu macabre, mais il s'agit d'amener les élèves à comprendre la singularité de cette fête, au-delà des croyances qui donnent aux Mexicains

l'envie de plaisanter avec la mort pour mieux la connaître ou, peut-être, pour mieux la braver.

Dans le cadre de l'apprentissage de l'espagnol, cette fête est digne d'intérêt puisqu'elle représente un élément essentiel de la culture mexicaine. Pour pouvoir en parler en classe, il faut, tout d'abord, la connaître et, c'est pourquoi, nous commencerons par présenter un bref historique de la naissance et évolution de cette célébration. En effet, certains rituels sont très connus, comme les visites aux cimetières, mais d'autres le sont moins, et nous tenterons donc, dans un deuxième temps, d'en faire la présentation afin de les faire découvrir aux élèves. Un travail scolaire sera finalement proposé à partir de l'analyse de cinq documents joints en annexe.

Le travail présenté dans cet article a été conçu pour une classe de 3ème, c'est-à-dire, la dernière année de collège. Le public ciblé a entre 13 et 15 ans. Cependant certains documents peuvent aussi être employés en classe de 2de au lycée, en

¹ Professeur certifié au Collège *Claude Debussy*, à Paris XVème.

adaptant les objectifs au moment de l'exploitation en classe.

Bref historique de cette célébration

Les peuples préhispaniques concevaient la vie et la mort comme deux aspects d'une même réalité et pensaient que la mort avait un sens transitoire et rituel. Pour eux, après leur décès, les morts évoluaient, tout simplement, dans une autre sphère d'où la vie renaîtrait un jour avec l'aide des dieux. Certaines sculptures retrouvées à Oaxaca illustrent parfaitement cette dualité. Ces sculptures ont, en effet, la forme de statuettes allant par couple, l'une représentant un corps de chair et l'autre un squelette, symboles respectifs de la vie et de la mort.

Du point de vue religieux, il est reconnu que des peuples, comme les *teothuacanos* et les aztèques, consacraient vingt jours par an à la vénération des morts. On se rendait au temple pour faire des offrandes aux dieux et aux morts: on apportait des fleurs, du maïs, des essences parfumées. Depuis cette époque, les peuples préhispaniques pensent que les morts reviennent de l'au-delà pour passer quelques jours avec les vivants et cette croyance est si répandue qu'on la retrouve même chez les peuples *huastecos*, *tonacas*, *otomies*, *purépechas*, *mixtecos*, *zapotecos* et mayas. Mais si les célébrations mortuaires de ces peuples sont similaires, elles n'ont pas tou-

tes la même durée ni la même date de célébration. Les aztèques, par exemple, célébraient les «enfantsdécédés», durant 20 jours en août, le mois des fleurs. Puis, en septembre, le mois des fruits mûrs, on célébrait les morts «adultes».

À l'arrivée des Espagnols, l'Eglise Catholique s'est vue dans l'obligation de reprendre certaines de ces traditions et les modifier pour les «christianiser». Elle a changé les dates de ces célébrations et a imposé que la commémoration des «enfantsmorts» ait lieu le premier novembre, et celle des morts «adultes», le deux, puisque ces deux dates avaient déjà été fixées, en Europe, par le pape Grégoire II, entre l'an 827 et 844 de notre ère.

Cet événement va bouleverser la conception de la mort durant la période coloniale. Les nouveaux mythes affirment que l'homme a été créé pour adorer Dieu et que sa destinée, après la mort, est conditionnée par l'accomplissement ou le non accomplissement de cette mission, c'est à dire, par un jugement porté sur ses actes.

La mort change de statut. Elle n'est plus représentée comme une situation naturelle de la vie, comme le pensait jadis les Indiens; mais, au contraire, elle devient, avec le christianisme, un moment qu'il faut craindre. La généralisation, à cette époque, de la représentation de la mort comme un squelette qui porte une faux est un parfait exemple de cette nouvelle conception de la mort.

À l'arrivée des Espagnols, la mort changé de statut. Elle n'est plus représentée comme une situation naturelle de la vie, comme le pensait jadis les Indiens; mais, au contraire, elle devient, avec le christianisme, un moment qu'il faut craindre.

Au cimetière, les familles repeignent les tombes, les décorent avec des fleurs et, durant la nuit du deux novembre, elles y demeurent pour communier avec les défunts. En effet, la tradition veut que, cette nuit-là, les morts sortent de leurs tombes et qu'ils mangent et boivent en compagnie de leur famille.

A partir du XVII^e siècle, on essaye de revenir en arrière et de donner une image plus agréable de la mort, à travers la foi. Les Mexicains vont, cependant, se créer leur propre image de la mort, basée sur la tradition indienne et interprétée sous le regard du christianisme. La mort aura, finalement, une place centrale dans la pensée mexicaine au lendemain de la Révolution, puisque, à partir de 1910, l'Indien et les traditions préhispaniques sont intégrés dans l'identité nationale.

Nous allons, à présent, voir comment cette double conception de la vie et la mort se mélange et se manifeste jusqu'à aujourd'hui:

La tradition en elle même

Au Mexique, la journée du 2 novembre est exclusivement consacrée aux défunts «adultes» puisque, nous l'avons souligné auparavant, celle des défunts «enfants» a lieu le premier novembre. Durant ces deux jours, les Mexicains «fêtent» la mort en l'évoquant et en jouant avec elle à travers de plusieurs manifestations:

Au cimetière, les familles repeignent les tombes, les décorent avec des fleurs et, durant la nuit du deux novembre, elles y demeurent pour communier avec les défunts. En effet, la tradition veut que, cette nuit-là, les morts sortent de leurs tombes et qu'ils mangent et boivent en compagnie de leur famille. Tous les ans, chaque famille se charge donc d'apporter

les plats préférés du défunt. On s'installe le mieux possible autour de la tombe et on propose au défunt de se servir en premier. Certains peuples indiens disent qu'après que les défunts se soient servis, la nourriture n'a plus ni goût ni d'odeur, ils préféreraient donc la jeter et manger autre chose. Vers minuit, un vrai air de fête s'installe et on joue même de la musique, car il faut recevoir les défunts dans la joie et la bonne humeur. La fête dure toute la nuit et le lendemain, quand les cloches sonnent, tout le monde rentre chez soi et la fête est terminée. Cette partie de la tradition est certainement celle qui est le mieux connue et la plus répandue, surtout à Mixquic (voir photo ci-dessous). Ce n'est, cependant, pas le seul contact des Mexicains avec l'au-delà; une foule de manifestations culturelles, littéraires et culinaires ont également lieu à cette période.

A la maison, les familles préparent un autel funéraire. Dans un coin de la maison on installe une table avec un nappage et du *papel picado* (du papier de soie de différentes couleurs que l'on découpe pour former des images). En son centre, on place la photo du défunt et des objets qu'ils affectionnaient, comme, par exemple, des cigarettes, s'il fumait. On met également de l'eau pour calmer sa soif, du sel pour purifier, du pain et sa nourriture préférée. On décore la table avec des pétales de fleurs de *cempasúchil* (une sorte de chrysanthèmes jaunes très parfumés) et des bougies. Ces

bougies et ces fleurs ont pour but de guider le défunt jusqu'à l'autel préparé à son intention. On installe l'autel le premier novembre et on le garde pendant deux ou trois jours.

Dans la rue, la fête bat également son plein. Les gens offrent de sucreries en forme de tête de mort avec une étiquette sur le front pour que chacun puisse y indiquer le prénom de la personne à laquelle il est destinée. La plupart du temps, on fait cadeau de ces sucreries à ses amis ou à ses collègues de travail. Cette dégustation des crânes et d'os en sucre est interprétée comme un substitut de la manducation des morts, afin de réaliser le fantasme de l'incorporation permettant l'annulation de la rupture avec la mort en la réintégrant dans le circuit de la vie.

Partout, on retrouve ces images de squelettes. Dans les boulangeries, on vend des *panes de muerto* (voir recette de cuisine ci-dessous), ou «pain de mort», un pain rond, décoré avec des tibias faits d'un mélange de farine et d'œuf, en forme de croix, et assez gros pour être mangé en famille ou entre amis afin de créer un moment de convivialité. Sur les places, de petits commerçants s'installent pour vendre des jouets, des bonbons et toutes sortes de friandises aux formes évoquant la mort.

Tous les ans, la tradition culturelle de la fête des morts est préservée à travers les représentations théâtrales de *Don Juan Tenorio*, œuvre de l'auteur romantique espagnol José Zorrilla. Les gens connais-

sent bien ce personnage sauvé de l'enfer grâce aux prières de sa belle. Les répliques telles que «llamé al cielo y no me oyó, de mis pasos en la tierra responda el cielo y no yo» sont bien connues du public cultivé. Quant au public plus populaire, il est également sollicité à travers les *calaveras* écrites. Les journaux consacrent un supplément entier à ces *calaveras*, sortes de poèmes illustrés dans lesquels des personnages connus sont représentés morts ou dans l'au-delà. Conformément à une tradition datant de la fin du XIXe siècle, ces poèmes au rythme musical et généralement satyriques, s'attaquent à des hommes politiques ou font référence à des problèmes d'actualités, comme, par exemple, ces quelques vers publiés dans un journal:

*En el cerro las campanas
Fusilaron a extranjero
Mas rodeado de sotanas
Reencaró en rudo ranchero
Con feas botas de texano
Es el tal Foximiliano!*

*En su fiesta en el castillo
Murió indigesto este pillo.
En su tumba hay un sencillo
Pero muy claro estribillo:*

*Aquí yace quién en vida
Cobró sueldo del erario
Nos quiso subir el IVA
Pero aún no era funcionario!*

Journal *La Jornada*,
Mexico, Novembre, 2001

Les caricatures qui accompagnent ces *calaveras* gardent la trace du travail réalisé par le graveur et caricaturiste José Guadalupe Posada (1856-1913) qui a implanté au Mexique un art nouveau à travers la création de formes, de personnages, de symboles et d'un langage puissant.

A travers quelques 20 000 gravures, il a écrit l'épopée tragi-comique de la société et alimenté quotidiennement par l'esprit persifleur et sarcastique du peuple mexicain. Les *calaveras* de Posada se veulent, à la fois, réjouissantes et édifiantes. Voici une des plus célèbres: *La catrina*.



La catrina.

Pour les Mexicains, la mort n'est donc pas seulement liée à la période de la Toussaint et elle va au-delà de la fête de morts, elle a véritablement façonné l'identité de ce peuple. La littérature en est témoin. La mort est, en effet, présente dans certains ouvrages d'auteurs mexicains tels que, à titre d'exemple, *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, *Aura* de Carlos Fuentes et *Macario* de B. Traven. La mort s'avère donc être, plus qu'un simple aspect lié à un événement culturel, un véritable élément intrinsèque de la mentalité mexicaine. C'est pour cette raison que, par ailleurs, de toutes les fêtes mexicaines, la Toussaint est la plus importante, la plus populaire et celle qui mobilise le plus de monde.

En guise de conclusion, ces quelques lignes extraites d'une œuvre-clé de la littérature mexicaine, *Le labyrinthe de la solitude* d'Octavio Paz, qui résumant parfaitement ce que nous avons tenté de faire ressortir à travers cette présentation de la fête des morts au Mexique: «Pour l'habitant de New York, Paris ou Londres; la mort est le mot que personne ne prononce jamais parce qu'il écorche les lèvres. Le Mexicain; au contraire; la fréquente; la plaisante; la caresse; dort avec elle, la fête: c'est un de ses jeux favoris et son amour le plus permanent».

DOCUMENTS À EXPLOITER EN COURS DE LANGUE

Ci-dessous, voici une liste de cinq documents à exploiter en cours de langue:

Document 1:

«Día de Muertos 1º y 2 de noviembre» issu de Bettina Gómez *El día de Muertos*, en "Las fiestas de mi pueblo", México, SEP, 1999, p. 12

Document 2:

«Día de Muertos en Méjico» texte issu de la revue *Entera Te*, à Internet

Document 3:

Photo réalisée au cimetière de Mixquic, trouvée dans l'adresse internet: <http://primates.ximian.com/~federico/photo/mixquic/mixquic-o.jpg>

Document 4:

Recette de cuisine du *Pan de muerto*, trouvée dans l'adresse internet [http://mexico.udg.mx/cocina/postres/Pan de muerto.html](http://mexico.udg.mx/cocina/postres/Pan%20muerto.html)

Document 5:

Extrait du roman de B. Traven, *Macario*, México, Selector actualidad editorial, 2001, pp. 53-54

Document 1**Día de Muertos 1º y 2 de noviembre**

Según el calendario católico; el 2 de noviembre debe recordarse a los fieles difuntos; pero en México esta fecha tiene un carácter especialmente místico y festivo; pues aquí los muertos no sólo son recordados, sino que son invitados a compartir la mesa con los vivos.

En la época prehispánica se creía que una vez al año los dioses permitían a los muertos visitar a sus familiares vivos, éstos los esperaban ansiosos y preparaban un altar en el que ponían los alimentos y objetos que más habían agradado al difunto cuando vivía, también colocaban representaciones de la muerte como cráneos o calaveras de piedra.

El altar se adornaba con flores de cempasúchil, cuyo fuerte aroma orientaba a los visitantes hacia su ofrenda. Los muertos llegaban hasta su altar, consumían la esencia de los alimentos, objetos y flores, compartían con los vivos y después volvían al mundo de los muertos.

Betina Gómez, *El día de muertos*, en "Las fiestas de mi pueblo", México, SEP, 1999, p. 12

Objectifsgénéraux:

Parler de la fête de morts.

Montrer en quoi la conception de la mort des Mexicains est différente de celle de la culture occidentale.

Objectifs linguistiques:

La voix passive: *son recordados; son invitados*

L'imparfait: *esperaban; pensaban; adornaban; etc.*

La traduction de l'impersonnel «on» dans la tournure *se pensaba, se creía*

Le champs lexical de la mort: *mueertos, difunto, muerte, calaveras*

La description

Activités pour la classe:

Lire le texte. Identifier la date et le lieu de la célébration de la fête des morts.

Bien faire comprendre aux élèves qu'il s'agit d'une «fête» pour les Mexicains.

Demander:

- *¿Quiénes son invitados?* pour s'assurer qu'ils savent qu'il s'agit des défunts.
- *¿Qué se creía en la época prehispánica?*
- *¿Cómo los esperaban sus familiares?*
- *¿Qué preparaban?*
- *¿Cómo se adornaba el altar?*
- *¿Para qué servían las flores?*
- *¿Qué hacían los muertos en el altar?*

Demander aux élèves quel effet leur produit une telle idée de célébration. Voir les réactions (de peur, d'incrédulité...) pour les faire parler de ce que cela leur évoque, leur faire ressentir, et imaginer qu'ils sont, eux aussi, dans le cimetière.



Document 2**Día de Muertos en Méjico**

Para los mexicanos en Día de Muertos o Día de los Fieles Difuntos representa algo más que la veneración de sus muertos, podría decirse que para los mexicanos a diferencia de otros países, lo reflejan burlándose, jugando y conviviendo con la muerte. Esta convivencia ha dado lugar a diferentes manifestaciones de su arte popular, a través de expresiones muy originales como las calaveras de dulce; el pan de muerto, dibujos que se burlan de la muerte, versos en los que se ridiculiza a cualquier personaje vivo, de las artes, ciencia y en especial los de la política y las tradicionales ofrendas(...)

Haciendo un repaso de la historia en las culturas mesoamericanas¹ los nativos consideraban a la muerte como el paso a seguir hacia una nueva vida y fue hasta la llegada de los españoles que trajeron consigo las nuevas creencias con respecto a la vida y la muerte. La muerte producía terror, pues en el juicio final los justos recibirían su recompensa y los pecadores su castigo... Y lo difícil era no contarse dentro de los pecadores.

Revista Enterate

Objectif général:

Ce texte permet d'aborder le thème de la *calavera* écrite.

Objectif linguistique:

Demander aux élèves d'écrire une *calavera* sur un camarade.

¹ Antiguas culturas de América Central.

Document 3

Après le document 1, on peut travailler avec cette photo car les élèves savent déjà que les morts sont attendus par leur famille. La photo permet ainsi de donner une image concrète de cette attente, de la visualiser pour mieux l'expliquer et mieux la comprendre.

Objectifs généraux:

Connaître la tradition du 2 novembre.

Objectifs linguistiques:

Décrire une photo:

Montrer aux élèves que les gens sont installés pour passer un moment agréable. Ils viennent en famille. Faire remarquer qu'il fait nuit, que les personnes sont assez couvertes, car elles vont rester un long moment.

Décrire ce qu'on voit au premier plan. La tombe décorée avec les bougies.

Montrer qu'il y a beaucoup de monde. Insister sur l'ambiance de convivialité et de fête. Les gens du village se retrouvent, se reconnaissent et se saluent comme s'ils étaient dans un café.

En el cementerio de Mixquic.



Document 4**PAN DE MUERTO****Ingredientes:**

- 450 gramos de harina
- 15 gramos de levadura
- 2 huevos
- 7 yemas de huevo
- 115 gramos de azúcar
- 115 gramos de mantequilla
- 115 gramos de manteca
- 2 cucharadas de agua de azahar
- Un poco de raspadura de naranja
- 3 cucharadas de cocimiento de anís (una cucharadita de anís en grano hervido en seis cucharadas de agua)
- 1/4 de cucharadita de sal
- 1 huevo para barnizar
- 1/8 de litro de agua
- 1 cucharada de harina
- 140 gramos de azúcar fina para espolvorear

Procedimiento²:

1. Se deshace la levadura en 8 cucharadas de agua tibia y se agrega la harina necesaria para hacer una pasta. Se forma una bola y se deja en un lugar cálido hasta que doble el volumen.
2. Se mezcla el resto de la harina con la sal y el azúcar. Se agregan los huevos batidos, las yemas, el agua de azahar, el cocimiento de anís, la raspadura de naranja, la manteca y la mantequilla. Se amasa bien y cuando esté suave se agrega la masa ya fermentada. Se amasa todo y se golpea.

² Recette trouvée dans l'adresse internet: <http://mexico.udg.mx/cocina/postres/Pandmuerto.html>.

3. Se unta de grasa la masa y se coloca en una cacerola, se cubre con un lienzo y se deja en lugar tibio de 6 a 12 horas (hasta que doble el tamaño).
4. Se amasa de nuevo brevemente y se hacen bolas del tamaño que se quiera, que se colocan en una lata engrasada.
5. Se adornan con trozos de masa en forma de huesos y lágrimas pegadas con huevo. Se cuece a horno caliente y poco antes de sacarlo del horno se pinta con yema de huevo. Se hornea un poco más.
6. Se saca del horno y se deja enfriar. Se espolvorea con azúcar.

La recette de cuisine peut être abordée après l'étude du document 2 où les élèves ont appris qu'il y a des plats préparés spécialement pendant cette période.

Activités pour la classe

(Pour travailler à partir de la recette de cuisine on peut faire un transparent)

Projeter l'image une fois et éteindre rapidement.

Demander aux élèves ce qu'ils ont vu.

Reconstituer ainsi la structure globale du document, à savoir, une photo + une liste d'ingrédients + la façon de préparer le pain.

Objectif général:

Savoir lire et suivre une recette de cuisine.

Objectifs linguistiques:

Les quantités: *gramos, cucharadas, litros*

Les ingrédients.

Le présent de l'indicatif

La construction *se* + verbe pour traduire "on"



Document 5

Volvió a agarrar la pierna del pavo para tirar de ella e iniciar su comida, cuando una vez más vio un par de pies frente a sí. Calzaban sandalias antiguas y Macario pensó que el forastero debía de ser un hombre venido de tierras muy lejanas, porque nunca había visto sandalias como aquellas.

Poco a poco fue elevando la vista hasta descubrir un personaje en el que el hambre se manifestaba en forma espantosa. En su cara no quedaba rastro alguno de carne; todo era hueso; como sólo hueso eran las piernas y las manos del nuevo visitante. Sus ojos parecían dos grandes agujeros oscuros cavados en aquella cara descarnada. La boca estaba constituida por dos hileras de recios dientes descubiertos por la carencia de labios. Se apoyaba en un largo bastón de caminar. Iba cubierto por una túnica azulina, de una tela que no era ni algodón, ni seda, ni lana, ni material alguno conocido por Macario. Del cinturón, descuidadamente colocado alrededor de la túnica, colgaba una caja de caoba muy maltratada, de la que partía el tic-tac de un reloj.

Fue aquella caja, que este personaje traía en lugar del reloj de arena fina que Macario esperaba ver, lo que confundió sus ideas acerca de quién podía ser el nuevo inoportuno.

Al comenzar a hablar, el forastero lo hizo con una voz semejante al sonido producido por el choque pesado de dos trozos de madera.

– Ay compadre, tengo hambre, mucha, muchísima hambre.

– No hay para qué hablar de ello, compadre, ya lo veo – dijo Macario sin mostrar el menor temor por la horrible apariencia del recién llegado.

B. TRAVEN, *Macario*, México, Selector actualidad editorial, 2001, pp. 53-54

Objectif général:

Etudier la description du personnage de la mort.

Objectifs linguistiques:

Volver a

L'imparfait

Le vocabulaire du corps humain.

Les habits

Activités pour la classe:

Montrer aux élèves comment le personnage de Macario observe sans crainte le nouvel arrivant. Macario n'a pas peur de l'homme ou de l'être qui arrive, il a peur de devoir partager son repas.

Montrer les indices qui font penser à Macario que le visiteur est la Mort.

ANEXO

Documents en complément sans exploitation pédagogique**Documento A: Canción La Cucaracha**

*La Cucaracha, la cucaracha
ya no puede caminar;
porque no tiene, porque le falta
una pata para andar*

*Ya murió la cucaracha
ya la llevan a enterrar
entre cuatro zopilotes
y un ratón de sacristán*

*La cucaracha, la cucaracha
ya no puede caminar
porque no tiene, porque le falta
una pata para andar.*

Canción tradicional de México

Documento B: Carmen visita a Gabriel en el cementerio

Empapada hasta el escalofrío, Carmen miraba el camposanto en penumbra a través de la cortina de lluvia: todos se habían ido; los familiares de Gabriel entre los primeros. Caminó con paso incierto sobre la tierra que rápido se transformó en una plasta chiclosa hasta que sus pisaron la firmeza de un andador. Avanzó en contra de la tormenta, sintiendo cómo el agua se filtraba a la intimidad de su piel provocándole una serie de estornudos. Cuando estuvo junto al sepulcro de Gabriel barrió con el brazo los platos de comida, las diluidas calaveras de azúcar, los muebles en miniatura y dejó en pie un par de botellas de

vino. Estas nos las vamos a tomar solitos, como antes, dijo y se echó de cuerpo entero encima de la losa.

La había abandonado en medio de la incertidumbre seis meses atrás cuando, después de estar en la casa chica hasta el amanecer, Gabriel se dirigía a su hogar y su auto fue embestido por una camioneta gringa, viejísima, cuyo conductor era un obrero borracho que celebraba su retorno triunfal del otro lado. Murió en el acto, sin tiempo de nada pero sin sufrir. Estuviste junto a mí en tu última noche, le dijo Carmen al mármol, por eso eres más mío que de ella. Bebió un trago, mientras intentaba construir en la imaginación un velorio al que no había asistido porque María de los Angeles la conocía, sabía de las relaciones entre ella y Gabriel y hubiera llamado a uno de sus hermanos para correrla en cuanto se presentara en la funeraria. Difícil ocultar un amorío como el de ellos en una ciudad tan pequeña, aislada por el desierto. “Vuélvete a tu pueblo – le decían las amigas de María de los Ángeles al encontrarse con ella –, aquí nadie te quiere.” Pero Carmen no iría a ningún lado. Aquí estaba Gabriel y ella permanecería cerca.

Eduardo Antonio Parra,
Los santos inocentes en “Día de muertos,
Antología del cuento mexicano”,
Plaza & Janés editores, SA,
Barcelona, 2001, pp. 18 y 19.

Documento C: Grabado de Jose Guadalupe Posada.

D'autres pistes à exploiter dans les manuels de classe:

Elisabeth Mazoyer et Reynald Montaigu, *Mexico día de muertos* en «Buenos Días 2ème année», Editions Belin, Paris, 1997, pp. 64-65 Il y a quatre photos à commenter et un texte: El origen de las calaveritas.

Raynald Montaigu et Elisabeth Mazoyer, *México día de muertos*, en «Asi es el mundo 2ème année», Editions Belin, Paris, 2003, pp. 74-75 Il s'agit du même texte que dans Buenos Días, mais il y a des images en plus.

Basterra R et autres, *El culto de los muertos en México*, en «Caminos del idioma, 2ème année», Editions Didier, Paris, 1988, p. 45.

Laluque, Valérie et autres, *El día de muertos en*

México, en «Cuenta conmigo 1ère année» Editions Hatier, Paris, 2002, p. 138. Il s'agit d'une double page avec des photos et des textes concernant le "día de muertos" au Mexique et son corollaire espagnol. Ils proposent un site internet pour savoir plus sur le sujet: <http://muertos.palomar.edu/>

Jean Cordoba et autres, *Une photo: 1° de noviembre: fiesta de Todos los Santos*, en «Puerta del sol, 1ère année», Editions Delagrave, Paris, 2003 p. 37.

Daniel Descomps et autres, *Muerte cabalgando con Chapulín* (pinture) transparent n° 17, en *Conéctate 1ère*, Hatier, Paris, 2001 Le transparent vient accompagné de l'exploitation pédagogique.

Pour avoir plus d'informations, on peut consulter par internet le site:

<http://www.acabtu.com.mx/diademuertos/>



Rebumbio de Calacas.

Las “macros” de MS word como herramienta didáctica

VICENTE LÓPEZ BREA¹

En nuestra práctica docente el ordenador se ha convertido en una herramienta cercana y crucial para un número cada vez mayor de docentes. No entro en el ámbito de internet, pues caben pocas dudas de que el nuevo “alfabetismo” tecnológico en este “mantra” es una de las puntas de lanza en formación educativa, aunque tan sólo sea por el ingente número de cursos e instituciones que canalizan la oferta formativa a los docentes en esta esfera de la actividad.

Aunque todavía encontramos ejemplos de compañeros y compañeras² que al crear materiales para la clase utilizan “cortar” y “pegar” en su sentido propio, la mayor parte de nosotros asociamos estos

conceptos a dos opciones que nos proporcionan los procesadores de texto.

Y, sin embargo, los procesadores de texto nos ofrecen un abanico de posibilidades extraordinariamente amplio, en especial a aquellos –entre los que me incluyo– a los que la tecla les supone un sobre-esfuerzo no muy agradable. A lo largo del presente artículo he decidido centrar la atención en actividades de carácter repetitivo que, no obstante, se reproducen habitualmente en nuestro trabajo de generación de materiales para el aula, muchas veces vinculados al tratamiento de alumnos con necesidades educativas específicas o con dificultades especiales.

Una última aclaración, antes de entrar en harina. No trato, en modo alguno, de propalar las bendiciones del “gran hermano” Microsoft, pero a nadie se le oculta que la accesibilidad de su procesador de textos (MS Word) por parte del profesorado es muy alta (más frecuente que otras versiones, desde WordPerfect hasta la gran esperanza blanca del software libre, Open

¹ Profesor de inglés del *Liceo española Luis Buñuel*, de Neuilly sur Seine.

² Creo poco en el uso de las dos formas (masculino y femenino) como identificadores. Entiéndase todos los sustantivos como expresión de la forma genérica (tanto para ellos como para ellas), no de la específica (sólo ellos).

Office). Con disculpas para los puristas y un simple encogimiento de hombros para todos, prosigo. En realidad, como profesor, el tema fundamental es utilizar los elementos al alcance de la manera más eficaz y conveniente para nuestros referentes: los alumnos.

¿Qué es una “macro”?

Ni soy, ni creo que llegue a ser experto en informática. Tampoco me dedico a escribir esos manuales de informática. Por ello no esperéis de mí “la” definición. Una vez hecha esta salvedad indicaré que una macro es una “rutina”, un “programita repetitivo” que podemos crear en el procesador de textos MS Word. La utilidad habitual que los manuales dan a estos “micro-programas” es aquella de configurar formatos para que nuestras cartas sigan un determinado modelo (unas plantillas personalizadas, por ejemplo), crear documentos con las mismas características (hojas de examen, encabezamientos y pies de página,...). A nivel educativo, y teniendo en mente la elaboración de materiales para la clase, podemos encontrar otras aplicaciones, como más adelante se verá.

¿Dónde están las macros?

Como muchas otras utilidades, las macros no aparecen en el menú general, pero sí en el “desplegable” (los que saben

lo llaman “barra de menús”), una vez que pulsamos herramientas.



Una vez localizada, la gran pregunta es ¿qué queremos/podemos hacer? Nuestra especialidad va a determinar, en gran medida, las posibles respuestas. En mi caso los ejemplos fluyen hacia las lenguas, tanto materna como extranjeras. Por ello las ejemplificaciones que vamos a ver serán en referencia a este campo, a estas áreas, materias o asignaturas.

Primeros pasos: primera macro

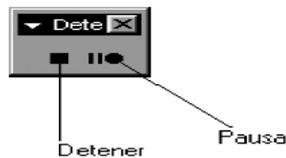
Lo mejor que podemos hacer en este momento es centrarnos en un procedimiento simple. Uno de los ejercicios que me pueden resultar más sencillos es trabajar la ortografía. Tratemos de crear algo y a través de ello, veamos el procedimiento de creación de una macro. Desde el menú de herramientas desplegado, seleccionamos (“pinchamos”) la opción macro, y posteriormente “Grabar nueva macro”. Se nos abre la posibilidad de darle un nombre a nuestra creación, a nuestra primera macro (queda abierto a nuestra creatividad, pero

En nuestra práctica docente el ordenador se ha convertido en una herramienta cercana y crucial.

a condición de que el nombre no contenga espacios, ni acentos, ni caracteres “extraños” - : , ; .).



Pongamos que trataré de distinguir entre la ortografía de “b” y “v” y llamaré a mi macro “bv” (lo bueno, si breve...). Aceptamos y, por arte de magia nos aparece una cassette (“grabadora de macros”) activada con unos iconos “raros” en la pantalla. A partir de este momento cualquier acción que realicemos quedará grabada y el conjunto de secuencias almacenadas se convertirá en nuestra macro.



El hecho crucial de la elaboración de toda macro es tener claros los pasos que vamos a dar, pues, con la grabadora activada cada uno de los movimientos que hagamos será guardado. Si algún paso no lo queremos guardar, pulsaremos pausa. Al final de todos los pasos pulsaremos el botón “detener”.

Veamos, sin más dilación, qué pasos vamos a dar para crear nuestra macro. Lo que queremos es que en el texto que encontremos (o que creemos) nuestra macro sustituya la “b” o “v” por una “...” ó “__” (tres puntos suspensivos o dos guiones bajos, como más nos guste). Para ello, con la grabadora de macro “grabando” (cassette visible) desplegamos el menú de edición, seleccionando la opción reemplazar



En la ventana que se nos abre, simplemente escribiremos “b” en la casilla “buscar” y “...” ó “__” en la de reemplazar. Una vez hecho esto, pulsamos el botón “Reemplazar todos”. Posteriormente escribiremos en el cuadro “buscar” la letra “v” y directamente pulsaremos el botón “Reem-

plazar todos”. Tras ello, pulsaremos el botón “Aceptar”. Este es el momento de detener la grabación.



Por extraño que parezca hemos creado nuestra primera macro. A partir de este momento, en cualquier texto que queramos, al pulsar la macro “bv” desaparecerán estas letras, quedando un espacio para que sean nuestros alumnos los que practiquen este aspecto de la ortografía. El modelo se puede aplicar a cualquier otro aspecto. El documento base se convierte en una plantilla de corrección, que podremos utilizar con el grupo en su conjunto o dársela a los alumnos que manifiestan una dificultad para auto corrección. El único inconveniente, la única duda que nos asalta es ¿dónde encuentro yo mi macro “bv”? Pues en el menú de macros:



Desde el menú de herramientas desplegado, seleccionamos la opción macro, y posteriormente “Macros” “bv” aparecerá. Pulsando el botón “Ejecutar” realizará la sustitución de todas las letras “b” y “v” que aparezcan en el texto que tengamos activo en pantalla.

La generación de macros nos permite, dentro del contexto educativo, de una manera simple generar diferentes documentos que podremos reutilizar para atender a diferentes alumnos. El texto original, previo a la ejecución de la macro, nos servirá como plantilla. Cada uno de los textos en los que vayamos utilizando la macro (sea, como en este caso, el texto sin “b” y “v”, sea otro que generemos con “g” y “j” o cualquier otro área de dificultad para nuestros alumnos) lo podremos almacenar con otro nombre adaptado a las necesidades.

Un paso más

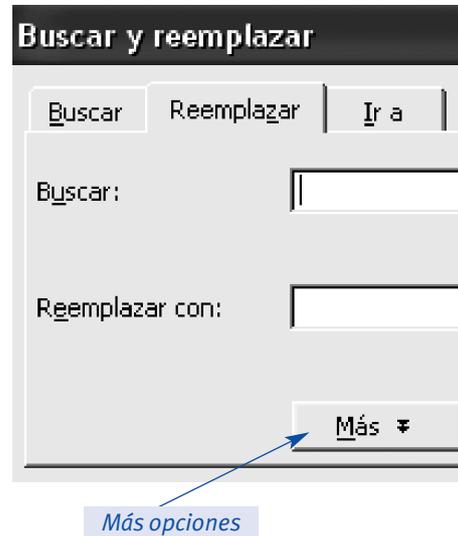
Cabe la posibilidad de “engañar al programa”, de manera que haga lo que nosotros queremos. Los profesores de idiomas tendemos a utilizar con bastante frecuencia los ejercicios de “huecos”, ejercicios en los que requerimos habitualmente la escucha selectiva o bien la reflexión sobre el contexto (textual) para que el alumno rellene estos espacios con el vocabulario que resulte adecuado.

Con un algo más de paciencia pode-

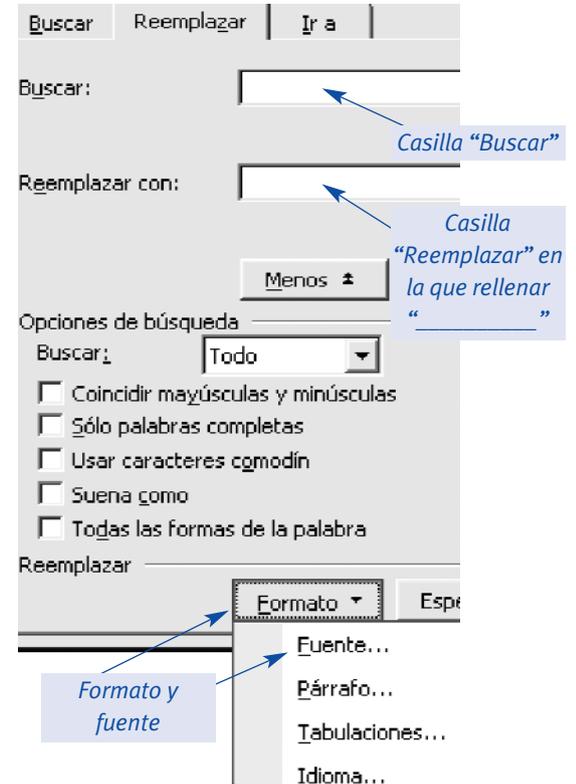
Una macro es una “rutina”, un “programita repetitivo” que podemos crear en el procesador de textos MS Word.

El hecho crucial de la elaboración de toda macro es tener claros los pasos que vamos a dar, pues, con la grabadora activada cada uno de los movimientos que hagamos será guardado.

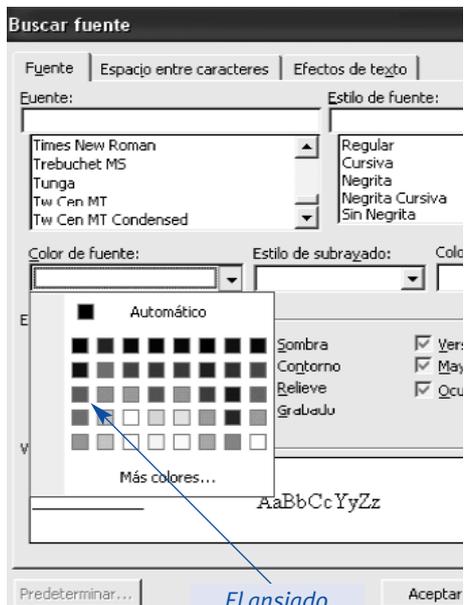
mos llegar a un generador de ejercicios de “huecos” (“cloze tests” o “exercices a trous”). Para ello nuestra elección será, una vez activo el menú Reemplazar, seleccionar el botón “Más”,



y dentro de este el botón “Formato”. Lo que pretendemos es simple: indicarle al procesador de textos que cualquier palabra que tenga (por ejemplo) el color rojo dentro de nuestro texto activo (la información, lo mismo que antes con el caso de “b” y “v” se incluye dentro del recuadro “buscar”), sea sustituida (ahora escribimos en el recuadro “reemplazar”) por “.....” O “_____”



¿Dónde encontramos el color rojo? Dentro de la opción “Fuente”, que nos dará acceso a un amplio menú.



*El ansiado
"color rojo"*

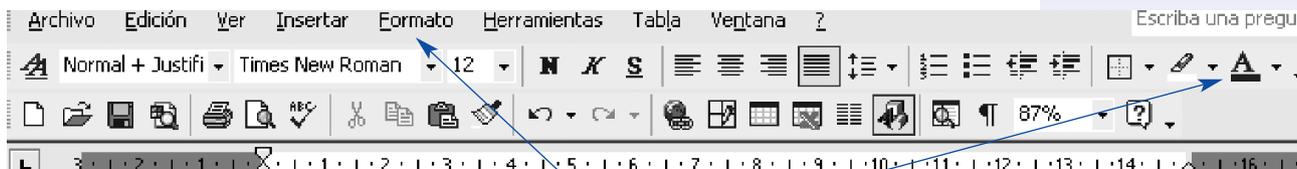
El dudoso premio que recibimos si hemos sobrevivido a esta procelosa misión posibilitará que DENTRO DE CUALQUIER

DOCUMENTO que deseemos podremos seleccionar el vocabulario (palabras, expresiones,... manteniendo pulsada la tecla "Ctrl" podremos seleccionar haciendo clic con el ratón en este vocabulario, sin repetir palabra por palabra la acción) que consideremos conveniente y una vez hecho esto seleccionando el menú de "color de fuente", convertirlo en texto el color rojo.

Todo este selecto vocabulario será reemplazado por "_____ " (un espacio en blanco) "en un solo clic" al aplicar nuestra macro.

Las posibilidades, aquí tan sólo ejemplificadas, quedan abiertas a la creatividad y a la experimentación. Es, simplemente, un intento de abrir los ojos a nuevas maneras de utilizar una herramienta indispensable y compleja como es el procesador de textos lo que me anima a escribir y a promover su uso eficaz. Ánimo. •

*Las posibilidades,
aquí tan sólo
ejemplificadas,
quedan abiertas a la
creatividad y a la
experimentación.*



Menu "color de fuente"

Hablamos de educación con...

Carmen Maestro, presidenta del Consejo Escolar del Estado

El día 21 de septiembre de 2006 tomó posesión del cargo de presidenta del Consejo Escolar del Estado, doña Carmen Maestro, profesora de Historia de Educación Secundaria con gran experiencia docente, que ha asumido a lo largo de su trayectoria profesional otros puestos en la Administración educativa (Subdirectora de Enseñanzas Medias en la Dirección Provincial de Educación de Madrid, Subdirectora General de Ordenación Académica del MEC, Directora General de Centros Escolares del MEC, y, en los dos últimos cursos, Directora del Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo). Desde noviembre de 1988 hasta mayo de 1996 también ha sido Consejera Titular del Consejo Escolar de Estado.

Calanda: Para referirse a las funciones y actividades del Consejo Escolar de Estado, alguien lo ha calificado de “parlamento de la educación”, ¿cree que puede considerarse una analogía apropiada? ¿Cómo podrían explicarse a alguien no vinculado a tareas educativas los objetivos de esta institución?

Carmen Maestro: Puede compararse a un “parlamento de la educación” en el sentido de que los Consejeros no están presentes en el Consejo a título individual, sino que representan a los distintos sec-

tores de la comunidad educativa, a través de sus organizaciones con más implantación. Es decir, actualmente están en el Consejo: el profesorado, a través de sus sindicatos, las familias, a través de las federaciones de asociaciones de padres y madres; el alumnado, a través de las federaciones de asociaciones de estudiantes; el personal de administración y servicios de los centros, a través de sus sindicatos; los titulares de los centros privados a través de sus organizaciones; las centrales sindi-

Mi función como Presidenta del Consejo es la de coordinar un órgano plural, en el que están presentes todos los sectores y todas las sensibilidades de la educación, para que su funcionamiento sea lo más participativo posible, buscando alcanzar acuerdos entre las partes.

cales; las organizaciones patronales; la administración educativa del Estado; los representantes de las Universidades y las personalidades de reconocido prestigio en el campo educativo.

Sin embargo se diferencia del Parlamento en cuanto a su función, puesto que este es un órgano consultivo de la administración educativa del Estado. El Consejo debe emitir dictámenes sobre todos los anteproyectos de las leyes orgánicas de educación y sobre todos los proyectos de normas relativas a la educación, que procedan de la administración del Estado, sean estas de carácter básico, porque afecten a las Comunidades Autónomas, a las que les corresponde desarrollarlas, o se refieran a los centros que el Ministerio gestiona directamente, en Ceuta y Melilla o en el exterior. También

realiza con carácter anual un informe sobre el estado y situación del sistema educativo.

C.: El aspecto que más ha interesado a la prensa en el momento de su nombramiento ha sido su postura respecto a la reforma estructural y funcional del Consejo, ¿ha tenido tiempo ya de formarse una opinión en relación con el tema de que el Consejo acoga una comisión territorial en la que se encuentren integrados los presidentes de los 17 consejos escolares autonómicos?

C.M.: *Mi función como Presidenta del Consejo es la de coordinar un órgano plural, en el que están presentes todos los sectores y todas las sensibilidades de la educación, para que su funcionamiento sea lo más participativo posible, buscan-*

Acto de toma de posesión de doña Carmen Maestro como presidenta del C.E.E.



do alcanzar acuerdos entre las partes hasta conseguir elevar al Ministerio de Educación y Ciencia un dictamen, lo más consensuado posible, de los proyectos que se presentan para su estudio.

En el caso de la reforma de la composición del Consejo, para adaptarlo a la LOE y a otras leyes que habían modificado su composición, mi trabajo ha consistido en completar el realizado por mi antecesora Marta Mata, que desgraciadamente enfermó y falleció antes de terminar el proceso de discusión de este proyecto, hasta conseguir llegar a un consenso, que ha sido ratificado por el Pleno del pasado día 19 de Octubre. El Pleno ha acordado proponer al MEC que los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos se constituyan en una Junta de Participación Autonómica, con unas funciones determinadas, entre otras las de elaborar informes sobre los anteproyectos de leyes orgánicas relativas a la educación e informes específicos sobre el estado y situación del sistema educativo en su Comunidad, para su inclusión como anexos al informe anual que realiza el Consejo.

C.: El Consejo escolar de Estado forma parte de la Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC), ¿Cuáles son los fines de esas asociación?

C.M.: *La organización tiene como fines el intercambio de información y experien-*

cias entre los Consejos integrantes, facilitar la cooperación entre los Consejos Educativos, examinar la forma y los medios de ampliar sus competencias, actuar como interlocutora con las organizaciones supranacionales y celebra periódicamente encuentros, seminarios y conferencias de los que se puedan derivar conclusiones válidas para ser aplicadas por las diferentes administraciones educativas.

C.: ¿Qué puede aportar a la institución alguien que como usted posee una amplia labor docente y ha asumido responsabilidades tan diversas en la administración educativa?

C.M.: *No lo sé, pero espero no defraudar las expectativas depositadas en mi nombramiento.*

C.: Usted ha dicho en alguna entrevista que, para la gente de la calle, la educación española es la gran desconocida, y que una de las tareas del Consejo es mostrar los datos relativos a la situación del sistema a la opinión pública. Precisamente, ¿cómo calificaría usted la situación actual del sistema educativo español?

C.M.: *Creo que a la opinión pública le llegan titulares de prensa que destacan, de manera parcial, algunos resultados de las evaluaciones internacionales, como el Informe PISA, o algunas noti-*

cias referidas a casos de violencia escolar, que sesgan la visión de nuestro sistema educativo. Sin embargo, mi opinión sobre nuestra situación, avalada por los datos que recogen los informes del Consejo Escolar del Estado y del Instituto Nacional de Evaluación, que colabora con las Comunidades Autónomas y los organismos internacionales en la realización de estudios, es, sin ser triunfalista, bastante más positiva, sobre todo si se compara con la que teníamos hace apenas unas décadas.

Se ha producido una extensión de la educación básica y obligatoria, desde los 6 hasta los 18 años a toda la población, incluidas las áreas rurales y la población marginal de las grandes ciudades, se ha configurado una nueva etapa educativa, la educación infantil, desde los 0 a los 6 años, que se va extendiendo, de manera progresiva en todas las Comunidades Autónomas, se ha configurado una enseñanza post-obligatoria, con un Bachillerato con varias modalidades y una Formación Profesional, con una gran variedad de estudios, de distinta duración, relativos a diversas familias profesionales, más adecuada a las necesidades de los jóvenes y del sistema productivo.

Es cierto que los resultados de nuestros jóvenes en las evaluaciones internacionales deben acercarse a países como Finlandia, pero también es cierto que

son mejores que los de EEUU, Italia, Portugal y similares a los de Noruega.

C.: *¿Qué medidas se podrían sugerir desde el CEE para mejorar el sistema educativo? ¿Qué medidas cree que necesita la LOE para de verdad convertirse en un instrumento de dinamización del sistema?*

C.M.: *Todos los años el CEE realiza un informe sobre el estado y situación del sistema educativo, que eleva al MEC. Recientemente se ha aprobado el correspondiente al curso 2004/2005, que ocupa más de 700 páginas, en el que además de recoger los datos y cifras de la educación en España, el Consejo hace una valoración de los mismos y realiza recomendaciones a la administración educativa del Estado.*

Desde mi punto de vista, los retos que actualmente tiene el sistema educativo español, para homologarse con los mejores de los países de nuestro entorno y en confluencia con los compromisos españoles adquiridos en el marco de los objetivos europeos para el año 2010, serían:

- La extensión de la educación infantil, especialmente en el primer ciclo, en colaboración con los Ayuntamientos y las Comunidades Autónomas a toda la población que voluntariamente lo demande.*
- El apoyo y refuerzo, con los medios necesarios, al alumnado con necesi-*

dades de apoyo específico, bien porque tienen retrasos escolares, bien porque tiene altas capacidades y así evitar el abandono prematuro de algunos alumnos.

- *La extensión a un mayor número de jóvenes de las enseñanzas del Bachillerato y de Formación Profesional y conseguir aumentar el número de alumnos con titulación en estas enseñanzas.*
- *La revisión de la formación inicial del profesorado, para adecuarla a las necesidades de la profesión y a los retos que la institución escolar plantea en la sociedad de hoy.*

Además, en la propia LOE se contemplan medidas que sin duda mejorarán el sistema educativo, puesto que van acompañadas de compromisos económicos para ponerlas en práctica. De ellas destaco:

- *La ampliación de las becas y ayudas al estudio.*
- *La gratuidad del 2º ciclo de Educación Infantil.*
- *Los programas de refuerzo para los alumnos con dificultades de aprendizaje en la enseñanza obligatoria.*
- *El incremento de los programas de cualificación profesional inicial.*
- *El refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras y de las nuevas tecnologías.*
- *El reconocimiento y la jubilación anticipada del profesorado.*

C.: El Informe elaborado por el CEE sobre el curso 2003-2004 decía al analizar el gasto en educación: “El Consejo Escolar del Estado insta al Gobierno a que considere la Educación como una inversión de futuro y eleve el porcentaje del PIB que se destina a Educación hasta lograr la media de los países de nuestro entorno, con la finalidad de recuperar la diferencia que nos separa y dotar al sistema educativo de las infraestructuras y recursos humanos y materiales que se necesitan para conseguir una educación de verdadera calidad”. ¿Cómo se percibe esta situación al inicio del curso 2006-2007?

C.M.: *En el Informe del estado y situación del sistema educativo correspondiente al curso 2004-2005 y según los datos del gasto educativo público y privado en centros e instituciones educativas, expresado en % del PIB, con datos del año 2002, el gasto público se situaba en España en un 4,3 % del PIB, por debajo de la media de los países de la OCDE (4,9 %). El gasto privado era del 0,5 % del PIB, siendo del 1,2 % en dicha organización. Se repite el mismo índice en lo que respecta a gasto público que en el anterior ejercicio y desciende en 0,1 % el gasto privado.*

Si nos vamos a las cifras absolutas, según las estadísticas del MEC, que recogen los datos del Instituto Nacional de Estadística, en los últimos años el gasto

Es cierto que los resultados de nuestros jóvenes en las evaluaciones internacionales deben acercarse a países como Finlandia, pero también es cierto que son mejores que los de EEUU, Italia, Portugal y similares a los de Noruega.

En la propia LOE se contemplan medidas que sin duda mejorarán el sistema educativo, puesto que van acompañadas de compromisos económicos para ponerlas en práctica.

total en educación ha pasado de 38.771,0 millones de euros del año 2002 con un 5,32 % del PIB a 51.486,9 millones de euros del año 2006, con un 5,30 % del PIB. (Los % del PIB no son coincidentes con los datos anteriores debido a las distintas metodologías utilizadas). Esto nos indica que nuestro país ha incrementado su gasto en educación un 32,8 % en los últimos 5 años. El incremento en gasto público ha sido de un 38 %, mientras que el gasto de las familias se ha incrementado en un 13,9 %.

Estas cifras nos indican que actualmente hay una tendencia consolidada en nuestro país a incrementar los presupuestos destinados a educación, de lo que debemos congratularnos, aunque sigamos insistiendo en mejorar nuestras cifras, teniendo claro nuestros objetivos, para mejorar nuestros resultados.

C.: En otro orden de cosas, el alumnado participa en el CEE con ocho consejeros que eligen las organizaciones estudiantiles. Sin embargo, a simple vista, no se diría que el asociacionismo y la participación de nuestros jóvenes en la vida de los Centros escolares sean muy importantes. ¿Cree usted que se podría o se debería potenciar?

C.M.: Recientemente la revista digital del Consejo PARTICIPACIÓN EDUCATIVA, que puede visitarse a través de la página web: mec.es/cesces/presentacion_revis-

ta.htm, ha dedicado su número 2 a “La participación de los estudiantes en el sistema educativo”, dando una panorámica rica y plural de la situación de este tema en nuestra realidad cotidiana. El editorial de ese número recoge la posición del Consejo ante este tema y hace una serie de recomendaciones a las administraciones y a los centros educativos para favorecer y potenciar la vida asociativa de nuestros estudiantes y la vida participativa de nuestro alumnado.

C.: En relación con la cuestión anterior, el problema de la inadaptación a la vida escolar de una parte importante del alumnado ¿podría paliarse con una mayor implicación de los alumnos en la vida de los Centros escolares?

C.M.: Naturalmente. La integración de los alumnos en los centros pasa por el desarrollo de actitudes cívicas y responsables y no hay mejor manera de aprender a ser ciudadano, que ejerciendo la ciudadanía, responsabilizándose de uno mismo y participando en las tareas colectivas. En este sentido es interesante que la LOE haya destacado este aspecto de la educación y, en línea con muchos países europeos, haya introducido en el currículo la asignatura de “Educación para la ciudadanía”, que, aunque ha levantado mucha polémica, creo que cuando se disipen algunos fantasmas que se han creado al respecto,

va a aportar a nuestros alumnos un complemento importante para su formación.

C.: El crecimiento del número de alumnos de diversas nacionalidades y culturas en los últimos años en las aulas de los centros educativos en España ha traído consigo modificaciones muy profundas en las relaciones internas de las mismas y en el funcionamiento de los centros, ¿existe algún plan a medio o largo plazo para incorporar en el sistema educativo de una manera eficaz a alumnos de tan variadas características y niveles educativos?

C.M.: *En la LOE hay una sección específica del Capítulo dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que se refiere a las medidas que deben tomarse para el tratamiento del alumnado con integración tardía al sistema educativo y el asesoramiento a sus familias. Las distintas Comunidades Autónomas han abordado este problema con distintas experiencias y en la ley se recogen los principios generales que han de tenerse en cuenta para garantizar su derecho a la educación en las condiciones más adecuadas.*

Además el MEC realiza anualmente una convocatoria de subvenciones a asociaciones e instituciones privadas para actuaciones de compensación educativa, en la que se apoyan las actuaciones

dirigidas a fomentar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas al proceso educativo, especialmente los relacionados con el mantenimiento y la difusión de la lengua y la cultura de los grupos minoritarios, así como aquellas que se dirigen a promover experiencias educativas para el desarrollo de la educación intercultural. También realiza anualmente una convocatoria de Premios a las actuaciones de compensación educativa.

C.: ¿Estamos asistiendo en nuestro país en estos momentos a una evolución a dos velocidades del sistema educativo? Por una parte, hay una red de centros que funcionan con fondos públicos y al que –por diversos motivos– no tiene acceso toda la población, y por otro lado, hay una red de centros públicos que atiende a los grupos más desfavorecidos de la población de manera casi exclusiva, generando verdaderos guetos educativos y con la correspondiente acentuación del desequilibrio social. ¿Ve posible alguna actuación de la Administración educativa para contrarrestar estas desviaciones y evitar que la falla entre ambos sectores de la población escolar sea cada vez mayor?

C.M.: *La recientemente aprobada LOE dedica varios artículos del capítulo III, a la escolarización en centros públicos y privados concertados, a considerar medi-*

La integración de los alumnos en los centros pasa por el desarrollo de actitudes cívicas y responsables y no hay mejor manera de aprender a ser ciudadano, que ejerciendo la ciudadanía, responsabilizándose de uno mismo y participando en las tareas colectivas.

das que equilibren la distribución del alumnado entre todos los centros públicos y concertados. En la admisión de alumnos se establece que las Administraciones Educativas atenderán a una adecuada y equilibrada distribución del alumnado entre los centros educativos y se establecen las mismas áreas de influencia. En el artículo 86 se establece que las Comunidades Autónomas podrán constituir comisiones u órganos de garantías de admisión, con la participación de las administraciones local y autonómica, de los padres, de los profesores y de los centros públicos y concertados. En el artículo 87 se ordena que las administraciones educativas establezcan la proporción de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que pueden admitir los centros públicos y concertados. El artículo 88 trata sobre las garantías de gratuidad. El artículo 117 recoge medidas destinadas a favorecer esta distribución equilibrada cuando trata de los módulos de los conciertos, que podrán ser incrementados para los centros que escolaricen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Como se ve hay una preocupación del legislativo respecto a esta cuestión, manifestada a lo largo de la ley. Todas estas medidas que la LOE establece tienen que ponerlas en práctica las Comunidades Autónomas. Habrá que esperar

unos años antes de poder formular un juicio definitivo respecto a su eficacia.

C.: Para los lectores de Calanda, revista editada por la Consejería de Educación de Francia, es de interés especial saber si el Consejo Escolar de Estado desempeña alguna función específica relacionada con la Acción educativa española en el Exterior.

C.M.: Anualmente, en el Informe sobre el estado y situación del sistema educativo se recogen las acciones que realiza el MEC en el exterior, en el que se incluyen información y datos y se hacen recomendaciones a la administración referentes a:

- los centros docentes de titularidad del Estado español.
- los centros docentes de titularidad mixta, con participación del Estado español.
- las instituciones educativas con las que existe convenio de colaboración.
- las secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados.
- las secciones españolas en las Escuelas Europeas.
- los programas específicos para hijos de residentes españoles.
- los Institutos Bilingües de Europa Central y Oriental y Rusia.
- los programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros.

- la movilidad del profesorado: participación y procedimiento de selección.
- la provisión de plazas vacantes de personal docente y de asesores técnicos en el exterior.

Además el CEE tiene que dictaminar todas las normas emanadas del MEC referentes a estos temas.

C. En definitiva, la labor como órgano consultivo del Consejo Escolar del Estado se proyecta sobre prácticamente todos los programas y funciones de la acción educativa española en el Exterior. Por ello, como colaboradores de dicha acción educativa, nos alegra de manera

especial que al frente del Consejo se halle una persona de talante y actitud emprendedora y dialogante.

Muchas gracias por su atención y la amabilidad con que ha respondido a nuestra solicitud para llevar a cabo esta entrevista. Permítame que le transmita en nombre del Consejo de Redacción de Calanda nuestros deseos más sinceros de que en esta nueva etapa profesional pueda llevar adelante los propósitos y las ilusiones que, nos consta, suele poner en todos los proyectos en los que se embarca.

Madrid-París, octubre de 2006

En el artículo 86 de la LOE se establece que las Comunidades Autónomas podrán constituir comisiones u órganos de garantías de admisión, con la participación de las administraciones local y autonómica, de los padres, de los profesores y de los centros públicos y concertados.



Documentos

L'Histoire – Géographie, discipline non linguistique en Section Européenne

MARC VIGIÉ¹

Consolider le statut de classes linguistiques en Espagne et de sections européennes en France devient un objectif prioritaire dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Il existe un programme de sections linguistiques de français en Espagne, comparable à celui de sections européennes en France, qui a comme ambition un renforcement de la langue française dans l'enseignement public espagnol.

Désireuses de développer un cadre commun favorisant la connaissance et la diffusion de la langue et culture des deux pays, et conscients de l'intérêt réciproque de coopérer dans le cadre de la construction européenne dans le domaine de l'éducation, certaines Communautés espagnoles ont décidé de conclure des conventions avec des Académies françaises. C'est dans ce contexte que des actions de collaboration se poursuivent entre la Communauté de Madrid et l'Académie de Versailles.

La mise en œuvre de tout un programme d'appariement entre ces deux communautés avec des projets conjoints, se concrétisera tout au long de l'année scolaire 2006-2007. Cet échange repose sur un esprit de réciprocité et de répartition budgétaire entre les deux parties.

Afin de jumeler des établissements avec des caractéristiques similaires et étant donné que les élèves espagnols de ces sections débutent en cinquième année avec l'étude du français LV2, le projet d'appariement favorise les collèges français qui enseignent l'espagnol LV2 en cinquième et les sections européennes. L'enseignement de la DNL (Discipline non linguistique) en section bilingue est dispensé également en Espagne à partir de la cinquième (1^o ESO), à différence de la section européenne française qui le dispense au lycée.

Consolider le statut de classes linguistiques en Espagne et de sections européennes en France devient un objectif prioritaire dans le cadre de l'ensei-

¹ Inspecteur d'Académie – Inspecteur pédagogique régional

Les sections européennes ont été créées en 1992 afin de permettre au système éducatif français, de faire mieux advenir l'idée d'Europe.

gnement des langues étrangères, d'où la nécessité d'obtenir du ministère espagnol la reconnaissance à la fin des études du Second Degré, d'un diplôme de «section bilingue» similaire au français en «section européenne» pour pouvoir ainsi développer l'accueil et la mobilité des étudiants des deux pays dans une perspective universitaire et professionnelle.

Calanda

Les sections européennes et de langues orientales ont été créées en 1992 afin de permettre au système éducatif français, jusque-là fort maigrement pourvu en dispositifs à vocation internationale, de faire mieux advenir l'idée d'Europe. D'abord destinées à enrichir l'offre de l'enseignement général et technologique, leur bénéfice a ensuite été étendu, avec certains aménagements dont il ne sera pas rendu compte ici, à l'enseignement professionnel².

Dès les premières lignes, le texte fondateur³ énonce les enjeux linguistiques et culturels posés par les progrès incessants de la construction européenne, qu'il s'agisse notamment de l'intégration économique ou de l'émergence d'une nouvelle citoyenneté. Ce renouvellement du contexte européen suggérait à l'évidence de renforcer l'enseignement des langues vivantes et plus encore de le diversifier. A

l'objectif de permettre l'accès du plus grand nombre d'élèves à un bilinguisme affranchi du primat de l'anglais, s'ajoutait l'ambition de donner une véritable dimension européenne aux enseignements français afin de faire de l'Europe l'horizon culturel des élèves. Ce dernier volet du projet était moins nettement dessiné que le précédent mais les nouveaux attributs de la citoyenneté européenne ne rendaient pas moins nécessaire de créer les conditions d'un sentiment d'appartenance et d'identification. Dès lors, le dispositif pédagogique original et innovant aujourd'hui bien connu pouvait être conçu.

Au collège – une section européenne accompagne la scolarité de l'élève de la quatrième à la terminale - un apprentissage linguistique renforcé (deux heures hebdomadaires) est associé à un programme d'activités, conçu dans le cadre du projet de l'établissement, permettant aux élèves de percevoir mieux la civilisation du pays concerné ainsi que les enjeux civiques et intellectuels du dialogue interculturel. Au lycée, l'apport de l'enseignement en langue vivante étrangère de «tout ou

² En 2000.

³ Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992 publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 33 du 3 septembre 1992.

partie» du programme d'une discipline non linguistique, vient s'ajouter à ces deux premiers éléments; il est ainsi donné pour un aboutissement qui révèle le sens véritable et profond de la démarche.

Dès lors, le choix de cette discipline non linguistique – DNL – se révèle crucial; c'est bien lui qui garantit la pleine valeur éducative de la section en guidant la mise en œuvre des «parts européennes» dans l'enseignement. Il revient à la DNL d'offrir aux élèves de développer leurs capacités en termes de réflexion et d'échange d'idées, tout en se familiarisant avec la culture du partenaire européen, et cela à un moment décisif, alors qu'il s'agit de se préparer à l'épreuve spécifique permettant l'attribution de l'indication «section européenne» sur le diplôme du baccalauréat. Un lycée peut, s'il dispose des ressources humaines (professeurs habilités) et matérielles (dotation horaire) nécessaires, proposer plusieurs DNL aux élèves d'une section européenne, selon, par exemple, la classe ou la série. Beaucoup d'établissements parmi les plus anciennement pourvus mettent à profit cette opportunité. La circulaire de 1992 recense quelques unes des disciplines mobilisables: l'histoire, la géographie, l'économie, les mathématiques, la physique et les SVT.

D'emblée, l'histoire – géographie a été la plus fréquemment retenue. Aujourd'hui encore, alors même que par-

tout les autorités académiques⁴ encouragent les lycées à diversifier leurs choix en faveur, notamment, des disciplines scientifiques, l'histoire – géographie fait l'objet d'un enseignement en langue vivante européenne (ou orientale) dans environ 80% des sections⁵.

Plusieurs facteurs déterminent ce statut privilégié, et d'abord la simple commodité fonctionnelle puisque la discipline – on connaît cette particularité française – est enseignée continûment de la seconde à la terminale, et cela dans toutes les séries de l'enseignement général et technologique. Les élèves peuvent donc, quelle que soit l'orientation après la seconde, bénéficier du dispositif pédagogique propre à la section sans vraie difficulté, et sans qu'il en coûte trop à l'établissement. Mais il se trouve aussi que la discipline dispose de solides atouts – au premier chef son appareil programmatique et didactique – qui la rendent particulièrement à même de répondre à un cahier des charges dont on aura compris qu'il implique d'offrir bien plus que la simple traduction d'un cours.

En effet, la circulaire de 1992, en pro-

⁴ Si les sections européennes (et de langues orientales) relèvent d'une politique nationale volontariste d'ouverture à l'international, leur mise en œuvre relève de l'autorité des recteurs d'académie.

⁵ Et cela en allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, russe et chinois.

Le choix de la discipline non linguistique –DNL– se révèle crucial; c'est bien lui qui garantit la pleine valeur éducative de la section en guidant la mise en œuvre des «parts européennes» dans l'enseignements.

Il convient, au lycée du moins de dépasser l'horizon si familier et tant sécurisant du «linguistique renforcé» pour mettre en œuvre une conception ouvertement véhiculaire de la langue.

posant d'utiliser la langue étrangère «comme moyen de communication dans d'autres disciplines», indique sans ambiguïtés qu'il convient, au lycée du moins, de dépasser l'horizon si familier et tant sécurisant du «linguistique renforcé» pour mettre en œuvre une conception ouvertement véhiculaire de la langue. Cette petite révolution copernicienne – il y a près de quinze ans! – postule que la langue n'est qu'un outil servant à réfléchir ensemble, c'est-à-dire à échanger des idées mais aussi des savoirs et des contenus, bref, à communiquer.

Il ne s'agit donc pas, en classe, de communiquer pour communiquer. Sur ce premier point, crucial, un franc dialogue entre les professeurs de langue et leurs collègues historiens - géographes permet de s'accorder sans peine – pour le meilleur bénéfice des deux parties – quant à une définition instrumentale de la langue, et de convenir par là que c'est bien l'apprentissage disciplinaire qui forme à la réflexion et facilite l'échange. A charge de la DNL de permettre le rassemblement d'une information documentée, sa hiérarchisation, sa généralisation, ainsi que les diverses formulations, écrites ou orales, de l'argumentation à l'origine d'un savoir acquis, c'est-à-dire cohérent et maîtrisé. L'économie de l'interdisciplinarité postule, quant à elle, l'usage d'un lexique mais encore et surtout l'inventaire des concepts – parallèles ou divergents – dans les deux langues, puisque parler la langue de l'autre revient à

penser comme l'autre. La maîtrise de l'arsenal conceptuel permet seule de dépasser les idiotismes de pensée, de s'affranchir des traductions littérales. Que l'on songe seulement, par exemple, aux multiples pièges du concept de «mondialisation»! Enfin, la synergie entre la «communication» et la «conceptualisation» n'est possible qu'à travers le recours à des documents originaux et dans leur langue d'origine.

Certes, on conviendra que tout cela forme un dénominateur pédagogique, scientifique et culturel commun à l'ensemble des DNL, mais outre que les langues vivantes entretiennent, notamment quant à la définition du document, du traitement de l'information et de l'argumentation⁶, des conceptions très proches de celles de l'histoire-géographie, cette dernière contribue encore aisément à l'effort commun par la richesse de ses thématiques culturelles et civiques qu'il est possible d'aborder dans le respect des programmes nationaux. Depuis longtemps en effet – et la récente définition du socle commun de connaissances et de compétences renforce le trait⁷ - les programmes de la discipline accordent une place essentielle aux moments et aux espaces de l'Europe. Peu importe si le pays concerné par la section

⁶ La lecture attentive de leurs programmes respectifs suffit à sen convaincre.

⁷ Décret du 11 juillet 2006 publié au B.O. n° 29 du 20 juillet 2006.

est faiblement présent dans les programmes car il est encore possible, et les historiens – géographes ne s'en privent pas, de privilégier pour l'étude d'un thème, d'un acteur ou d'un lieu, les approches et les matériaux retenus par les écoles géographiques ou historiques du pays partenaire. Enfin, l'étude des programmes français en appelle à bon nombre de documents – photographies de paysages, œuvres d'art, textes, etc. - susceptibles de faire réfléchir les élèves aux valeurs patrimoniales qui fondent l'identité européenne. Les opportunités offertes par l'étude en espagnol et à l'aide de travaux espagnols mais selon la didactique qui commande à l'enseignement français de l'histoire des *Dos de Mayo* et *Tres de Mayo 1808* offre sans nul doute un des meilleurs exemples de la richesse des acquisitions culturelles et morales ainsi rendues possibles.

Pour toutes ces raisons, l'enseignement de l'histoire – géographie se prête admirablement aux multiples activités de cette pédagogie de l'ouverture et de l'échange qui inspire le projet des sections européennes. On ajoutera encore, pour faire bon poids, que le récit raisonné du professeur d'histoire – géographie, qui croise les langages de l'écrit et ceux de l'image, qui convoque l'imagination autant que l'entendement, qui évoque et qui décrit, bref, qui raconte et argumente tout à la fois, peut aussi favoriser la communication en classe.

Les sections européennes ont depuis longtemps dépassé les stades de l'expérimentation et des premiers bilans. Solidement installé dans le paysage scolaire français, ce dispositif pédagogique ne cesse de se développer; il n'a cependant pas encore atteint son acmé et demeure promis à de nécessaires évolutions. Une question est pourtant définitivement acquise: celle du bénéfice pour les élèves. Partout, les sections européennes apparaissent comme des pôles d'excellence; partout leurs apports linguistiques, culturels et interdisciplinaires favorisent l'ouverture d'esprit des élèves et les dotent d'une conscience nouvelle. ●

Pour toutes ces raisons, l'enseignement de l'histoire – géographie se prête admirablement aux multiples activités de cette pédagogie de l'ouverture et de l'échange qui inspire le projet des sections européennes.

Nuevos Retos de la Formación Profesional

NESTOR GALIPIENSO¹

Si tenemos en cuenta las nuevas metas de la Formación Profesional en España, sería conveniente analizar los planteamientos generales en este campo entre los diferentes países comunitarios, con el fin de garantizar la movilidad laboral de nuestro alumnado, y que éste pueda conocer otros sistemas organizativos de la comunidad europea, con la correspondiente adquisición de una o más lenguas comunitarias.

En el caso de Francia y España, se plantea la necesidad de organizar intercambios entre centros franceses y españoles de enseñanza profesional. En el contexto en que se inscribe la posible comunicación entre centros y convenios que ya se han establecido hasta el momento, debemos citar el ya firmado entre la Comunidad de Madrid y la Academia de Versailles, el 19 de octubre de 2005, uno de cuyos objetivos es la creación de una red de centros que puedan acoger a alumnos franceses y españoles para la realización de formaciones y prácticas en empresas en colaboración con las Cámaras de Comercio y de Industria de ambos países.

El objetivo principal de la Formación Profesional es el de garantizar a estos alumnos una buena formación como ciudadanos europeos, además de asegurar una competencia profesional de calidad. Es importante por ello, diversificar las modalidades de acceso a las titulaciones y así reequilibrar las dos vías de formación: la de la enseñanza y la de la práctica profesional.

Calanda

¹ Profesor Técnico de Comercio Internacional del Liceo Español *Luis Buñuel*.

El *Liceo Español Luis Buñuel* de Neuilly-sur-Seine viene ofreciendo desde el curso 1993/94 el Ciclo Formativo Superior de Comercio Internacional –primero denominado Ciclo Experimental de Comercio Exterior–, perteneciente a la familia profesional de Comercio y Marketing, según la configuración de las enseñanzas de FP de Grado superior en España.

La oferta educativa de formación profesional del MEC en el exterior se realiza actualmente a través de dos centros de titularidad española: Además del *Liceo Español Luis Buñuel* con el citado Ciclo, el Instituto Español *Juan de la Cierva* de Tetuán (Marruecos), centro específico de FP en un principio, ofrece los Ciclos de Equipos Electrónicos de Consumo, Equipos e Instalaciones Electrotécnicas, Mecanizado y Cuidados Auxiliares de Enfermería.

La Subdirectora de Formación Profesional del MEC, M^ª Soledad Iglesias, se ha referido recientemente a la adaptación de los actuales ciclos formativos a las exigencias del mercado laboral, así como a la creación de nuevos ciclos (en concreto, la ampliación de las 22 familias profesionales actuales hasta 26), mediante el Real Decreto de Ordenación General de la Formación Profesional. También anunció la Subsecretaría la creación de una “red de calidad de la FP”, con la participación de las Comunidades Autónomas.

El borrador del nuevo Real Decreto sobre la Formación Profesional, que se

negociará en los próximos meses, pretende dar un impulso a la formación específica, reconociendo la experiencia adquirida a través del trabajo y la educación no formal, con el objetivo de “potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Deseamos que esta reforma se ajuste por fin a las intenciones que recoge el Tratado de Maastrich del año 91, en cuyo capítulo dedicado a “Educación, formación profesional y juventud” se establecen, entre otras prioridades, la potenciación de la educación a distancia, el fomento del aprendizaje de idiomas y la atención a la Formación Profesional.

El actual crecimiento de la economía española, superior a la media europea, no esconde otros elementos importantes de desajuste, como nuestro déficit en la balanza comercial –concretamente en la balanza por cuenta corriente (que mide los intercambios con el extranjero de mercancías, servicios, rentas y transferencias de capital)–, la disminución en el habitual superávit turístico, nuestra pobre inversión y limitada presencia en el extranjero, un crecimiento del empleo excesivamente orientado hacia la construcción y la desbordada subida de los precios –debida sobre todo a la especulación inmobiliaria y a la repercusión del precio de los carburantes–.

Un crecimiento coherente implica aumentar la productividad del trabajo y su ritmo de avance, lo cual implica mejorar la formación de la mano de obra y de los ejecu-

tivos, incrementar el gasto en I+D y favorecer la internacionalización, es decir, nuestra presencia y competitividad en el exterior, como factores determinantes de desarrollo.

De ahí la importancia de participar en el debate de esa futura formación profesional y plantearnos cómo va a evolucionar en los países miembros de la Unión Europea, considerando los siguientes aspectos: la demanda empresarial, las nuevas tecnologías, las necesidades de formación continua, las aspiraciones de los jóvenes y cómo llegar hasta ellos potenciando, por ejemplo, la educación a distancia.

La formación continua debe tender a eliminar barreras y despejar la resistencia de las empresas buscando políticas alternativas que conduzcan a éstas a invertir en programas de alternancia, bien sea a cambio de reducciones/exenciones fiscales, como se hace en Francia, bien mediante otros incentivos que contribuyan a hacer

realista la adaptación a los nuevos modelos y los nuevos retos.

Debemos, pues, atender a lo que realmente necesitan las empresas, formar a los jóvenes y reciclar a los que ya forman parte del tejido laboral, reformando los perfiles profesionales y haciendo uso de la transversalidad de los diferentes módulos para presentar unas capacidades profesionales que incluyan electrónica, informática y negociación comercial, reforzando también las áreas de ciencias y las lenguas extranjeras sin olvidar aquellos temas que no corresponden al conocimiento específico pero que giran en torno a cuestiones y problemáticas sociales como: la ética profesional, desarrollo y subdesarrollo, medio ambiente y comercio equitativo e igualdad de derechos y oportunidades.

Recientemente el MEC y las Direcciones General de FP e Innovación Educativa de varias Comunidades Autónomas –como



*Liceo Español Luis Buñuel
de Neuilly sur Seine.*

por ejemplo las de Murcia, Castilla la Mancha y Andalucía– están, dentro de sus competencias, readaptando los currículos, especialmente en el área de idiomas; de ahí la adecuación de centros con secciones bilingües o la introducción de un segundo idioma en los diferentes niveles educativos.

La introducción de Francés y el refuerzo del horario lectivo de Inglés (6 horas en Primero y 4 en Segundo), por ejemplo, en el Ciclo Formativo de Comercio Internacional a partir del curso 2006/07, supone un avance en este sentido.

Desde el año 2001 las estadísticas demuestran un incremento del número de europeos que conocen una lengua extranjera, constatándose además que el inglés y el español son los idiomas que más se hablan y traducen.

Veamos las lenguas extranjeras preferidas en los países en los que tenemos una mayor presencia comercial:

Países	% Transacciones Comerciales	Lenguas preferidas
Francia	19,2	Inglés & Español
Alemania	11,4	Inglés & Francés
Reino Unido	8,4	Francés & Español
Italia	8,3	Inglés & Francés

Fuente: ICEX 2006 / Comisión Europea.

En España sólo el 3,6% de los ciudadanos conocen otras lenguas de la UE. Si comparamos este dato con la media europea, situado en el 50%, es evidente que presentamos un déficit lingüístico importante, lo que explica en parte nuestras dificultades, sobre todo a nivel de ejecutivos de empresa, para establecer y mantener relaciones comerciales internacionales.

Pero el dominio de idiomas no es una necesidad formativa exclusiva de los empresarios, la globalización es un fenómeno que conquista espacios y sociedades. Las distancias físicas se hacen cada vez menos insalvables y aumentan las formas de comunicación y de transmisión de la información a todo el tejido social, siendo el idioma también un vehículo cultural y un enriquecimiento personal.

Cierto es que la globalización ha favorecido la expansión del inglés y la generalización de un modelo económico basado en la privatización y la libertad de mercado. Los hábitos de consumo, los procesos de trabajo, la salud, la cultura y la educación también se ven afectados por esta expansión. La preponderancia del inglés se hace ineluctable en lo cotidiano, en las tareas administrativas, en las relaciones públicas y, naturalmente, en las relaciones internacionales.

La ampliación de la UE supone gestionar 50 lenguas oficiales, lo que resulta sumamente complejo. Ello explica las presiones existentes para el uso de un idioma común.

En el contexto en que se inscribe la posible comunicación entre centros y convenios, debemos citar el ya firmado entre la Comunidad de Madrid y la Academia de Versailles, el 19 de octubre de 2005.

No obstante, se aprecian en los últimos tiempos fenómenos tanto económicos como sociales que frenan esa unilateralidad lingüística:

1. Lengua y economía

En la práctica observamos que la mundialización supone, especialmente para las empresas, establecer contactos en el idioma del país cliente/proveedor, utilizando la terminología y las normas de cada Estado. Resulta evidente que el uso del inglés para explicar el montaje de piezas o lectura de las advertencias sobre un medicamento no resulta suficiente cuando se trata de una población predominantemente monolingüe. En un mercado de alta competencia, las empresas que controlan varios idiomas poseen grandes ventajas en este sentido. Pero las exigencias aumentan a más velocidad que las competencias lingüísticas. De ahí que la Comisión Europea busque, mediante normas y medios, favorecer el plurilingüismo en el ámbito educativo, laboral y económico, con el objetivo de favorecer el intercambio y poder acudir al mercado internacional de empleo.

Algunas de esas iniciativas son:

Los programas *Sócrates* y *Leonardo*, puestos en marcha por la Comisión Europea, afectan a todas las edades y a cualquier situación de aprendizaje. Corresponde a los Estados miembros realizar su propia política educativa, por lo que la acción desarrollada por la Unión Europea es sub-

sidiaria de las distintas políticas educativas nacionales.

Las medidas relacionadas con la educación universitaria y no universitaria se recogen en el programa *Sócrates* y las relativas a la Formación Profesional se integran en el programa *Leonardo da Vinci*, a los que se deben sumar las medidas recogidas en el programa *Tempus*, dirigido a los países del Este de Europa.

El programa *Leonardo* que termina este año tiene como objetivos:

- ▲ Mejorar las aptitudes y competencias individuales, especialmente de los jóvenes, en la formación profesional inicial, mediante la formación profesional en alternancia y el aprendizaje.
- ▲ Mejorar la calidad de la formación profesional continua y facilitar la adquisición, a lo largo de la vida, de aptitudes y competencias.
- ▲ Promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación, a fin de mejorar la competitividad y el espíritu empresarial.

Actualmente algunas Comunidades Autónomas, como Andalucía, el País Vasco y la Comunidad de Madrid, están favoreciendo además que, en los ciclos formativos, las prácticas que se realizan en las empresas, dentro del módulo de FCT (Formación en Centros de Trabajo), se efectúen en el extranjero.

También cabe destacar el *Europass* como otra de las iniciativas orientadas a reducir los obstáculos lingüísticos y culturales y a permitir que las personas interesadas puedan hacer valer en los ámbitos académicos y profesionales los títulos obtenidos y la experiencia adquirida en los diferentes países de la Unión Europea.

Se trata de un dossier que ayudará a los ciudadanos a comunicar de manera clara y sencilla las aptitudes, titulaciones y certificaciones adquiridas a lo largo de la vida, tanto entre países como entre sectores. El objetivo principal del *Europass* es facilitar la movilidad de los estudiantes y los trabajadores a través de los Estados miembros de la Unión Europea, los países del Área Económica de Libre Comercio / Espacio Económico Europeo y los países candidatos, siempre que se desee buscar trabajo o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo.

2. Lengua y sociedad

Respecto a los fenómenos sociales, destaca la inmigración como factor principal de la denominada “inversión del sistema monolingüístico”.

Países como Suiza o Luxemburgo, además de los inmigrantes ya residentes en cada país, disponen de un tercio de mano de obra conformado por “inmigrantes de día” que proceden de los países limítrofes.

La situación lingüística de Luxemburgo se ve caracterizada por la práctica y

el reconocimiento de tres idiomas oficiales: francés, alemán y luxemburgués. El plurilingüismo de Luxemburgo es el resultado de la coexistencia de dos grupos étnicos, uno románico y otro germánico, algo parecido a lo que sucede en Suiza.

Lo cierto es que los fenómenos migratorios hacia los países de Europa –los ejemplos de Francia y de España son paradigmáticos– no solamente favorecen el camino hacia una sociedad multilingüística sino que además propician los intercambios comerciales con los países emisores de dichos flujos migratorios.

Según un estudio realizado por la Facultad de Economía del Institut Químic de Sarriá (IQS) sobre las interacciones entre los principales socios comerciales de España (55 países) y los principales países emisores de flujos migratorios con destino a España en los últimos años, la inmigración favorece los intercambios comerciales debido a las preferencias de los inmigrantes por consumir productos de sus respectivos países (productos de consumo). Según el Dr. Carlos Moslares, jefe del Departamento de Economía y Finanzas de dicha facultad e impulsor del estudio, “para comprender mejor dicho efecto, hay que entender que parte de la población inmigrante en España demanda alimentos y otros productos procedentes de sus países de origen” (...) “Los movimientos migratorios facilitan más información y descubren mayores oportunidades de

El objetivo principal del Europass es facilitar la movilidad de los estudiantes y los trabajadores a través de los Estados miembros de la Unión Europea, los países del Área Económica de Libre Comercio / Espacio Económico Europeo y los países candidatos, siempre que se desee buscar trabajo o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo.

negocio, así como la existencia de redes étnicas o redes de conexión que propician mayores intercambios comerciales”.

El crecimiento de las exportaciones /importaciones así como de los negocios internacionales supone un aumento natural de la oferta de empleos en este sector por lo que una enseñanza de ciclos formativos como el de Comercio Internacional encuentra plenamente su justificación.

A modo de conclusión (un camino abierto)

En conclusión, la formación profesional debe entenderse como un proceso a lo largo de la vida, en el que los jóvenes y las personas adultas adquieran una formación de acuerdo con las necesidades cambiantes del mundo laboral.

Es fundamental la participación activa de los agentes sociales en el diseño y planificación de la formación profesional, convirtiéndose así en un factor clave para su desarrollo socioeconómico.

Esperamos que la propuesta del Ministerio en cuanto al citado Decreto de desarrollo de la LOE sobre formación profesional, recoja una adaptación real de los ciclos formativos a las necesidades empresariales y sociales. Debe haber complicidad entre el empresario y el docente, entre el sector privado y la Administración pública, para negociar las capacidades terminales, un plan de formación del profesorado ajustado a tal reforma y a las TIC, una financiación adecuada y por último unas enseñanzas flexibles que permitan establecer pasarelas entre la Universidad y las enseñanzas Secundaria y ampliar las oportunidades para los alumnos, flexibilizando sus circuitos escolares y académicos. Esto les facilitará ampliar sus estudios, mejorar la calidad de sus competencias profesionales y, finalmente, potenciar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como la formación continua para los profesionales en activo, con la validación de los aprendizajes adquiridos a través del empleo, tal como viene reconociendo la Administración educativa francesa con los VAE (Validation des Acquis et de l'Expérience) extremo éste que merece una mayor reflexión, dada su gran complejidad. •



Alumnos del Liceo español Luis Buñuel en la empresa Nippon Express en Roissy. Aeropuerto Charles de Gaulle (París).

Recensiones y apostillas

Un itinerario didáctico: Centro histórico minero de Lewarde

ANA GONZÁLEZ MASEGOSA¹

A 180 kilómetros de París, en Lewarde, próximo a la ciudad de Douai, Departamento del Norte, se encuentra el Centro Histórico Minero, el museo dedicado a la mina más importante de Francia.

En plena región de las minas del Norte-Paso de Calais, en el lugar donde se encontraba la fosa Delloye, en explotación hasta 1971, se ha construido este museo que pretende dar a conocer al público en general y a los estudiantes en particular todo lo relacionado con el trabajo y la vida cotidiana en una mina.

El Museo comprende dos espacios bien diferenciados. Las dependencias al aire libre y las fosas y galerías subterráneas.

En el primero de los espacios se visitan lo que fueron oficinas y despachos de los ingenieros, topógrafos y contables, las máquinas de extracción, la sala de compre-

sores, la lampistería, la sala de péndulos, el garaje para las bicicletas, la enfermería, la red ferroviaria, etc.

El acceso a las galerías subterráneas se hace en compañía de un guía, antiguo minero de la fosa Delloye y por tanto buen conocedor del recinto y del mundo de la mina. Con el orgullo del que todavía se siente minero, va descubriendo cada uno de los oscuros rincones en los que él mismo, junto a cientos de hombres, pasaron más de un tercio de su vida enterrados.

La visita se inicia en un tren minero que conduce hasta los elevadores que descienden a las galerías. Una vez dentro, se inicia un recorrido espacial y temporal, que muestra al visitante de una forma ordenada y clara las diferentes fases de la extracción del carbón, la evolución técnica de las herramientas que se utilizaron en distintas épocas, cómo era el trabajo, la vida en el interior de la mina, etc.

El excelente Centro Documental que se encuentra en el mismo recinto ofrece al profesor una serie de recursos pedagógi-

¹ Profesora de Historia en la Sección Española del Liceo Internacional de Saint Germain-en-Laye.

cos como dossiers, fichas pedagógicas, cuadernos y libros para preparar la visita. De igual forma, los animadores culturales del Museo organizan animaciones temáticas, que mediante las exposiciones temporales y permanentes acercan a los alumnos al conocimiento de temas diversos como la vida cotidiana de los mineros, la mujer en la mina, la odisea de la vida bajo la tierra o las máquinas en la explotación minera entre otros.

He aquí un museo temático de enorme interés que puede permitir a los alumnos de las diferentes etapas educativas conocer mejor lo que fue la Revolución Industrial.

En www.chm-lewarde.com se puede obtener toda la información relacionada con el Museo, incluidos los recursos pedagógicos del Centro Histórico Minero. •



Le cercle des lecteurs retrouvés. Des lectures que nous avons bien aimées

VV.AA.

Remonter un auteur sous forme de roman, d'essai, de recueil de poésies ou de nouvelles, d'une pièce de théâtre ou d'une biographie, reste aléatoire. Cette page est le lieu de nos meilleures rencontres intéressantes ou passionnantes, passionnées ou intéressées: du coup de cœur pour une histoire ou un style, à l'élaboration didactique d'une leçon; il appartient à chacun d'entrer dans le cercle.

François BÉGADEAU,
Entre les murs, roman, Verticales,
Paris 2006.
Lauréat du Prix France-Culture-
Télérama 2006, 271 p.

L'auteur s'inspire de la vie quotidienne d'un professeur de français face à des classes d'un collègue du XIX^{ième} arrondissement à Paris, où plusieurs communautés étrangères partagent un français amusant et argotique. Envisager l'évolution de l'École depuis vingt ans revient pour l'auteur à comparer l'École qu'il a connue et celle qu'il connaît en étant professeur.

En lisant ce livre, nous avons le sentiment que le métier de professeur est à

l'heure actuelle de moins en moins engageant. Décrire la réalité quotidienne d'un prof vis à vis des élèves, les problèmes auxquels il est confronté, c'est cette sorte de mauvaise entente et de tension qu'il a voulu décrire dans *Entre les murs*. «Même si vous avez le silence total dans votre classe, vous ne pouvez jamais être sûr que vous êtes compris ou entendu.» Parfois ce n'est ni le manque de respect ni l'agression verbale, c'est plutôt le désespoir. C'est presque impossible que ces ennuis qui appartiennent à la vie de prof puissent faire littérature.

ELSA ESTAIRE

François CHENG,
Cinq méditations sur la Beauté,
Albin Michel,
Paris 2006, 161.

Es posible que el título del libro que reseñamos atraiga bien poco al lector, pues es la belleza un tema ya muy tratado en occidente. Pero que su autor sea al mismo tiempo originario de China y miembro de l'Académie Française nos lleva a preguntarnos: ¿Qué nos puede decir sobre ello alguien que pertenece a dos culturas tan diferentes? ¿O no son tan diferentes?

François Cheng nos entrega aquí una obra que surge de la intuición de la belleza y del mal, percibidas casi simultáneamente en su infancia temprana, a los 8 años. La belleza, encarnada en un paisaje brumoso del monte Lu, en China, y su polo opuesto, el mal, en las terribles escenas presenciadas durante la guerra chino-japonesa. Setenta años más tarde, el pensador reflexiona y dialoga sobre la belleza junto con algunos amigos (filósofos, médicos, poetas...) a lo largo de varias veladas: el resultado son estas *Cinq méditations sur la beauté*.

Cheng presenta un universo que consiste en una red de individualidades materiales y espirituales que necesitan interactuar para evolucionar y transformarse en entes cualitativamente superiores. El impulso que lleva a esa interacción, tanto en la cultura oriental como en la occidental, es la belleza, “telle une fontaine inépuisable ... qui incite à l'interaction, à la

transfiguration”. Dice el Tao que cada uno puede ser transformado, transfigurado por el encuentro con la belleza. Captamos así el sentido de la frase de Dostoievskj, “la belleza salvará al mundo” y comprendemos la función que le otorga Cheng, que, citando a R. Gary, identifica ética y estética: “...la beauté du geste, de l'innocence, du sacrifice, de l'idéal”, identificación que, por otra parte, ya se encuentra en Confucio: la más bella virtud es “d'être prêt à mourir pour que soit sauf le *ren* (amour humain, vertu d'humanité)”.

La belleza como idea salvadora del mundo no deja de parecernos pura utopía, pero el hombre está hecho de sueños, y ¿qué son estos sino utopías? A mí, al menos, me ha permitido soñar durante algunos instantes. Ya es bastante.

FELIPE FORES

Michel DEL CASTILLO,
La religieuse de Madrigal,
roman, Fayard/Le Seuil,
Paris, 2006, 324 p.

Michel del Castillo aime bien les paradoxes: ce roman n'est donc ni tout à fait un roman, ni une biographie. Mais une enquête à coup sûr au cœur de la Castille du XVI^{ème} siècle qui nous amène sur les traces d'Ana, fille de Maria de Mendoza et de Don Juan d'Autriche, le demi-frère de Philippe II, roi d'Espagne.

Que reste-t-il de cette petite fille acci-

dentelle conduite au monastère de Madrigal de las Altas Torres dès l'âge de six ans pour y être enfermée à vie? Quelques lettres d'époque, privées ou officielles, sur lesquelles se penche Castillo. Ne cédant à aucune ficelle romanesque pour imaginer ce que l'histoire a effacé, l'auteur, avec son propre regard et sa propre expérience d'enfant abandonné, nous entraîne par tâtonnements dans la violence d'un siècle et dans la folie délirante d'un pays désormais épris de pureté. Ana payera pour sa bâtardise. Jusqu'au bout d'elle-même, c'est-à-dire de sa folie, Ana essaiera de résister à cet enfermement, se révoltera jusqu'à refuser sa profession solennelle. On pense à la révolte d'Antigone, révolte qui rend à la fois sa vie exemplaire et tragique.

Ce roman reste donc par ses qualités historiques et sa réflexion sur la légèreté de toute vie, pour emprunter un mot à Kundera, une invitation passionnante à l'étude d'un récit biographique à travers une page de l'histoire d'Espagne.

PIERRE BOVIS

Faïza GUÈNE,
Kiffe kiffe demain,
roman, Le livre de poche,
Paris 2006, 189 p.

Qu'est-ce un premier livre ? « Affligé, désespérant, élève qui incite à la démission ou au suicide... » Elle pensait certainement faire de l'humour, j'avoue là,

elle a fait fort. C'est vrai que je suis nulle mais bon faut pas exagérer »

Doria, représente une voix de quartier, une vie difficile pour une lycéenne de 15 ans, abandonnée par un père qui préfère rentrer au Maroc et partager sa vie avec une femme plus jeune que sa mère. L'auteur, Faïza Guène, française d'origine algérienne, porte comme beaucoup de jeunes de banlieue, un regard dépourvu d'éléments constructifs sur la société qui l'entoure. Une intégration hypocrite avec beaucoup de services sociaux qui n'aident pas vraiment. Mais malgré ce côté inquiétant du futur, « kif kif demain », la jeune romancière ne manque pas d'espoir, « je kiffe demain ».

Lecture facile, parfois amère qui vous servira à rafraîchir le verlan... À vous de deviner ce qu'elle veut nous dire.

ELSA ESTAIRE

Ryszard KAPUSCINSKI,
Ébène, Aventures africaines,
Pocket, Paris 2006.
Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades 2003, 373 p.

¿Quién no ha sentido, al menos una vez, la llamada de África? ¿Quién, en sus sueños más fantasiosos, no ha vivido las peripecias de una expedición exploradora en los confines de la selva, o recorrido la inmensidad del desierto a lomos de un camello apurando el agua hasta la última

gota, o navegar a bordo de un barco desvencijado arrastrado por las aguas de un río tumultuoso hacia el abismo, y como en los sueños, despertarse por el bullicio de un mercado en Tombuctú, o ¿era en Zanzíbar? Tantos lugares míticos que han proporcionado el decorado necesario al mundo occidental para saciar su ansia de exotismo y la necesidad de experimentar la emoción del peligro.

Ryszard Kapuscinski nos ofrece un billete para acompañarlo en un largo viaje, que el mismo califica como “aventuras africanas” con su buen lote de exotismo, peligros, violencia, calores sofocantes, estreñimiento, tierras inhóspitas, naturaleza desbordante de energía, miseria..., para mejor desmontar los prejuicios del cliché aventurero.

Ébano es el relato de un apasionado de África y de sus gentes. Kapuscinski, periodista, premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, llegó a Ghana en 1958, para informar del proceso de Independencia que comenzaba en el continente, y su embrujo lo atrapó para siempre. Sus reportajes, que nos muestran a un observador excepcional dotado de una voz narrativa de poderosa fuerza evocadora, nos permiten revivir el tumulto de la vida africana, la ilusión y esperanza en un futuro mejor de los años 60. Después, llegarán las guerras mortíferas, el fracaso político de los nuevos Estados, las hambrunas y desastres naturales, la rapiña de los

dirigentes, el saqueo del continente por los peores representantes de la raza humana, que aún así, no han logrado quebrar el sentido de convivencia y solidaridad ancestral del africano.

La mirada de Kapuscinski es justa; no cae en el miserabilismo caritativo de un activista de ONG, ni en la suficiencia y altanería del director de un organismo internacional que nunca ha pisado el suelo africano más allá de la mullida alfombra de un hotel de lujo, o de los despachos de la legación de la ONU.

Por una vez los africanos son los verdaderos protagonistas de la historia. El autor, para contárnoslo, no ha tenido miedo en compartir sus penosas condiciones de vida.

JAVIER ORTEGA

Amélie NOTHOMB,
Journal d'Hirondelle,
roman, Albin Michel,
Paris, 2006, 144 p.

« *C'est une histoire d'amour dont les épisodes ont été mélangés par un fou* ». Ainsi se termine le journal et la vie de cet amant *shakespearien* qui a tué, avant même de la connaître, celle dont il allait tomber amoureux à la lecture de son propre journal intime. D'un journal à l'autre s'est transmis dans l'écriture le poison qui, dans d'autre temps, unissait dans la mort les amants mythiques.

Mais à la différence des amants de Vérone qui marcheront d'un pas ferme vers leur destin tragique, nos deux amants avanceront l'un vers l'autre avec l'aveuglement de l'hirondelle virevoltant dans une pièce devenue sa prison.

Amélie Nothomb consolide ainsi avec ce quinzième roman un thème *vertébral* dans toute son œuvre, à savoir l'étude des rapports avec autrui, qu'ils soient professionnels, sociaux ou sentimentaux. La question de l'écriture, dans son propre exercice, comme dans sa découverte ou dans son rapport avec l'image, reste au centre de chacune de ses intrigues depuis son premier roman.

Le caractère à la fois littéraire –*l'écriture et la lecture devenant les vecteurs essentiels de l'aventure de notre héros*– et psychologique –*l'angoisse ou la terreur de toute vie camouflée derrière des fonctions sociales, des visages qu'on se donne ou des habitudes qu'on se crée*– peut faire de cette lecture une première introduction à l'étude contemporaine de nos comportements, ou à l'étude, plus modeste, d'un nouveau versant de l'histoire d'amour.

PIERRE BOVIS

Jérôme TONNERRE,
L'Atlantique Sud,
Roman, Grasset, 2006. 275 p.

Tel « ces deux cèdres séculaires, vestiges d'un vaste parc domanial, désormais

prisonniers entre la ligne du RER et les bretelles de l'autoroute », Jérôme Tonnerre, le héros d'*Atlantique Sud* (qui porte le même nom que son auteur), voyageur immobile et virtuel, assoiffé pourtant d'ailleurs et d'exotisme, rêve de lointaines contrées qu'il connaît par cœur à travers les livres de voyages, sans pour autant être capable de quitter Paris, ni même sa rue tout près du Trocadéro, vu qu'il tombe dans le coma à chaque fois qu'il essaie de le faire. Moralement obligé d'aller répandre les cendres de sa mère dans l'Atlantique Sud, c'est pourtant un voyage d'introspection vers son enfance, puis dans les gouffres de la personnalité d'Anna Tonnerre, née Ashley, qu'il entreprend. Il va fouiller dans le passé « lointain et nébuleux » de cette femme, méconnue et mystérieuse malgré la « morne vie conjugale » qu'elle a menée. Et c'est au cours de sa quête, un parcours plein d'échos, de correspondances, de coïncidences, qu'il découvrira l'amant caché de sa mère, Alexandre (Ah les cendres), et qu'il arrivera finalement à l'île d'Yeu (Dieu), pour se délester du poids des siècles qu'il portait sans le savoir, et trouver enfin l'amour.

Premier roman de Jérôme Tonnerre, écrivain de scénarios, cet ouvrage tendre malgré son air parfois désabusé, qui dégage un parfum de mélancolie, est en même temps doté d'un humour cinglant. N'hésitez pas et amusez-vous bien avec sa lecture.

M. JOSÉ CARRIÓN

Sugerencias en la red

VV.AA.

Análisis de páginas web de interés para docentes

Sin duda resulta un tanto pretencioso seleccionar de entre millones de páginas web aquellas que pueden resultar de interés para docentes y, particularmente, para aquellos que nos encontramos en cualquiera de las situaciones administrativas y programas existentes dentro de la educación en el exterior. En todo caso la colección que aparece a continuación, con su comentario, tan sólo pretende sugerir un camino que cada cual irá según sus propios criterios.

<http://www.cervantesvirtual.com/>

En el ámbito de la cultura hispánica, tenemos un maravilloso sitio de Internet que permite acceder, leer, y descargar una extensa selección de obras, tanto literarias como de otras disciplinas. Catálogo de revistas y publicaciones periódicas, videoteca (aunque el ancho de banda y los “plug-ins” –programas que permiten la escucha o la visión del archivo– pueden suponer inicialmente más de un desvelo), fonoteca (archivos sonoros, de especial valor y consideración son los de los autores leyendo su propia obra, obviamente, estos

archivos se refieren a los autores de la segunda mitad del siglo XX en adelante). Un último apunte que mencionar dentro de esta página de la existencia de “portales”, esto es, una extensa selección de lugares de internet con abundantes recursos para el trabajo docente, tanto para su uso por especialistas como por neófitos.

<http://www.culturageneral.net/pintura/test/index.php>

Un sitio curioso, fundamentalmente para el trabajo de alumnos y en especial en sus secciones de pintura y arquitectura. La

página divide sus contenidos en “Aprende”, donde se exponen imágenes; y “Juega”, donde se pueden realizar ejercicios de elección múltiple. En el caso de otros contenidos como literatura o historia se podrá notar un menor nivel de interés y elaboración.

<http://www.historiasiglozo.org/>

De indudable interés, valor y calidad, historia del siglo XX permite el acceso a una vasta gama de contenidos web y de experiencias educativas que combinan el rigor científico con la aplicabilidad en el aula propia del docente. Una vez más, conviene apuntar la extraordinaria importancia que concedemos dentro de una página web a los “enlaces” seleccionados: desde nuestra perspectiva son un elemento que permite reducir el número de búsquedas aleatorias (y, frecuentemente, sin sentido) en la preparación de materiales o en la adquisición de conocimientos esenciales.

<http://iesleonardofrances.iespana.es/principal.html>

Modélico ejemplo de página web llena de recursos para el aprendizaje de la lengua francesa. Especialmente indicada, como es de suponer, para el docente de francés, tiene también interés para el propio aprendiz por sus ejercicios (no en vano recibió el premio Sello Europeo a la innovación en la enseñanza de las lenguas extranjeras 2.003). Recomendable, por lo prácti-

co, la sección “descargas/télécharger” por sus unidades didácticas clasificadas por niveles (los niveles de referencia corresponden a los cursos de ESO y Bachillerato).

<http://ares.cnice.mec.es/infantil/index.html>

Dentro del repertorio de materiales disponibles para todas las edades debemos destacar este loable intento de incorporar (¿acaso no saben los pequeños pobladores de las casas y las aulas lo que es un ordenador?) a los más pequeños de la clase al uso educativo del ordenador. Visualmente atractivo, tremendamente interactivo, permite a los alumnos de Educación Infantil una navegación intuitiva y rica que les “descubre” el “mundo cercano” y el “exterior”. Cuenta con espacio para profesores, alumnos y público en general (padres especialmente), espacios en los que encontraremos una guía de utilización clara y eficaz.

<http://www.mismates.net/index.php>

Aunque en estas páginas personalmente me ahogo, no creo que aquellos más dotados para la navegación y contenido matemático lo hagan de la misma manera. Sencilla en la distribución de contenidos puede resultar atractiva a la hora de programar clases o provocar repasos (en los alumnos). La presentación de apuntes puede considerarse simple (lo cual a los ojos de este neófito es un halago) pero

la maestría profesional del docente matemático podrá elevar el rango de contenidos. Es, una vez más, de especial interés la selección de enlaces “Enlaces a otros buenos sitios”.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>

Para finalizar, para los interesados en mejorar el conocimiento del inglés (la lengua de Shakespeare que dicen otros, y notablemente de unos cientos de millones de hablantes tanto como lengua materna, segunda lengua o, “simplemente” como lengua extranjera) la BBC nos ofrece un vasto arsenal de materiales (no siempre adecuados para el uso “directo”, esto es, no adaptado a los niveles del alumnado) escritos y orales, además de contenidos web interactivos (recomendamos las unidades creadas de “Business English”). De especial interés para los conocedores avanzados del idioma las secciones “Keep your English Up to Date”, donde el insigne lingüista David Crystal analiza diferentes vocablos y expresiones de rigurosa actualidad. Una muestra de la vitalidad y el constante cambio que caracterizan a las lenguas en uso.

VICENTE LÓPEZ-BREA FERNÁNDEZ
Liceo Español “Luis Buñuel”

Otras direcciones de interés para el profesorado

<http://www.zonaele.com/>

Espacio que agrupa recursos para alumnos y profesores de Lengua Española. Sitio de intercambio de información e ideas para profesores especializados en la enseñanza del español lengua extranjera. Ofrece materiales didácticos y ejemplos para la presentación y práctica de aspectos de la lengua española.

<http://www.prof-despagnol.com>

Espacio de encuentro e intercambio de profesores de español en Francia. Referencias y textos oficiales sobre los programas de español en el sistema educativo francés. También están disponibles distintos enlaces a los que se puede acceder: cómo ser profesor de español en Francia, correspondencia escolar por e-mail, editoriales escolares, recursos didácticos en el aula, buzón de sugerencias para profesores de español etc.

<http://www.afde.asso.fr/>

Esta página presenta una asociación francesa cuyos objetivos son la promoción, difusión y defensa del español en Francia. Tienen a la venta posters, juegos y recursos didácticos del español lengua extranjera. También tienen una selección de artículos dedicados al mundo del español y direcciones de interés relacionadas con el mundo hispánico.

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

Aula virtual gratuita de aprendizaje del español. Carlitos es una guía por el mundo hispano hablante. Este sitio está organizado por escenarios en donde se puede encontrar un sinfín de actividades dependiendo de los temas elegidos. También se puede navegar a través de los caminos que se corresponden con unidades didácticas y todo ello a través de muchos juegos.

<http://www.carmengp.com/caste/>

Infinidad de recursos complementarios para la enseñanza del español. Imprimibles. Una serie de ejercicios de gramática, léxico y pronunciación para ampliar los conocimientos lingüísticos del alumno de español. Enlace a diccionarios, conjugadores verbales, páginas de consulta, periódicos y materiales didácticos de interés.

<http://www.primeraescola.com/themesp.html>

Ofrece actividades infantiles y materiales de educación infantil, dibujos para colorear y otros recursos imprimibles para la enseñanza del español en niveles de pre-escolar y primaria. Aparecen en versión española e inglesa, útiles por tanto para el profesorado de inglés que imparte clases en primaria.

http://pie.xtec.es/rtee/europa/es_esp.htm

Portal de la canción popular española y europea. Música, letras y explotaciones didácticas. La colección que presenta ofrece de cada canción diferentes tipos de ficheros musicales que se pueden escuchar con sus partituras originales, partituras con letras debajo de las notas y partituras con colores. Útil no sólo para el profesor de ELE, también para el profesor de música.



<http://www.ciep.fr>

Portal del centro pedagógico internacional para la enseñanza de las lenguas. El Ciep es el centro perteneciente al Ministerio de educación francés que contribuye al desarrollo de la cooperación internacional en educación y al aprendizaje de lenguas extranjeras, esencialmente el francés lengua extranjera. En este espacio podemos encontrar toda la información relativa a los diferentes programas de relaciones bilate-

rales que oferta el ministerio francés: intercambios de profesores, programa de auxiliares de conversación etc. También presenta una amplia información de cursos de formación de perfeccionamiento pedagógico y cultural para profesores de lenguas extranjeras, publicaciones especializadas en la enseñanza de FLE. Interesantes son los enlaces con el sitio de Primlangues, destinado a profesores que imparten lenguas extranjeras en primaria, Emilangues que ofrece recursos pedagógicos correspondientes a disciplinas no lingüísticas (DNL) impartidas en las secciones europeas y secciones internacionales y Franc-parler, sitio especializado en la organización de la francofonía.

<http://membres.lycos.fr/intercambios/>

Información sobre intercambios lingüísticos entre Francia y España. Esta página es de gran utilidad para el profesor que desee organizar con sus alumnos viajes escolares en Francia o España. Diferentes posibilidades para elegir la estancia en familias o en residencias escolares. Lista de actividades y manifestaciones culturales que complementan las estancias en el extranjero.

<http://www.navidadlatina.com/>

Todo lo que quieras saber sobre la Navidad en Latinoamérica, villancicos, recetas típicas de Navidad, selección de

imágenes navideñas, enlaces a otras páginas. Ofrece la posibilidad a los profesores de español y a auxiliares de conversación de habla hispana de elegir infinidad de recursos didácticos para el aula. Ideal para el mes de diciembre!

<http://www.leconjugueur.com/>

Aprender la conjugación francesa. Resolver dudas... Resumen de gramática de los verbos franceses, tablas de conjugación, lista general de verbos, régimen preposicional. Este sitio ofrece además toda una guía de libros sobre la conjugación con enlaces directos: le Bon usage, le Bescherelle pratique, Conjuguer c'est facile etc.

<http://www.ochoymedio.com/>

El portal de la librería y la editorial especialistas en cine. Presenta una serie de enlaces a páginas destinadas a recursos del cine en el aula así como un completo portal de cine y cortos con la colaboración de directores y productoras. Para saber todo lo que se quiera de historias, premios y estrenos.

<http://www.elcine.com>

Servidor dedicado al cine comercial en donde se pueden encontrar temas de distinta índole: directores, actrices, actores, técnicos, información general, imágenes y enlaces.

<http://divisared.es/>

Espacio de producción, edición y distribución videográfica. Gran distribuidora a nivel nacional que abarca todos los géneros, documentales, series españolas y documentales didácticos acompañados de cuadernos coleccionables con acceso interactivo.

<http://www.mec.es/redele>

Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia. Presenta una biblioteca virtual para alojar materiales variados (artículos, materiales audiovisuales, recursos didácticos) útiles para el profesor de español. Redele invita a profesores, investigadores y especialistas en lenguas extranjeras a compartir sus trabajos, estudios y experiencias didácticas en la red. Pone al servicio de profesores materiales didácticos publicados por las diferentes Consejerías de Educación, que aunque suelen estar adaptados a la enseñanza del español en un país determinado pueden ser utilizados por el resto.

ELSA ESTAIRE

Asesoría Técnica

Centro de Recursos de París

Propuestas específicas para Comercio Internacional

Las páginas que a continuación se presentan son de gran utilidad pedagógica para el desarrollo de las enseñanzas en los cursos del Ciclo Formativo de Comercio Internacional y de Bachillerato en sus asignaturas de Economía y Economía y Organización de Empresas.

www.cordis.europa.eu

CORDIS (Community Research & Development Information Service) es un servicio de información que mantiene al corriente de las iniciativas y las actividades de la Unión Europea en el campo de la Innovación y de la Investigación y el Desarrollo (I+D).

CORDIS es un servicio gratuito y ofrece una gran variedad de información sobre las políticas de investigación e innovación de la UE, los programas de financiación, las iniciativas, los posibles socios y los proyectos, tanto los anteriores como los que se desarrollan en la actualidad.

www.imf.org

Página web del Fondo Monetario Internacional (International Monetary Fund), disponible en inglés, francés y español. En ella se puede encontrar información interesante sobre qué es el F.M.I., noticias sobre economía mundial, discursos, comunicados y publicaciones.

www.revistasice.com

Página web perteneciente a la Secretaría de Estado de Turismo y Comercio desde la que se tiene acceso gratuitamente a las publicaciones de la Revista de Economía “Información Comercial Española” de gran interés económico-comercial.

www.comercio.es

Es un portal temático del área de Comercio del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio con enlaces a los diferentes servicios del ICEX (Instituto de Comercio Exterior), OEPM (Oficina Española de Patentes y Marcas), PYME (portal de la Pequeña y Mediana Empresa), OMC (Organización Mundial del Comercio), OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), CESCE (Compañía Española de Seguros de Crédito a la Exportación), entre otros.

ANA BARRANCO

Liceo español Luis Buñuel

En torno a Luis Buñuel

Buñuel-sur-Seine. Viaje por la producción francesa de Luis Buñuel¹

FIDEL ALONSO²

Hace justo 50 años Luis Buñuel se hallaba haciendo una película muy cerca de aquí, a la orilla del Sena, entre Neuilly y el actual complejo de La Défense. Se trata de la película *Cela s'appelle l'aurore*, cuyo rodaje se inicia el 18 de agosto de 1955 en los estudios Photosonor (19 Quai du Président-Paul-Doumer) y que marca el retorno del director español a trabajar en Europa tras su larga etapa de producción en México.

En realidad el regreso de Buñuel a Francia y a París se había producido unos años antes y de modo ocasional: a finales de 1950, con motivo de la presentación aquí de su obra *Los olvidados*. “Caminando por las calles, que volvía a encontrar después de más de diez años de ausencia,

sentía llenárseme de lágrimas los ojos”, escribe Buñuel en sus memorias a propósito de su reencuentro con París, su patria –artística– adoptiva.

Y no será hasta 1971 cuando Luis Buñuel vuelva definitivamente a la ciudad nutricia de sus orígenes como cineasta, para alcanzar allí también la cumbre de su carrera. Así lo cuenta en sus memorias: “Regresé a París y a mi barrio de Montparnasse, al hotel *L'Aiglon*, con las ventanas de mi habitación dando al cementerio, a mis almuerzos tempranos en *La Coupole* o *La Palette*, a *La Closerie des lilas*, a mis paseos cotidianos, a mis veladas en las que la mayor parte del tiempo entre los rodajes solía cocinar yo mismo”.

Es la misma ciudad, el mismo barrio (*rive gauche* del Sena), los mismos cafés del joven Buñuel 45 años atrás: “En 1925 llegué a París sin tener ninguna idea de lo que iba a ser de mí. Quería hacer algo, trabajar, ganarme la vida, pero no sabía cómo. Continué escribiendo poemas, pero esto no me parecía que fuese más allá del lujo

¹ Lección magistral pronunciada en el acto de Apertura de curso en el *Liceo español Luis Buñuel* de Neuilly-sur-Seine, el 19 de septiembre de 2005.

² Profesor de Lengua castellana y literatura en el *Liceo español Luis Buñuel*.

En las tertulias del Café Sélect es donde representa su breve tragicomedia Hamlet, escrita en colaboración con Pepín Bello, considerada como la primera obra surrealista del teatro español.

de un señorito. Entonces, y hoy todavía, estaba en contra del lujo y de los señoritos, a pesar de que, debido a mi cuna, yo era uno de ellos”, escribe Buñuel en una autobiografía-currículum de 1939.

Lo primero que hizo nuestro personaje al llegar a París en 1925, según nos cuenta en sus memorias, fue alojarse en el hotel *Ronceray* (Pasaje *Jouffroy*, al comienzo del bd. Montmartre), el mismo hotel donde sus padres habían pasado la luna de miel en mayo de 1899 y le habían engendrado.

Apenas cuatro años antes de aquella primavera fecunda para el cine del siglo XX, había tenido lugar el feliz y exitoso alumbramiento (nunca mejor dicho) del cinematógrafo, muy cerca de ese mágico lugar adonde Buñuel volvió para pasar la noche: en los sótanos del Grand Café, 4 bd. des Capucines. Fue allí donde el 28 de diciembre de 1895 los hermanos Louis y Auguste Lumière iniciaron las proyecciones de sus brevísimos filmes, que ellos llamaban *vues* (vistas). La UNESCO acaba de incluir, en junio de 2005, la colección de películas producidas por los hermanos Lumière en el registro “Memoria del Mundo”, que cuenta con un total de 120 obras y colecciones de todo el planeta. Entre ellas, desde 2003, la película de Luis Buñuel *Los Olvidados*.

“Desde que llegué a París –escribe Buñuel en sus memorias–, yo iba al cine con frecuencia, mucho más que en Madrid y hasta tres veces al día. Por la mañana, gracias a un pase de Prensa proporcionado

por un amigo, veía películas norteamericanas en proyección privada, en un local situado cerca de la *Sala Wagram*. Por la tarde, una película en un cine de barrio. Por la noche iba al *Vieux Colombier* o al *Studio des Ursulines*”.

Los primeros escauceos en la puesta en escena –si exceptuamos las “misas” que de niño oficiaba en el granero de su casa en Calanda, utilizando a sus hermanas como acólitos, o las representaciones con un pequeño teatrillo de muñecos que sus padres le habían traído de París–, los realiza Buñuel en esta ciudad, en las tertulias del Café *Sélect*. En el sótano de este emblemático lugar (sito en el nº 99 del bd. Montparnasse), Buñuel jugaba con sus amigos a “fabricar películas”: él hacía de director y, al que mejor interpretaba su papel, le convidaba a un manhattan. Es en este mismo escenario donde representa su breve tragicomedia *Hamlet*, escrita en colaboración con Pepín Bello, considerada como la primera obra surrealista del teatro español y en la que se halla el germen de múltiples escenas de sus películas.

En 1926, el pianista Ricardo Viñes encarga a Buñuel la puesta en escena del *Retablo de Maese Pedro*, de Manuel de Falla, en Ámsterdam y con Mengelberg como director de orquesta. Buñuel pone a sus amigos en lugar de lo que debían ser títeres doblados por la voz de los cantantes, ensayan durante 15 días en París y la representación resulta todo un éxito.

Sólo faltaba la oportunidad para empezar a trabajar en un estudio de rodaje, y ésta llegó con el director Jean Epstein, en cuya academia de actores se inscribió Buñuel en 1926. Así nos cuenta él mismo en sus memorias cómo logró su primer “boulot” cinematográfico:

“A los mejores les prometía pequeños papeles en sus películas. Cuando yo me inscribí, él estaba terminando *Les aventures de Robert Macaire* y ya era tarde para que me admitiera. Cuando terminó la película, un día tomé el autobús y me presenté en los estudios *Albatros* de Montreuil-sous-bois. Sabía que estaba preparando otra película, *Mauprat*. Me recibió y le dije:

–Verá, sé que va a hacer una película. El cine me interesa mucho, pero técnicamente no sé nada. No podré serle muy útil; pero no le pido dinero. Deje que barra el decorado y le haga los recados, lo que sea.

Me aceptó. El rodaje de *Mauprat* fue mi primera experiencia cinematográfica. En aquella película hice un poco de todo, incluso doblar caídos...”.

Es durante su trabajo en *Mauprat* cuando Buñuel conoce a Albert Duverger, que será el director de fotografía de sus dos primeras películas: *Un chien andalou* y *L'age d'ôr*. Duverger le pone en contacto, en 1927, con los realizadores de *La Sirène des Tropiques*, en cuyo rodaje Buñuel es con-



Collage de los daños producidos tras el estreno de *L'age d'ôr* en el Cine Studio 28.

Cuando vuelve a París, después de haber pasado una semana en Cadaqués con Salvador Dalí, Buñuel lleva ya consigo el guión de Un chien andalou, escrito al alimón con el pintor en sus ratos de insomnio.

tratado como ayudante de dirección. Durante ese trabajo conoce y entabla amistad con Pierre Batcheff, que se convertirá a su vez en el protagonista de *Un chien andalou*. Nos cuenta John Baxter en su libro *Luis Buñuel, una biografía*, que Pierre Batcheff le habla entonces entusiasmado a su mujer, Denise, de un joven asistente español “que tiene una película en la cabeza que va a revolucionar el mundo”. Por esos azares del destino, Buñuel se encontrará 20 años más tarde en Los Ángeles con su admiradora Denise Tual (entonces estaba casada con Ronal Tual, tras el suicidio de Batcheff en 1932) y ella es quien, queriendo traerle a París a realizar una versión cinematográfica de *La casa de Bernarda Alba*, en realidad le introduce en Mexico, país en el que Buñuel fijará su residencia y donde dirigirá la mayor parte de sus películas. En realidad el principal impulsor de esta decisión clave en la vida de Buñuel fue el productor Óscar Dancigers, quien le dijo:

–Tengo algo para usted ¿quiere quedarse en México?

Y Buñuel, que conocía a Dancigers desde que Jacques Prévert se lo presentara en el café “Les deux magots” en 1937, aceptó.

Volviendo al hilo cronológico de la historia, en 1927 Buñuel ya se ha afianzado en su relación con el séptimo arte, ha madurado su vocación de cineasta y se halla a un paso de su genial “opera prima” como director. Rompe con Epstein tras ser

su ayudante en *La chute de la maison Usher* –por permitirse despreciar a Abel Gance, en lugar de acceder a entrevistarse con él–. A finales de este año le encargan las páginas de cine del periódico *Cahiers d’art*, a la vez que es editor de la sección cinematográfica de *La Gaceta Literaria*, de Giménez Caballero.

En 1928 Buñuel va a Madrid, invitado por la *Residencia de Estudiantes*, para hablar del cine de vanguardia y presentar varias películas. Él cuenta en sus memorias el gran éxito de su intervención ante “lo mejor” de la sociedad madrileña y cómo, después de las proyecciones Ortega y Gasset le confesó que “de haber sido más joven, se habría dedicado al cine”.

Cuando vuelve a París, después de haber pasado una semana en Cadaqués con Salvador Dalí, Buñuel lleva ya consigo el guión de *Un chien andalou*, escrito al alimón con el pintor en sus ratos de insomnio. El guionista, director, actor y productor, lleva también consigo el dinero que su madre le había proporcionado para financiar él mismo la película (25.000 ptas.), ya que se había dado cuenta de que ésta “sería totalmente insólita y provocativa y que ningún sistema normal de producción la aceptaría”, según cuenta en sus memorias:

“Regresé a París. Cuando hube gastado la mitad del dinero de mi madre en salas de fiestas, me dije que era necesario tener un poco de seriedad y que había que hacer algo. Me puse en contacto con los

intérpretes, Pierre Batcheff y Simone Mareuil, con Duverger, el operador, y con los estudios de Billancourt, donde, en unos quince días, se rodó la película”.

Luego vendría la presentación al grupo surrealista, el triunfo apoteósico y el escándalo subsiguiente. Estrenada primero en el *Studio des Ursulines*, permaneció después ocho meses en cartel en la sala *Studio 28*. Así narra Buñuel la proyección de la obra en primicia ante el cenáculo surrealista, que inmediatamente le admitiría en su seno como figura destacada:

“Aquel encuentro tuvo lugar en el café *Cyrano* de la place Blanche, en el que el grupo celebraba sus sesiones diariamente. Me presentaron a Max Ernst, André Breton, Paul Éluard, Tristan Tzara, René Char, Pierre Unik, Tanguy, Jean Arp, Maxime Alexandre, Magritte. Todos salvo Benjamin Péret, que entonces estaba en Brasil. Me estrecharon la mano, me ofrecieron una copa y prometieron no faltar a la presentación de la película, de la que Aragon y Man Ray les habían hecho grandes elogios.

Aquella primera proyección pública de *Un chien andalou* fue organizada con invitaciones de pago en las *Ursulines* y reunió a la flor y nata de París, es decir, aristócratas, escritores y pintores célebres (Picasso, Le Corbusier, Cocteau, Christian Bérard, el músico Georges Auric) y, por supuesto, el grupo surrealista al completo.

Muy nervioso, como es de suponer, yo me situé detrás de la pantalla con un gramófono y, durante la proyección, alternaba los tangos argentinos con *Tristán e Isolda*. Me



Para los Noailles, L'âge d'or resultó simplemente "exquis, délicieux". Pese a que con esta película llegaría el auténtico escándalo, el impacto apabullante del genio de Calanda.

había puesto unas piedras en el bolsillo, para tirárselas al público si la película era un fracaso (...) No necesité las piedras. Cuando terminó la proyección, desde detrás de la pantalla oí grandes aplausos y, discretamente, me deshice de mis proyectiles, dejándolos caer al suelo.”

Los vizcondes de Noailles, Charles y Marie-Laure, entusiasmados con la película, invitan a Buñuel a cenar a su casa y le proponen hacer un film sonoro como regalo de cumpleaños para la Señora. Se firma el contrato en noviembre de 1929 (el 24 de octubre había quebrado la bolsa de Nueva York) y a principios de abril de 1930 la película estaba lista, con un presupuesto total cercano a un millón de francos.

Se trata de *L'âge d'or*, una de las primeras cintas sonoras del cine francés y el segundo gran éxito, escandaloso e incuestionable de Luis Buñuel en este país. De la mano ahora de una peculiar pareja de mecenas del cine, los Noailles, en cuya mansión de la place des Etats-Units tuvo lugar la primera proyección para un grupo de íntimos. Para los Noailles, el impactante film resultó simplemente “exquis, délicieux”. Pese a que con él llegaría el auténtico escándalo, el impacto apabullante del genio de Calanda, cuyos tambores, por cierto, atruenan por vez primera en la pantalla (también lo harán en *Nazarín* y en *Simón del desierto*). Dejemos que él mismo nos lo cuente:

“Algún tiempo después, organizaron una proyección en el cine *Pantheón*, a las diez de la mañana, a la que invitaron a “la flor y nata de París” y en particular a cierto número de aristócratas. Marie-Laure y Charles recibían a los invitados en la puerta, les estrechaban la mano sonriendo y a algunos incluso los besaban. Después de la sesión, volvieron a situarse en la puerta, para despedir a los invitados y recoger sus impresiones. Pero los invitados se marcharon de prisa, muy serios, sin decir una palabra.

Al día siguiente, Charles de Noailles fue expulsado del Jockey-Club. Su madre tuvo que hacer un viaje a Roma para parlamentar con el Papa, ya que se hablaba de excomuniación.

La película se estrenó en el *Studio 28* y se proyectó durante seis días a sala llena. Después, mientras la prensa de derechas arremetía contra ella, los *Camelots du Roi* y las *Jeunesses Patriotiques* atacaron el cine, rasgando los cuadros de la exposición surrealista que se había montado en el vestíbulo, lanzaron bombas a la pantalla y rompieron butacas. Fue ‘el escándalo de *La edad de oro*’.

Unas semanas después, *Chiappe*, el Prefecto de Policía, en nombre del orden público, pura y simplemente prohibió la película. Prohibición que se mantuvo durante cincuenta años”.

En efecto, la película no fue distribuida en París hasta 1981, “en subversión original restaurada”, según publicó con buen humor *Le Canard enchaîné*. Buñuel no se olvidaría sin embargo de aquel Prefecto de Policía tan poco cinéfilo en apariencia, y en

su película de 1964 *Le journal d'une femme de chambre*, ambientada en los años 20, se oye gritar al final a los manifestantes de extrema derecha: "Vive Chiappe". Ésta es la película que marca el regreso definitivo de Buñuel para rodar en Francia, país que adopta desde entonces como lugar de trabajo, aunque México seguirá siendo su país de residencia.

El cineasta había partido hacia América en 1939 y no reanudaría hasta 1947 en México su carrera como director, interrumpida tras el documental *Las Hurdes* de 1933. Cuando vuelve a dirigir en Francia de manera transitoria en 1955, deja atrás un productivo periodo mexicano, con catorce películas realizadas en nueve años, la mayor parte melodramas o películas de género ("alimenticias", dirá él) y, salvo una (*Robinson Crusoe*, en inglés), todas en español. Exceptuando *Los olvidados* (1950), *Él* (1952) y *Ensayo de un crimen* (1955), las mejores obras mexicanas de Buñuel estaban aún por hacer: Se trata de *Nazarín* (1958), *El ángel exterminador* (1962) y *Simón del desierto* (1965).

Así pues, la década que sigue a ese primer regreso a Francia de Buñuel en 1955 es un periodo crucial de culminación y también de transición y apertura de nuevos rumbos, ya que:

▲ En primer lugar, realiza tres coproducciones –franco italiana la primera, franco-mexicanas las otras dos– en lengua fran-

cesa (la primera rodada en Francia y las otras dos en México). Se trata de *Cela s'appelle l'aurore* (1955), *La mort en ce jardin* (1956) y *La fièvre monte à El Pao* (1959), obras en las que el arte de Buñuel cede terreno a la técnica y a las exigencias de una producción con muchos más medios –y también condicionantes– de los que él estaba acostumbrado a usar en su etapa mexicana.

▲ En segundo lugar, las tres películas aludidas que constituyen la culminación de la carrera de Buñuel al otro lado del Atlántico, en especial *Nazarín*, premiada en Cannes en 1959 y que supuso el definitivo conocimiento y reconocimiento internacional del director aragonés.

▲ En tercer lugar, el regreso espectacular y controvertido de Buñuel a España con otra obra maestra también premiada en Cannes y de gran repercusión internacional: *Viridiana* (1961). Buñuel llega a su patria tras 24 años de exilio, trabaja evadiendo como puede la censura, triunfa y se va perseguido por el escándalo, no el suyo, el del Ministerio de Información y Turismo. Sólo volverá a trabajar en su país una sola vez, en 1970, para realizar *Tristana* (tras superar múltiples problemas con la censura –ahora ya prevenida–), saldando así una vieja deuda con su amada ciudad de Toledo y con Benito Pérez Galdós.

La década que sigue al primer regreso a Francia de Buñuel en 1955 es un periodo crucial de culminación y también de transición y apertura de nuevos rumbos.

▲ Por último, en esta especie de “década prodigiosa”, Buñuel dirige su segunda y última película en inglés, *The joun g one* (1960), coproducida por México y Estado Unidos.

En 1964, cuando el destino le une a Serge Silberman y a Jean-Claude Carrière, su productor y co-guionista inseparables en lo sucesivo, Luis Buñuel ha optado ya por trabajar en Europa y le gusta considerarse a sí mismo un realizador europeo. Por otra parte su obra ya ha sido suficientemente apreciada y premiada (aunque el Óscar no le llegará hasta 1972, pero a él no le importaba demasiado) y en ello ha desempeñado un gran papel la crítica francesa, con André Bazin a la cabeza y los críticos de las revistas *Positif* y *Cahiers du Cinéma*.

Tras su primer trabajo con el nuevo equipo, *Le journal d'une femme de chambre* (1964), una de sus obras más cuidadas formalmente y mejor interpretadas (con Jeanne Moreau y Michel Piccoli como protagonistas), vienen dos tipos de películas en ésta última y definitiva etapa francesa de Luis Buñuel:

▲ Las que él mismo no duda en considerar como encargos o “películas alimenticias a la francesa”, lo cual no está para nada reñido ni con la calidad técnica ni con el genio y la originalidad inconfundibles de su artífice, ni con el éxito comercial: *Belle de jour* (1966), con una insuperable

Catherine Deneuve como actriz principal, y *Cet obscur objet du desir* (1977), la última película de Buñuel, en la que Ángela Molina y la recién descubierta Carole Bouquet realizan el mismo papel.

▲ La gran trilogía o recapitulación final del director español que suponen *La Voie Lactée* (1969), *Le charme discret de la bourgeoisie* (1972) y *Le fantôme de la liberté* (1974). Él mismo lo dice en sus memorias: “Pensando ahora en ello me parece que estas tres películas, que nacieron de tres guiones originales, forman una especie de trilogía, o mejor, de tríptico, como en la Edad Media. Los mismos temas, a veces incluso las mismas frases, se encuentran presentes en las tres películas. Hablan de la búsqueda de la verdad, que es preciso huir en cuanto cree uno haberla encontrado, del implacable ritual social. Hablan de la búsqueda indispensable, de la moral personal, del misterio que es necesario respetar”.³

³ Véase la tabla cronológica “Luis Buñuel: Legado cinematográfico”, en el sitio web <http://www.alonso-gonzalez.net/bunuel>.

Buñuel-sur-Seine

El Liceo español *Luis Buñuel* de Neuilly-sur-Seine está situado a medio camino entre dos localidades emblemáticas para el cine francés: Boulogne-Billancourt y Épinay-sur Seine (ver gráfico final).

La primera de ellas se ha considerado durante décadas como *el Hollywood francés* –y europeo–, con dos importantes estudios, hoy prácticamente desaparecidos o reconvertidos en platós de televisión: *Le Grand Studio de Billancourt* y *les Studios de Boulogne*.

En cuanto a Épinay, denominada “Ville du cinema”, conserva todavía en su estado original y en funcionamiento los estudios *Eclair* que datan de principios de siglo.

A estas dos localidades debe añadirse una tercera también mítica por su relación con el cine. Se trata de Montreuil, al noreste de París. En ella crea Georges Méliès en 1897 *Star film*, el primer estudio cinematográfico francés. Pocos años más tarde, en 1904, Pathé construye allí también sus estudios, que se convertirán en los estudios *Albatros* al ser alquilados a los cineastas rusos a partir de 1917.

Es en los estudios de Boulogne-Billancourt y de Épinay-sur-Seine donde Buñuel comienza a trabajar como ayudante de dirección y donde realiza después la mayor parte de sus películas, mientras que en los estudios de Montreuil trabaja por primera vez como actor de cine.

Hay otros tres estudios cinematográficos que tienen que ver también con el trabajo de Buñuel en Francia:

- ▲ Los estudios *Francoeur* de París, en la falda este de Montmartre y situados en la calle del mismo nombre, hoy reconvertidos en la *Femis (École Nationale Supérieure des Métiers des Images et du Son)*.
- ▲ *Franstudio*, en Saint-Maurice, localidad sobre el Sena al sureste de París, cuyas instalaciones, pertenecientes a Pathé-Gaumont, serían demolidas en 1971.
- ▲ Los estudios *Photosonor*, de Neuilly-sur-Seine, hoy también desaparecidos y que estaban situados al borde del Sena, en el nº 19 del Quai du Président-Paul-Doumer.

Tras darle muchas vueltas a tantas coincidencias, le hemos preguntado a don Luis, un día que salía de su tumba a leer el periódico y se llevó una grata sorpresa cuando vio su liceo ya terminado y en funcionamiento, y él nos ha sugerido el título de *Buñuel-sur-Seine* para esta conferencia.

El Liceo español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine está situado a medio camino entre dos localidades emblemáticas para el cine francés: Boulogne-Billancourt y Épinay-sur Seine.

Cronología

1926. Buñuel interpreta un pequeño papel de contrabandista en la película *Carmen*, (dirigida por Jacques Feider), rodada en los estudios *Albatros*, en **Montreuil**. Ese mismo año trabaja –realizando pequeños papeles y como especialista, entre otras tareas– en la película de Epstein *Mauprat*, rodada en parte en los estudios de **Épinay-sur-Seine**.

1927. Buñuel trabaja como ayudante de dirección con Epstein en *La chute de la maison Usher*, en los estudios *Menchen* de **Épinay-sur-Seine**. Buñuel trabaja como ayudante de dirección en la película *La Sirène des Tropiques*, dirigida por Henri Etiévant y Mario Nalpas y rodada en los estudios *Francoeur* (en la calle del mismo nombre) de **París**.

1929. *Un chien andalou*: Studios de **Billancourt**.

1930. *L'âge d'or*: Studios de **Billancourt** y Stu-

dios de la *Tobis*, éstos últimos en **Épinay-sur-Seine**.

1935. Sonorización del documental *Las Hurdes* en los estudios de *Pierre Braunberger*, en **Billancourt**.

1955. *Cela s'appelle l'aurore*: Studios *Photosonor*, en **Neully-sur-Seine**.

1964. *Le journal d'une femme de chambre*: *Franstudio*, en **Saint-Maurice**.

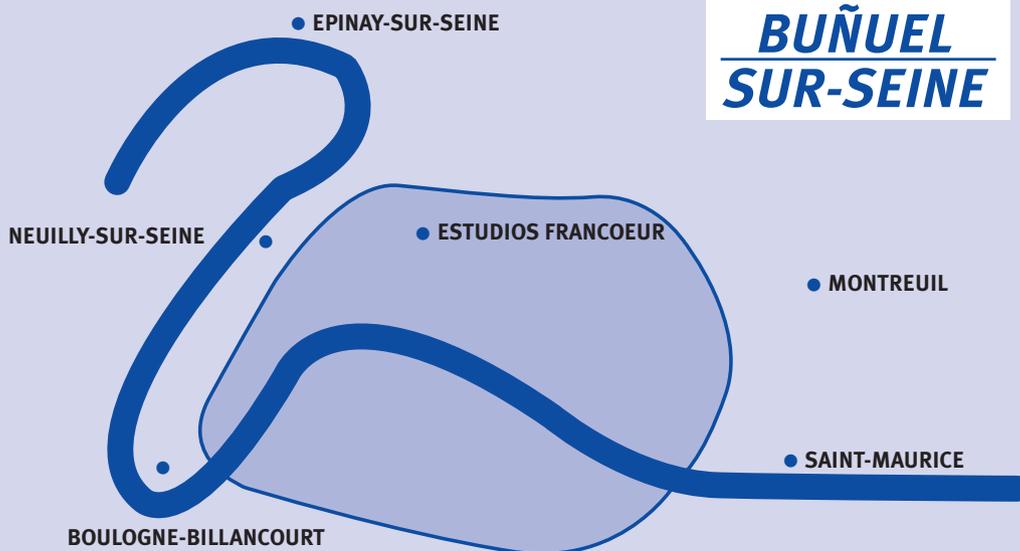
1966. *Belle de jour*: *Franstudio*, en **Saint-Maurice**.

1968. *La Voie Lactée*: Studios de **Billancourt**.

1972. *Le charme discret de la bourgeoisie*: Studios *Cinéma*, **Boulogne-Billancourt**.

1974. *Le fantôme de la liberté*: Studios *Cinéma*, **Boulogne-Billancourt**.

1977. *Cet obscur objet du désir*: Studios *Eclair*, en **Épinay-sur-Seine**.



In memoriam

Pedro Correa

Del Consejero de Educación:

Cuando la vida nos traiciona

Mediado el mes de agosto se nos quebró el aliento repentinamente al conocer la muerte de nuestro querido profesor **D. Pedro Correa Batalla**, Jefe de Estudios de la sección internacional española de Valbonne-Nice.

Se nos quedó el dolor de la pérdida atravesado en lo alto de la garganta. Y entonces se amontonaron los recuerdos: la despedida telefónica que cada final de curso acostumbraba realizar a la Consejería, su veteranía militante y ugetista desde más allá de los ochenta, el compromiso indeleble que era el suyo, su ética y ejercicio profesional ejemplares, las conversaciones que nunca imaginamos últimas, los afectos...

Se fue Pedro dramática e inesperadamente para quedarse vivo en los entrepaños del alma. Resulta que al filo del brote del verano decía que estaba preocupado por sus árboles familiares, que necesitaban una buena poda. El bueno de Pedro siempre andaba entre talas para ayudarlos a crecer más erguidos, para eliminar ramas inoportunas, para recoger sus más dulces frutos..., como si se tratara de otra docencia.

[...] Sobran otros detalles; recordemos únicamente ahora los versos que Cernuda, poeta nuestro, escribió a unas violetas:

*Al marchar victoriosas a la muerte
Sostienen un momento, ellas tan frágiles,
El tiempo entre sus pétalos. Así su instante alcanza,
Norma para lo efímero que es bello,
A ser vivo embeleso en la memoria.*

De sus alumnos:

“Siempre se quedará en mi corazón, en mi memoria, como uno de los mejores profesores que me encontré en mi vida, pero sobre todo como un hombre estupendo. Apasionado, simpático, agradable, generoso, buena persona, gracioso, sonriente, cultivado, y así podría continuar durante páginas enteras. Señor, usted me dio el gusto de la literatura, de la lengua española, de su historia y de su cultura, de los estudios y del saber, pero más que todo el gusto de la vida.

En nombre de todos los que le conocieron y le quisieron, le damos las gracias por la suerte de haberle conocido. Un último abrazo”

“Hoy sólo sé que se acabó una vida, la suya, pero una obra sigue su continuidad: nosotros somos su obra”

Destino Celestial

[...]

Lo único que yo pido

Es que descansen en paz

Todas las bellas personas

Que han llegado a su final

Reciban de mí un gran beso

Muy azul, [...]

De sus compañeros:

Si para sus amigos era “fiel entre los fieles”, como lo calificó no hace mucho uno de los aquí presentes, no podemos dejar de recordar también de Pedro su extremada conciencia cívica. Solidario y atento siempre a las necesidades de los demás, nos legó una última lección práctica de su vocación social con la donación de todos sus órganos para que, tras su muerte, pudiesen prolongar la vida de aquellos que los necesitasen.”

“Sea como sea, aunque nos hayas dejado, tú tendrás ese especial privilegio que alcanzan, después de muertos, únicamente aquellos que llevaron una vida tan ejemplar y abnegada como fue la tuya, cual es seguir viviendo, en el pensamiento y en el corazón de todos los que te queríamos cuando estabas entre nosotros.”

De las familias:

“Merci d’avoir mis Pedro sur notre chemin. Nos enfants ont une chance formidable d’avoir eu un professeur comme lui, et nous parents d’élèves qui l’avons un peu côtoyé, nous avons croisé un homme formidable”

Majadahonda 28 de Septiembre 2006

Queridos amigos, compañeros y a todos los que conocisteis a Pedro de una forma o de otra. Con el corazón roto y con la mente tratando de encontrarle en cada rostro y en cada rincón, quiero daros las gracias y en nombre de mis hijos también, por todos los recuerdos, sentimientos y muestras de cariño que habéis tenido hacia él y hacia nosotros.

Pedro era toda mi vida y la de mis hijos, pero también la de mucha gente. Siento cómo el alargar que parte de su cuerpo sigue latiendo entre nosotros.

Él se fue dejando todos los campos sembrados y parte de su espíritu sigue estando presente en muchos lugares, como todos aquellos en los que trabajó y en las mentes de muchas personas.

Gracias. Por todo y para todos. Mucho amor

Rufi
Pedro
Daniel.

P.D. Te ruego Javier que en mi nombre, des las gracias a la División de Educación, al Embajador de España y a toda la Comunidad Educativa española en Francia.



CENTRO BUÑUEL CALANDA
www.cbvirtual.com

