

ALANDA

Revista didáctico-cultural

Número 21 • 2007

ALANDA

Consejería de Educación en Francia

(ALANDA

Revista didáctico-cultural
Número 2 • 2007

(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 2, septiembre de 2007

© Consejería de Educación, Embajada de España en Francia /
Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica
© De las fotografías del artículo “La lectura dramatizada”, Maque Falgás
NIPO: 651-07-320-6

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

Ensayos, experiencias y proyectos

De tapeo, un juego para aprender divirtiéndose

ANA LUISA POLANÍA-DENIS..... 9

Figuras en blanco y negro. Una experiencia en 4º de E.S.O.

M^a ISABEL GARCÍA LÓPEZ..... 16

“Au petit marguery”. Propuesta didáctica de un documento cinematográfico en clase de FLES.

ELSA ESTAIRE CHECA..... 21

“VISITAMOS...” Experiencia educativa en el aula

MARÍA DEL MAR RENTERO CAMPOY,
MARÍA LUISA RENTERO CAMPOY 29

La lectura dramatizada, una lectura diferente

VÍCTOR LATORRE ZACARÉS 38

Hablamos de educación con...

Mercedes Cabrera 47

Documentos

Enseñanza bilingüe:

nuevo reto educativo para el profesorado

JAVIER ORTEGA VILLAVERDE..... 57

<i>Rennes: Continuité d'une action académique en faveur des langues vivantes</i>	
<i>Le Site d'études ibériques de Brest</i>	
LAURO CAPDEVILA	68
<i>La acción educativa española en Francia y los españoles de tercera generación</i>	
PEDRO ANTONA	71
Recensiones y apostillas	
<i>Para leer</i>	83
<i>Para visitar</i>	95
<i>Para recorrer</i>	101
En torno a Luis Buñuel	
<i>El joven Buñuel</i>	
CARLOS BARBÁCHANO	105

Ensayos, experiencias y proyectos

De tapeo, un juego para aprender divirtiéndose

ANA LUISA POLANÍA-DENIS ¹

Un grupo de profesores del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye ha confeccionado un juego de sociedad de preguntas y respuestas sobre lengua y cultura de los países hispanohablantes, con la participación activa del conjunto de los alumnos de español LV1, LV2 y LV3. *¿Qué se gana en este juego? ¡Tapas! ¿Qué consiguen los alumnos con este juego? Ampliar conocimientos, expresarse en público, aprender divirtiéndose.*

Cómo se enseña el español en Francia

La enseñanza del español como lengua extranjera se organiza en Francia a partir de documentos “auténticos”: artículos de prensa, canciones, fragmentos de novelas, publicidad, secuencias, video, tomas de los medios de comunicación y de obras publicadas, de manera que los fenómenos lingüísticos –tanto escritos como

orales– aparezcan enmarcados en situaciones *reales* que pongan al alumno “en inmersión” dentro del aula.

Técnicamente lo que se exige del profesor es que sirva de intermediario (discreto) entre las situaciones que ofrecen los documentos y el alumno. En una clase ideal son los alumnos quienes hablan para reaccionar a la situación que el profesor les ha presentado, son ellos los que se responden unos a otros y el profesor no interviene más que para aportar correcciones o precisiones.

Una clase ideal es, naturalmente, un horizonte hacia el cual tienden todos los esfuerzos del profesor de lengua. ¡Qué mejor que una clase en la que los alumnos “hablan español entre ellos”!

El problema fundamental que se le plantea al profesor es que los alumnos tengan ganas de hablar y, por consiguiente, su principal esfuerzo estriba en **la elección del documento** que pueda suscitar interés en el alumnado. Cuando el documento no es de por sí bastante rico o polémico es cuan-

¹ Catedrática de español del Lycée International de Saint Germain en Laye.

El desafío permanente del profesor consiste por una parte en presentar un “menú” apetitoso para que los alumnos se interesen en la materia y, por otra parte, en encontrar medios variados de hacerles participar activamente en las clases.

do entra en juego el genio del profesor, arreglándoselas para que la situación expuesta “enganche” y suscite reacciones.

Este método de aprendizaje intenta acercarse a las condiciones del medio “natural”: el extranjero que llega a España o a América Latina oye cómo se dicen las cosas y a continuación, arriesga una expresión nueva pero conforme al molde lingüístico que acaba de oír, consiguiendo de esta manera hacerse comprender por los autóctonos.

El segundo problema que se le plantea al profesor es que los alumnos se adhieran a este sistema que los sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, quitándole protagonismo al profesor, cuyo papel de dispensador de reglas pasa a un segundo plano. El profesor acompaña y guía pero es el alumno el actor principal de la experiencia: la iniciativa de deducir el sentido de lo que lee u oye y aventurar una reacción apoyándose en la estructura del propio documento es el elemento motor de esta manera de enseñar la lengua extranjera. Se le da prioridad a la expresión del alumno, que debe identificar en el documento “auténtico” –y aplicar dentro de su propio discurso– las reglas (debidamente confirmadas por el profesor) que le permitirán expresarse correctamente.

El problema es que ello implica una motivación fuerte por parte de los alumnos lo cual dista mucho de ser la regla en todas las aulas, ya sea por exceso de trabajo

escolar en general, ya sea por un estímulo extraescolar insuficiente. En clase lo más frecuente entre los alumnos es una actitud prudente en espera de que alguien desbroce el camino, nadie quiere correr riesgos y el mutismo es la enfermedad que aqueja a un número elevado de clases.

En resumidas cuentas, el desafío permanente del profesor consiste por una parte en presentar un “menú” apetitoso para que los alumnos se interesen en la materia y, por otra parte, en encontrar medios variados de hacerles participar activamente en las clases.

Los talleres de creatividad, de escritura, de teatro, gracias al fraccionamiento en grupos reducidos, permiten una amplia participación de todos los alumnos y constituyen una variación saludable respecto a las clases clásicas, con objetivos diferentes de los que se pueden lograr con clases enteras.

Jugar en el aula

La experiencia que condujo a la realización del juego *De tapeo* empezó como un juego informal y sin consecuencias escolares. El último día de clase antes de vacaciones es difícil dar una clase normal pues los alumnos se muestran distraídos y la energía del profesor se agota buscando mantener la disciplina y la atención. Es clásico entonces prever para tales días actividades lúdicas como canciones, películas o juegos

en los que se trabaja la lengua de una manera atractiva y sin imperativos de rendimiento escolar.

Así pues, en vísperas de Navidad, divididos en dos grupos que se enfrentaban, los alumnos de dos clases de Seconde se bombardearon a preguntas, a cual más difícil, para establecer la supremacía de uno de los dos, tanto en materia de gramática como de cultura. El éxito del juego pudo medirse claramente en la implicación entusiasta de todos los alumnos y en la riqueza de los conocimientos individuales puestos en común que, al ser expuestos, corregidos y combatidos en el terreno de juego, ofrecieron de hecho una materia lingüística original al conjunto de los jugadores. La experiencia se repitió con grupos de otros niveles con los mismos excelentes resultados en cuanto a la calidad de las preguntas y al clima eufórico y cooperativo obtenido en los subgrupos.

Fue interesante constatar que los “retazos” de lengua española presentes en los medios de comunicación franceses a través del cine, la canción, la prensa y las series de televisión constituye un patrimonio colectivo que los alumnos reconocen y aprecian. Son ellos los que identifican y se apropian a Shakira, a Almodóvar, al grupo Ska-P, entre otros muchos, y los que valoran en general las voces, expresiones y personajes del ámbito hispanohablante.

Fue pues en el curso de aquellas sesiones de juego cuando apareció como

una evidencia que ese entretenimiento sin pretensiones era portador de una dinámica que no habíamos sospechado:

- Por una parte, la movilización que suscita una actividad lúdica garantiza una participación elevada de los alumnos.
- y por otra parte, la puesta en común de los conocimientos, lecturas, experiencias de viaje o encuentros de los alumnos en su vida privada constituye un corpus muy rico para compartir durante el juego y fuera de él.

De ahí surgió nuestra convicción de que esos ratos de diversión colectiva en torno a un sinfín de preguntas sobre la len-



gua y la cultura de los países hispanohablantes iban a dinamizar considerablemente la práctica de la lengua de nuestros alumnos. La decisión de realizar un juego que recogiera los elementos claves del programa escolar, así como los aportes extraescolares de cada uno de nuestros alumnos en forma de cartas, se impuso rápidamente.

No nos faltó ambición al integrar en nuestro proyecto a la totalidad de nuestros alumnos de LV1, LV2 y LV3, es decir de la Sixième a la Terminal dándole así un potencial muy amplio.

Cómo construimos el juego

En primer lugar es importante precisar que la buena marcha de un proyecto como éste, está determinada por la definición de lo que se quiere realizar. Así que lo

primero que hay que visualizar es el producto final. Inspirados en el famoso *Trivial Pursuit* decidimos confeccionar un conjunto de cartas divididas en seis temas:

- Lengua
- Arte y cultura
- Historia
- Geografía
- Tradiciones y costumbres
- Personajes célebres

Y lo dotamos de un tablero sobre el que se desplazarían las fichas de cada equipo. Las etapas ganadoras fueron designadas con el nombre de “tapas”, de ahí el nombre del juego.

Otro elemento esencial para la buena realización del proyecto fue la organización humana y material de los participantes. El equipo de profesores de español logró movilizar a los alumnos explicándoles el objetivo del proyecto: “construir su propio



juego”. A cada uno de los alumnos se le pidió que participara con tres preguntas sobre tres de los seis temas previstos.

Las preguntas debían ser enviadas precisando el nombre del alumno, el de su profesor de español, su clase y su nivel a una dirección electrónica por Internet que se abrió en el servidor *Caramail*.

Las preguntas debían corresponder al nivel de cada cual para proporcionarnos materia que nos permitiera trabajar en tres niveles: básico, medio y avanzado.

Las preguntas fueron registradas por los alumnos entre enero y las vacaciones de febrero. Teniendo en cuenta que el número de alumnos era alrededor de 800, se obtuvieron 2400 preguntas más o menos. Calculamos entonces que saldrían 400 preguntas por tema.

Con este material las diferentes profesoras empezamos a trabajar: separar las preguntas por temas, verificarlas, eliminar los dobles, reformularlas, separarlas en tres niveles... Trabajo enorme y engorroso que se llevó a cabo gracias a una dedicación entusiasta de las profesoras durante todos los momentos libres que podían encontrar. Cada una se ocupó de un solo tema con el fin de avanzar de forma independiente.

Una vez realizado este trabajo, la puesta en común de los datos mostró un gran desequilibrio entre los diferentes temas. Los personajes célebres, el arte y la cultura, así como las tradiciones y costum-

bres inspiraron a los alumnos pero las preguntas se concentraban sobre los mismos personajes y los mismos tópicos, lo cual nos obligó a reducir su número y a inventar otras preguntas para completar el número requerido. En cuanto a las cuestiones sobre la lengua, la mayoría se refería a conjugaciones de verbos irregulares y a traducciones difíciles. Las profesoras encargadas de estos temas tuvieron que inventar las preguntas que faltaban, tratando de ampliar el abanico de posibilidades y teniendo en cuenta la necesidad imperativa de obtener tres niveles de dificultad. En historia y geografía en cambio, las preguntas eran en general difíciles para el nivel del estudiante medio y el esfuerzo de las profesoras consistió en buscar formulaciones más asequibles como por ejemplo utilizar el sistema de opciones múltiples.

Después de completar y corregir el conjunto de las preguntas, se procedió a una nueva verificación haciendo un intercambio de temas entre las profesoras con el fin de revisarlas con ojos nuevos y críticos. Las últimas correcciones se llevaron a cabo justo antes de las vacaciones de Pascua durante las cuales se debía efectuar la fabricación material del juego.

Pasamos a continuación a la fase “creativa” del proyecto que contó con la intervención de dos artistas para concebir el diseño de las cartas, la creación de un logotipo y la realización del tablero de

Los personajes célebres, el arte y la cultura, así como las tradiciones y costumbres inspiraron a los alumnos en la confección de las preguntas.

juego. Este se construyó siguiendo los modelos bien conocidos del parchís y del *Trivial Pursuit*, con casillas de colores que representaban los seis temas y un diagrama circular por el que las fichas debían circular hasta detenerse en las etapas “tapa”. Una respuesta correcta permitía entonces ganar dicha “tapa”. Para materializar estas “tapas” recurrimos a imanes artesanales con decoraciones que representaban aceitunas, jamón, gambas, etc.

Las tarjetas con las preguntas fueron plastificadas para su mejor conservación. A cada tema se le atribuyó un color para identificarlas mejor y hacer el juego más vistoso:

Amarillo:	Historia
Azul:	Geografía
Verde:	Tradiciones y costumbres
Rosa:	Arte y cultura
Naranja:	Personajes célebres
Blanco:	Lengua

Cada tarjeta lleva inscritas tres preguntas por cada cara:

- en la parte superior una pregunta de nivel básico,
- en el centro una de nivel intermedio
- y en la parte inferior una de nivel avanzado.

Cada nivel se distingue de los otros por el tamaño de los caracteres: grande para el básico, medio para el intermedio y pequeño para el avanzado. Debajo de cada pregunta aparece la respuesta, en bastardilla.

Durante las vacaciones de Pascua se realizó el trabajo manual de confección de las cartas, su impresión, recorte y plastificación, así como la confección de un cofre adaptado para transportarlas.

¡Y por fin realizamos las primeras sesiones de juego con los alumnos a la vuelta de vacaciones!

El aspecto muy profesional de las cartas (logo, plastificación) así como la calidad de los elementos gráficos (el tablero y las “tapas”) agradaron a los alumnos, y situaron el juego en un nivel de seriedad que lo ponía a salvo de ser tomado como una simple actividad artesanal. Sin embargo, lo que más apreciaron los alumnos fue el juego propiamente dicho.

Cada clase fue dividida en dos grupos. El papel de la profesora se limitó a instalar el tablero en la pizarra con cuatro imanes que lo mantenían en su lugar, y a mover las fichas que representaban a los dos equipos, según los resultados del lanzamiento de un dado. Uno de los dos equipos recibió entonces el cofre con las cartas y empezó haciendo la primera pregunta al equipo contrario. El color de la casilla donde se encontraba la ficha en juego imponía el tema sobre el cual sería interrogado el otro equipo. Al encontrarse en una casilla cualquiera, una respuesta correcta da derecho a seguir jugando, o sea a lanzar de nuevo el dado y a responder a otra pre-

gunta. En el caso de encontrarse en una casilla “tapa”, responder correctamente hace ganar la “tapa” en cuestión. El objetivo del juego consiste en hacerse con las seis “tapas”. En caso de error en la respuesta, se cambian los papeles y el equipo que respondía pasa a interrogar.

Estas reglas de juego, sencillas y comunes a muchos otros juegos de sociedad, facilitaron la organización de los encuentros. Es posible jugar con tres o cuatro grupos pero en este caso la situación que se crea es más difícil de controlar puesto que el tiempo de juego es más corto para cada grupo, lo cual puede ser frustrante si los grupos no están muy equilibrados y si hay un grupo fuerte que responde bien a casi todo mientras que los otros pierden el turno rápidamente por no saber contestar.

Pudimos observar la fuerte competitividad entre los grupos viendo con qué avidez se lanzaban a descubrir nuevas preguntas, a escoger las más difíciles, y también lo exigentes que podían mostrarse los alumnos para reconocer un acierto del adversario.

Un balance muy satisfactorio

Ampliar conocimientos, expresarse en público, aprender divirtiéndose, tales eran los beneficios que esperábamos de *De Tapeo*. La experiencia del juego con los alumnos en los diferentes niveles nos ha

confortado en nuestra convicción de que el trabajo lúdico en grupo es un complemento muy rentable en términos de práctica de la lengua (pronunciación, detección de errores, corrección amistosa, riesgos asumidos) y en términos de dinámica de grupo. Es aún pronto para evaluar la memorización de conocimientos a largo plazo, pero, con toda seguridad, el abordar los mismos temas a través de diferentes puntos de vista, por un efecto de redundancia, lleva a enriquecer la cultura general mostrando las relaciones estrechas entre el arte y la historia, la geografía y las tradiciones, los personajes y la lengua.

Así por ejemplo, *Guernica* es un nombre con resonancias históricas, geográficas y artísticas que podrán aparecer en las respectivas cartas de esos temas. *El rey Juan Carlos I* aparecerá en historia y en personajes célebres. Los cantantes de moda saltarán de las cartas de personajes célebres a las de tradiciones culturales. Y así, un sinnúmero de acontecimientos y de personajes que han tenido y siguen teniendo impacto en nuestra cultura.

Jugando a *De tapeo* nuestros alumnos podrán validar y acrecentar sus conocimientos sobre la lengua y la cultura de los países hispanohablantes –conocimientos fútiles o trascendentes, todo vale– en un ambiente de camaradería pero también de competición lo cual le pone pimienta a la experiencia para que sea algo más que un derroche de datos aprendidos en clase. •

El trabajo lúdico en grupo es un complemento muy rentable en términos de práctica de la lengua y en términos de dinámica de grupo.

Figuras en blanco y negro

Una experiencia en 4º de E.S.O.

M^a ISABEL GARCÍA LÓPEZ ¹

Uno de los objetivos del Área de la Educación Plástica y Visual es que los alumnos desarrollen su capacidad de expresarse con actitud creativa utilizando códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.

Por otra parte, una de las características más significativas en el desarrollo de los contenidos de esta Área a lo largo de toda la Etapa es que los conceptos básicos del ámbito de la expresión plástica –línea, forma, color, textura, técnica y composición, con todo lo que éste último implica: proporción, equilibrio, simetría y ritmo– necesitamos manejarlos simultáneamente en cada trabajo. Es decir, aun en el caso de que se les pida a los alumnos un trabajo específico sobre uno de estos aspectos, no es posible no tener en cuenta, en mayor o menor medida, todos los otros ya que están interrelacionados.

¹ Catedrática de Dibujo del Liceo español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine.

Cuando a un alumno de 1º ESO le hablamos de las texturas y le pedimos que calque por medio del frotado 6 muestras de texturas diferentes, utilizando para ello lápices de colores, y que las presente recortadas como globos y pegadas sobre un formato A4, no sólo estará obligado a tomar decisiones en cuanto a la elección de las mejores texturas, las más idóneas para ser utilizadas con esta técnica, sino que tendrá que elegir el color más apropiado para calcarlas: ¿será claro u oscuro? Para recortarlas estará obligado a seguir una línea con las tijeras que, a su vez, delimitará una forma que implica, además, el concepto de tamaño y, por tanto, de proporción: entre las 6 muestras y entre todas ellas con respecto al formato A4 donde hay que pegarlas. Cuando llegue ese momento tendrá que decidir cómo las va a disponer en la lámina. Aquí están implícitos los conceptos compositivos: ¿las presentará repartidas uniformemente en el espacio del que dispone? ¿preferirá agruparlas en el centro según color y tamaño? ¿las com-

pletará dibujando unas líneas para reforzar la imagen de un conjunto de globos?

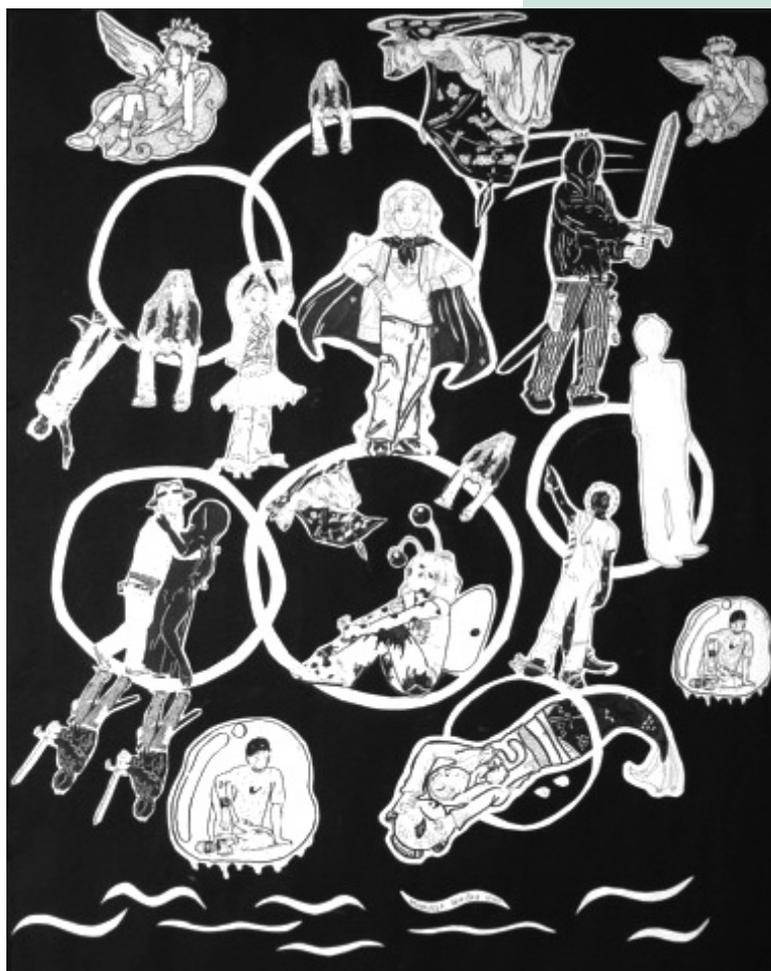
En este trabajo el tema de estudio son las texturas pero el profesor está obligado a introducir poco a poco las claves para la correcta utilización del resto de los conceptos presentes en la actividad, que tendrán que ser tenidos en cuenta simultáneamente, ya que cada uno de ellos está implícito o íntimamente relacionado con los demás.

Por lo tanto, hay que hacer comprender a los alumnos que cada decisión adoptada sobre uno de los aspectos concretos de la actividad que se les propone va a repercutir en los demás y, en definitiva, va a afectar la visión del conjunto. Para que esta toma de decisiones se realice con éxito el profesor debe animar a los alumnos a no escatimar esfuerzos para realizar cuantas pruebas previas sean pertinentes, llevando a cabo este proceso de búsqueda con el necesario rigor que va a permitirles encontrar la solución más adecuada e idónea para su trabajo.

En resumen, el profesor debe hacer lo necesario para que los alumnos tomen conciencia de dos aspectos fundamentales del aprendizaje de la Plástica:

1. Que disponen de un amplio abanico de posibilidades cada vez que tienen que tomar una decisión sobre cualquier aspecto de su trabajo.
2. Que cada decisión tomada va a condicionar de alguna forma otros aspectos del mismo.

Y aquí el profesor tiene que buscar estrategias para evitar que los alumnos se sientan abrumados o excesivamente condicionados ante esta perspectiva. Hay que facilitarles el camino para que puedan desarrollar debidamente cada concepto específico que interviene en la actividad y al mismo tiempo inducirles a una praxis en la



que estén obligados a tener en cuenta la visión del conjunto

El camino para alcanzar estos objetivos es variado. Desde mi punto de vista, un procedimiento apropiado con alumnos de 4º ESO es la consecución de un trabajo complejo con fases previas bien diferenciadas, en las que trabajen aspectos muy concretos, cuyo proceso de desarrollo sea lo suficientemente amplio para que cada uno pueda alcanzar su máximo nivel. La actividad debe culminar con la presentación de un proyecto personal en el que intervengan los conceptos compositivos y que suponga un trabajo de síntesis o visión global en la que se puedan observar todas las fases desarrolladas en la actividad.

Recogiendo esta idea los alumnos de 4º ESO han realizado un trabajo al que hemos llamado “Figuras en blanco y negro”. Ha constado de tres fases diferenciadas:

1ª Fase: 6 horas

Todos los alumnos han actuado como modelos y han realizado posados de 10 minutos que el resto de sus compañeros han tenido que dibujar con lápiz, en medio folio, atendiendo principalmente al contorno de formas y a la proporción. Se han realizado 24 posados.

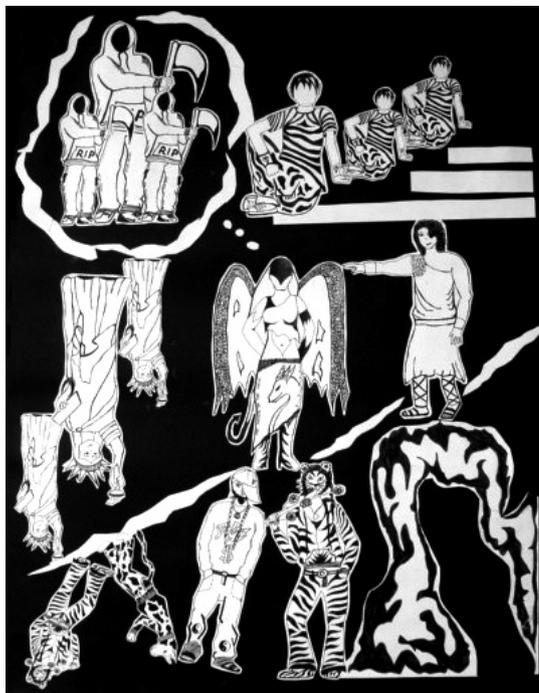
Un objetivo específico ha sido que los alumnos desarrollen su capacidad para establecer propor-

ciones y diferenciar las formas sirviéndose únicamente de la observación directa del natural.

2ª Fase: 5 horas

Los alumnos han tenido que llevar a cabo una transformación de las figuras realizadas anteriormente. Para ello podían disponer de dos recursos:

- El uso de líneas y texturas gráficas realizadas con pilot o rotulador negro.
- La interpretación libre de sus figuras en cuanto a que podían introducir nuevos elementos (un som-



brero, un bolso,...) cambiar otros (la ropa, el peinado,...) e, incluso, metamorfosearlas.

En ambos casos debían esforzarse por conseguir la mayor variedad de texturas, detalles e imaginación. Todos los alumnos han tenido que transformar un mínimo de 12 figuras elegidas entre sus dibujos.

Objetivos específicos de esta fase han sido que los alumnos alcancen un cierto dominio de una técnica gráfica y que aprecien su idoneidad para la producción de texturas gráficas por las múltiples y diferenciadas posibilidades expresivas que ofrece.

3ª Fase: 5 horas

Una vez que cada alumno ha dispuesto de al menos 12 figuras diferentes, las ha podido fotocopiar, aumentando y/o reduciendo su tamaño y ha procedido a recortarlas. Comenzaba así la fase final del trabajo: la de composición. Ahora debía crear un espacio, un ambiente o escenografía en el que poder situar con coherencia sus figuras. Todos han podido elegir el carácter naturalista, fantástico o surrealista que quisieran darle.

Para ayudarles a construir la representación de este entorno se les ha permitido utilizar otros elementos o formas, de índole geométrica o naturalista, recortados en papel blanco y pudiendo ser completados con los grafismos que desearan.

Han tenido que presentar este trabajo sobre una cartulina negra de 60 x 55 cm.

El problema compositivo que se les planteaba consistía, principalmente, en conseguir relacionar y dar coherencia a las partes para que fueran percibidas como un todo y no como una especie de “muestrario” de figuras sobre un fondo negro.

Los procedimientos para conseguirlo han sido:

- a) La creación de perspectivas por medio de figuras de diferentes tamaños.
- b) La proximidad: dos o más formas próximas o que se tocan en un punto son percibidas como una estructura y no como elementos separados.
- c) La utilización de formas auxiliares que enlazan o relacionan dos o más figuras y que, a su vez, actúan como líneas o estructuras de composición.

Así, una vez establecidos estos criterios, los alumnos han tenido que tomar decisiones sobre el carácter que iban a dar a su composición: ¿vertical u horizontal? ¿simétrica o asimétrica? ¿estática o dinámica?

Pero ¿cómo elegir una opción de algo que tiene carácter visual sin poder verlo? La respuesta a esta pregunta es la clave del proceso de aprendizaje en esta última fase de la actividad. Hay que hacer comprender a los alumnos que sólo viendo el resultado de su elección podrán analizar si es adecuado o no. Por lo tanto, en esta fase es primordial el proceso de búsqueda de las múltiples combinaciones

En esta fase es primordial el proceso de búsqueda de las múltiples combinaciones compositivas que se pueden obtener con los mismos elementos.

compositivas que se pueden obtener con los mismos elementos.

De esta forma, cada alumno ha debido investigar qué ventajas e inconvenientes presentaban las variadas opciones de combinación de sus figuras y las claves para corregirlas, obteniendo así una amplia experiencia sobre el concepto de composición. Mientras el alumno “juega” con sus formas y figuras sobre el fondo negro de la cartulina, las aproxima, las separa, añade o quita elementos, está en realidad buscando casi intuitivamente esa estructura interna que toda composición plástica debe poseer y que es la que le da coherencia.

Por ello, el verdadero trabajo es este proceso, que no debe ser minimizado por los alumnos aceptando como definitiva la primera combinación aceptable que obtengan sino que tienen que ser animados para que continúen probando otras opciones

que puedan ser mejores o que les ofrezcan puntos de vista más originales.

Objetivos específicos de esta última fase han sido que el alumno tome concien-

cia de que toda composición posee un orden interno y que existen diferentes criterios para dar equilibrio y coherencia a una composición.

El principal recurso didáctico que se ha utilizado ha sido el análisis compositivo y formal de trabajos de otros alumnos de 4º ESO.

Como conclusión, señalaría que los principales objetivos generales de esta actividad son los siguientes:

- Que los alumnos tomen conciencia de la importancia que tiene el propio proceso de búsqueda en el resultado final de una actividad plástica, cuyo éxito dependerá en buena medida de su interés y sus ganas de descubrir nuevas opciones.
- Que adquieran hábitos rigurosos de trabajo, que no huyan del esfuerzo y que sean exigentes consigo mismos para no conformarse con menos si son capaces de hacerlo mejor.
- El correcto desarrollo de la actividad les permitirá potenciar su capacidad creadora así como el gusto por el trabajo bien hecho.

En definitiva, el nivel mínimo lo establece la Ley pero el máximo lo establecerán los propios alumnos poniendo a prueba su determinación para alcanzar el nivel de calidad en sus trabajos que corresponde a sus capacidades. •



“Au petit Marguery”

Propuesta didáctica de un documento cinematográfico en clase de FLES.

ELSA ESTAIRE CHECA ¹

La enseñanza de la(s) lengua(s) es un asunto crucial en los programas de la Acción Educativa en el exterior.

La particularidad de estos programas y que a la vez los diferencia de los sistemas educativos al uso es que persiguen como objetivo que los alumnos al final de la escolaridad alcancen un excelente grado de bilingüismo, dominando tanto a nivel comunicativo como académico el español y la lengua del país correspondiente.

El alumnado al que se atiende en el exterior ha variado considerablemente en las últimas décadas. Actualmente el español no es la lengua materna mayoritaria en nuestras aulas. Si queremos pues adecuar la enseñanza de las lenguas a la realidad del alumnado, no debemos olvidar la importancia que adquiere en esta nueva situación la lengua del país en el currículo. El español es para muchos de nuestros alumnos la lengua de la escuela. La lengua del país es en un porcentaje elevado su lengua familiar y habitual de comunicación. Por esta razón no sería apropiado aplicar una didáctica de lengua extranjera para su enseñanza.

Nuestro alumnado vive inmerso en un contexto bilingüe. Su aprendizaje lingüístico se construye como es el caso en estas situaciones, mediante un proceso de interlengua. Los profesores de lengua(s) debemos, sin olvidar las demás materias, adaptar nuestras prácticas docentes, acompañar el aprendizaje, coordinar nuestra labor con los departamentos directamente implicados y operar la sutil variación o cambio de perspectiva que comporta el paso de considerar la lengua que enseñamos, ya como lengua materna, ya como lengua extranjera, según los casos. Deberíamos aplicar una didáctica de lengua segunda, más

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

La lengua francesa para estos alumnos, si no en un primer momento, será muy rápidamente la lengua de comunicación habitual de su entorno.

apropiada al contexto, para así dar una mejor respuesta a las necesidades de nuestros alumnos, teniendo indudablemente en cuenta las interferencias lingüísticas propias del bilingüismo, que sin una enseñanza adecuada se convierten en errores fosilizados difíciles e incluso a veces imposibles de corregir.

En la propuesta didáctica que a continuación exponemos, consideramos la enseñanza del francés con una perspectiva de lengua segunda, dirigida a alumnos hispanohablantes en un contexto francés. La lengua francesa para estos alumnos, si no en un primer momento, será muy rápidamente la lengua de comunicación habitual de su entorno.

“Au petit Marguery” film français de Laurent Bénégui. 2004

Dans les différentes étapes de l'unité didactique à partir d'un document authentique, nous allons utiliser une approche communicative pour souligner les aspects pragmatiques et culturels, et de manière implicite conclure avec les aspects linguistiques et grammaticaux. Nous travaillerons en parallèle une situation de communication similaire dans un contexte espagnol.

«Le petit Marguery», restaurant gastronomique parisien va fermer ses portes ce soir. Hyppolite, le chef, et Joséphine sa femme ont préparé un dîner d'adieu pour une quinzaine d'amis réunis autour de leur fils Bernabé.

L'extrait que nous avons sélectionné décrit le moment où les invités font la commande (2m 10 secondes).

Public visé: élèves de 1^o ESO/ 2^o ESO

Niveau: A2 CECRL

Durée de la séquence: 4 séances (3h 30)

Supports authentiques:

- le film
- carte/menu
- recette de cuisine

Compétences communicatives:

Aspects pragmatiques:

- Objectif fonctionnel: *commander dans un restaurant, exprimer un désir, demander poliment quelque chose.*
- Acte de parole: *savoir exprimer une quantité.*
- Logique du discours: *énumérer des actions dans le temps.*

Aspects linguistiques:

- Morphosyntaxe: *les articles partitifs, le conditionnel présent de politesse, les pronoms COD.*
- Champ lexical: *la nourriture, la cuisine.*
- Articulateurs logiques: *les connecteurs de l'énumération.*
- Phonétique: *les sons (ð), (φ), (ε).*

Aspects sociolinguistiques:

- Culturel: *les habitudes alimentaires des français, les codes au restaurant.*
- Interculturel: *comparer les ressem-*

blances et les différences alimentaires entre les francophones et les hispanophones, comparer les cartes/menus en France et en Espagne, les formules de courtoisie autour des repas.

Compétences générales:

Savoir-apprendre:

- Stratégie d'écoute: *savoir comprendre le message sans connaître des éléments linguistiques qui vont être introduits dans l'unité proposée.*

ÉTAPES DE L'UNITÉ DIDACTIQUE

Pendant les différentes étapes de cette approche pédagogique, nous donnerons des consignes aux élèves pour effectuer des tâches en situation. Des fiches de travail accompagnent ces différentes étapes où les activités proposées doivent amener l'élève à écouter, comprendre, prendre la parole et écrire. Dans l'exploitation du document, la grammaire et le lexique sont mis en contexte et l'apprentissage s'appuie tout d'abord sur des situations orales et plus tard écrites, que nous présentons dans les documents déclencheurs. Nous devons amener l'élève à savoir distinguer entre les articles définis et les partitifs dans le but de comprendre comment les utiliser dans la langue en situation. Un minimum de pré-requis est nécessaire pour que l'élève puisse mener un travail de réflexion de la langue, et à partir des éléments culturels qui leur sont présentés

comparer les relations entre cultures hispanophones et francophones.

1. Anticipation

La première étape que nous présentons, c'est l'anticipation où nous devons tester les connaissances pré-requises des élèves, *articles définis*, pour acquérir les nouvelles, *articles partitifs*.

Nous organiserons des groupes de deux à trois élèves auxquels nous distribuerons la feuille de consigne, nous assurant que la tâche est bien comprise. Nous leur rappellerons qu'ils ont un temps précis pour l'accomplir.

Fiche n°1: Test de connaissances pré-requises

Goûts et loisirs: *j'interroge mon/mes voisin(s) sur ses goûts et loisirs*

Rappel: *N'oubliez pas que le pronom complément est placé toujours avant le verbe sauf à l'impératif affirmatif:*

Qu'est-ce que tu/ vous:

- aimes/ aimez...
- détestes / détestez + (cuisine, sport, loisirs...)
- adores / adorez...
- préfères / préférez...

Moi:

- j'adore + le, la, les + le nom
- j'aime assez / beaucoup / énormément
- je n'aime pas, pas du tout, pas beaucoup
- je déteste

Et toi? / et vous?

2. Compréhension globale

Il s'agit dans cette étape de guider l'élève dans son apprentissage pour qu'il puisse saisir les éléments essentiels de la situation de communication sous forme de questionnaire: (*qui? quoi? comment? pour-quoi? où?...*) et de chercher des indices linguistiques et extralinguistiques, à partir des ressources socioculturelles de l'élève.

Nous passerons l'extrait du film sans le son. Ensuite nous distribuerons le questionnaire à chaque groupe et nous laisserons quelques minutes aux élèves pour qu'ils en prennent connaissance. Finalement, nous repasserons l'extrait à nouveau, toujours sans le son pour qu'ils puissent répondre aux questions. Nous demanderons les réponses afin qu'ils échangent entre eux leurs différentes opinions.

Fiche n° 2: Teste ta compréhension

1. La scène se passe:
 - dans un restaurant
 - dans un fast-food
 - dans une brasserie
2. L'action se déroule:
 - le soir
 - le midi
 - le matin
3. Qui prend la commande.:
 - une jeune femme
 - un homme
 - une femme d'un certain âge
4. C'est quoi le vert de Fontaine?
 - du moisi
 - du fromage
 - du coulis

5. Le restaurant est:

- une cantine de lycée
- un snack
- un restaurant d'entreprise

6. Les clients sont là parce que:

- c'est un anniversaire
- c'est le jour de l'an
- c'est une soirée d'adieu

3. Compréhension détaillée

Nous redistribuerons des questionnaires avec les unités sémantiques que nous voulons étudier. Nous repasserons l'extrait du film avec le son mais sans la transcription du texte. Nous ferons des petites coupures pour que les élèves puissent mieux comprendre l'ensemble de l'extrait. Ils feront ensuite des hypothèses pour répondre aux questions qui leur sont posées. Ces réponses seront validées par le reste de la classe. Puisque l'apprentissage s'appuie maintenant sur le document sonore, nous visionnerons l'extrait une deuxième fois en entier.

Fiche n°3: J'écoute et je réponds

1. Le premier client commande une assiette de pieds de porc comme entrée:
 - Vrai
 - Faux
2. La femme qui fait la commande note d'abord les entrées:
 - Vrai
 - Faux
3. Le magret de canard est:
 - La spécialité du père de Bernabé
 - La spécialité de la maison

4. Tatave est:
 – Une jeune femme
 – Un enfant
 – Un monsieur
5. Les clients commandent une assiette de fromage comme dessert:
 – Oui
 – Non

4. Repérage

Dans cette phase nous distribuerons la transcription du texte aux élèves. Les savoirs grammaticaux ne doivent pas être considérés comme des notions théoriques, ce sont uniquement des outils qui permettent la communication.

Nous visionnerons l'extrait en entier avec le son, et nous donnerons des consignes pour que les élèves repèrent les éléments linguistiques. Nous leur demanderons de nous dicter les réponses et nous les écrirons au tableau. Nous poserons les questions en termes pragmatiques; ex: *Qu'est-ce qu'il demande à manger? ...à boire? Combien en demande-t-il? etc.*

Fiche n° 4. Transcription du texte

- (Des voix au fond de la salle)
- Client n° 1: Mme Iroulégui.
 Patronne: Je vous écoute.
 Client n°2: Un gratin de...
 Patronne: Tu sais très bien que tout se fait à la commande...
 Client n° 3: C'est quoi le vert de Fontaine? (Une voix masculine du fond): C'est du moi!
 Patronne: C'est du coulis de cresson!

- Client n° 4: Une côte de bœuf...
 Patronne: Oh non! les entrées d'abord, s'il te plaît.
 Oscar: Il y a des pieds de porc à la vinaigrette?
 Patronne: Non pas aujourd'hui, Oscar
 Client n° 5: Est-ce qu'il reste des cuisses de grenouille?
 Client n° 6: Moi, le délice landais en terrine.
 Client n° 7: Personne ne partage une asperge avec moi?
 Patronne: Bon alors 10, 11 avec une asperge. Il m'en manque 4!
 Client n°8: Et ben moi, je prends un foie gras chaud.
 Client n°9: Pour moi ce sera un gratin de langoustine.
 Patronne: Et vous mademoiselle? Vous avez choisi?
 Cliente n° 10: Non pas encore Madame. Il y a tellement de choix!
 Voisine de la cliente n° 10: Ça va? Tu te sens bien?
 Voisin de la cliente n° 10: Mais oui, elle se sent bien, c'est parce qu'elle n'a pas mangé à midi, elle ne mange jamais le midi, si non elle chie au lit.
 Cliente n°11: Moi, ce que je préfère c'est ça, la mousse de truite chaude avec un coulis d'écrevisses.
 Patronne: Oui, c'est délicieux... un peu moins de bruit, s'il vous plaît, j'ai des clients devant, merci.

Ce serait également intéressant de transférer les éléments linguistiques étudiés vers une autre matière du curriculum scolaire.

5. Conceptualisation

Une fois le repérage fait, nous demanderons aux élèves de lire attentivement le texte et leur ferons de manière active passer de la phase de la découverte à la déduction de la règle grammaticale: *Que sont les partitifs? Existent-ils en espagnol? Comment on exprime la quantité en français? Et en espagnol? Quelle est la différence?* Nous ferons ensuite compléter le paradigme et annoncerons le tableau de partitifs.

Fiche n° 5: Tableau des articles partitifs

J'achète / je mange / je prends:

- du, de la, de l', de, d', des + nom
- une bouteille/ un litre/ un kilo...

Ce serait également intéressant de transférer les éléments linguistiques étudiés vers une autre matière du curriculum scolaire, à l'occurrence de travailler le lexique des unités de mesure et de quantité, se limitant à un travail disciplinaire, versé uniquement sur la langue (*mesurer, peser, emballer etc.*).

6. Systématisation

Pour montrer la progression de la situation de communication des élèves, nous allons leur distribuer un dialogue imposé que nous pourrions sélectionner en fonction des structures grammaticales que nous voulons travailler. Avant que les élèves préparent ce dialogue nous devons

nous assurer qu'ils font déjà la différence entre les sons (i) coulis et (y) légumes pour leur apprendre les sons nouveaux (ð) je, (ϕ) peu, (ε) aime.

Les élèves hispanophones éprouvent une certaine difficulté pour articuler certains phonèmes du français qui n'existent pas en espagnol. Nous les aiderons à éviter les erreurs qui représentent des difficultés dans la communication. Nous essaierons d'établir une relation phonie/ graphie pour qu'ils puissent saisir ce qu'ils entendent et ce qu'ils doivent prononcer une fois que nous avons travaillé les sons.

Pour l'écrit nous présenterons un texte à trous où l'élève pour exprimer la quantité complètera quelques parties du dialogue:

– *Qu'est-ce que vous désirez?*

– *En entrée je voudrais...asperges et comme plat...magret de canard, pour terminer avec un questionnaire à réponses courtes et ouvertes: que demande le premier client? Et la jeune femme? Et son voisin?...*

Fiche n° 6: Texte à trous

- Maman, qu'est-ce qu'on mange à midi?
- Tout d'abord, il y a... crudités,... tomates... carottes et... céleri.
- J'adore, j'ai une faim de loup!
- Comme plat, il y a... couscous.
- Qu'est-ce que c'est?
- C'est un plat marocain avec... semoule et... viande.
- Et comme dessert... charlotte aux fraise.

7. Production et évaluation

Pour favoriser la production orale de l'élève nous lui proposerons des jeux de rôles:

1^{er} jeu: au restaurant, un (e) serveur(euse), un (une) client (e), choix de menu, choix des plats (improvisation des cartes menus).

2^{ième} jeu: chez le boulanger, choix de pain, gâteaux, donner une recette oralement.

3^{ième} jeu: chez le marchand de légumes, choix de produits pour un plat typique choisi par l'élève.

Nous travaillerons sur les expressions idiomatiques: *manger à sa faim, manger des yeux, manger comme quatre, manger ses mots, manger des baisers...* et leur équivalentes en espagnol.

Les élèves réfléchiront sur les formules de politesse autour du repas en France et en Espagne, l'ordre des plats et les différents rituels à table dans les deux pays ainsi que sur les relations sociales en général. Pour cela nous tiendrons compte des contenus transversaux qui font intégrer l'élève dans une culture comportant plusieurs aspects: langue, tradition et façon de vivre.

Pour la production écrite nous demanderons aux élèves d'écrire une liste d'achats avec tous les ingrédients nécessaires pour élaborer une recette. Nous leur demanderons de retrouver les différences entre une recette écrite et une autre orale.

Nous distribuerons une fiche avec les ingrédients de la recette recommandé par le Chef du Petit Marguéry: *La mousse de truite au coulis d'écrevisses* proposée à la fin du film. Les élèves les liront attentivement et nous leur poserons des questions pour vérifier la compréhension du lexique «*asperges, rondelles, truite*». Nous introduirons quelques verbes à l'infinitif: «*mélanger, couper, hacher, cuire, éplucher*».



Fiche n° 7: La mousse de truite au coulis d'écrevisses

Pour la mousse:

Un demi kilo de truite, 4 œufs, 15 cl de crème fraîche, 6 rondelles de citron, du sel et du poivre.

Pour le coulis d'écrevisses:

Un demi kilo d'écrevisses à pattes rouges, 100 grammes de carottes, 100 g d'oignons, 50 g de céleri branche, 200 grammes de tomates moyennes et un peu d'huile.

Pour les légumes:

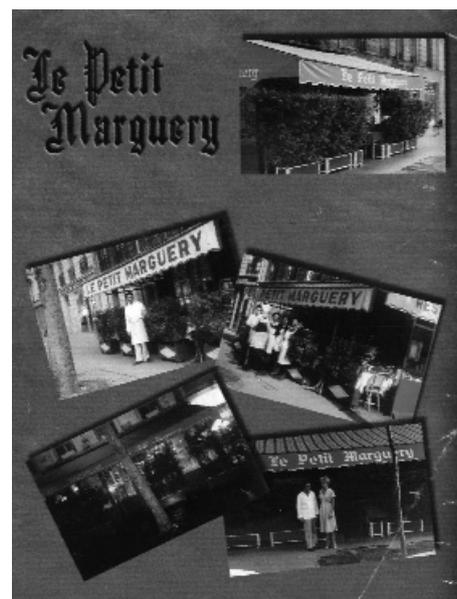
1 kilo d'asperges, 100 grammes de concombres et 5 grammes de beurre.

Un accent particulier sera mis sur l'interculturel. Pour que les élèves développent leur capacité analytique, nous leur demanderons par groupes de décrire quelques photos du restaurant «Le petit Marguéry» qui montrent son évolution depuis son ouverture jusqu'au moment de la présentation du film, tenues vestimentaires des personnages, mobilier, situation du quartier, ambiances et différences et ressemblances entre les restaurants en Espagne et en France.

En associant l'élément culturel et l'approche communicative, les élèves deviendront des agents actifs de leur apprentissage et l'évaluation aura pour but la compétence de la compréhension des tâches et le travail de réflexion à partir des productions qui nous ont été présentées, respectant toujours leur rythme de progression.

Ouvrages consultés

- BERARD, E., (1991). *L'Approche communicative*, Paris, CLE International.
- VERNOY, F., (1992). *Précis d'analyse filmique*, Paris, Nathan Université.
- BELLANGER, G.,(1997). *Le cinéma dans la classe*, Paris, Casterman.
- CERVONI, B., CHNANE-DAVIN, F., FERREIRA-PINTO, M., (2006) *Entrée en matière*, Paris, Hachette.
- FERNANDEZ, S., (1997). *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edelsa.



“VISITAMOS...”

Experiencia educativa en el aula

MARÍA DEL MAR RENTERO CAMPOY¹

MARÍA LUISA RENTERO CAMPOY²

***E**n el aula de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de Marsella hemos empezado este curso un nuevo proyecto. En un espacio donde conviven alumnos de muy diferentes edades (de 7 a 17 años), la experiencia “Visitamos...” permite realizar un recorrido por las distintas comunidades autónomas españolas. Cada alumno o alumna, junto con su familia, se encarga cada miércoles de presentar una comunidad autónoma al resto de la clase. Esta actividad se concibe como un espacio abierto, donde profesorado, alumnado y familia comparten algo más que conocimientos.*

Al llegar al aula de Marsella y enfrentarme por primera vez a un grupo de alumnos y alumnas de edades tan diversas y con grandes diferencias en su conocimiento y dominio de la lengua y de la cultura españolas, me planteé llevar a cabo algún proyecto donde todos los alumnos y alumnas, independientemente de su edad, competencia lingüística o proximidad a

España, pudieran participar de manera igualitaria.

Otras experiencias llevadas a cabo en Almería, mi ciudad de origen, me dieron la pista para comenzar a dar forma a esta actividad. Allí, en un colegio donde conviven a diario un total de 12 nacionalidades diferentes, y en el que se mezcla la población autóctona y la población inmigrante, con desconocimiento total o parcial de la lengua española, se inició hace ya cuatro años una experiencia titulada “*El tren de la fruta*”, basada en la idea del *libro viajero*. Un libro que va de la escuela a la casa, para realizar un intercambio de información, conocimientos y maneras de ver el mundo.

¹ Maestra en la École de Azoulay, Sección Internacional, y de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas, ambos centros ubicados en la misma ciudad de Marsella.

² Maestra de Educación Infantil en el C.E.I.P. Artero Pérez (Tarambana-El Ejido. Almería).

Consideramos conveniente dedicar un tiempo dentro del horario de clase para trabajar contenidos propios de la cultura española, la geografía, así como el aspecto lingüístico-comunicativo, dando cabida a la participación activa de las diferentes familias.

Lo que se pretendía en el C.E.I.P. “Artero Pérez” de Tarambana-El Ejido (Almería), era poner en un plano de igualdad a todo el alumnado, creando un espacio de expresión y comunicación, incluyendo también a las familias. Este proyecto tenía como trasfondo favorecer una alimentación saludable en los alumnos y alumnas, compartiendo el conocimiento de la cultura y tradición gastronómica de cada país.

Por supuesto, el proyecto tal y como estaba diseñado, no podía aplicarse a la realidad existente en Marsella, pero sí que se podían utilizar los rasgos fundamentales de esa experiencia para poner en marcha nuestra propia actuación educativa. En las dos situaciones nos encontramos con un alumnado heterogéneo, hecho que posibilita el enriquecimiento mutuo si ofrecemos un espacio para ello. Es el momento de plantear cuáles serán los objetivos y contenidos a trabajar.

En definitiva, iniciamos el proceso de elaboración del proyecto (tarea del profesorado), que se llevaría a la práctica posteriormente, tras contar con la aprobación y participación de las familias. Veamos cómo se realizó.

Elaboración del Proyecto

La elaboración de todo proyecto lleva consigo una fase previa de análisis de la realidad en la que queremos intervenir y la posterior toma de decisiones. En este caso,

tras un mes de observación y trabajo en el aula, consideramos conveniente dedicar un tiempo dentro del horario de clase para trabajar contenidos propios de la cultura española, la geografía, así como el aspecto lingüístico-comunicativo, dando cabida a la participación activa de las diferentes familias.

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

- Conocer las distintas comunidades autónomas y rasgos característicos de las mismas.
- Promover la participación activa de las familias en la vida del aula, implicándoles en la realización de una actividad conjunta de forma sistemática.
- Provocar que los niños y niñas se sientan verdaderos protagonistas, compartiendo experiencias y conocimientos con los demás.
- Favorecer el interés por el descubrimiento de otra cultura.
- Disfrutar con charlas, fotos, videos, gastronomía o músicas de las distintas comunidades autónomas.

En relación a los **contenidos** que hay que trabajar, podemos diferenciar entre los conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el plano conceptual, nos centramos en las diferentes comunidades autónomas españolas: su situación geográfica,

superficie, población, fiestas típicas, monumentos, gastronomía, folclore, personajes de interés...

Los procedimientos para llevarlo a cabo incluyen la recogida de información (observación, búsqueda en Internet o material impreso, consulta de fuentes orales...); tratamiento de la información (comprensión oral y escrita, elaboración de resúmenes y esquemas); y por último, la expresión o comunicación de la información (exposición oral, asamblea, puesta en común).

La valoración e interés por las diferentes comunidades autónomas, así como el respeto hacia los demás constituyen los contenidos actitudinales del proyecto.

A propósito de la **metodología**, apostamos por la acción y participación tanto del alumnado como de la familia. Este proyecto otorga a los alumnos y alumnas, junto con sus familias un papel protagonista en la presentación y concepción de su exposición. El profesorado, sin embargo, desempeña un papel de facilitador del aprendizaje y será el responsable de organizar y dinamizar la actividad.

El eje vertebrador de esta experiencia es, como hemos apuntado anteriormente, la acción y la participación, visto desde un enfoque globalizador: **participativa**, favoreciendo la relación familia-escuela-niño, pretendiendo crear un ambiente en el que todos colaboramos para conseguir el mismo fin; **activa**: recurriendo a diferen-

tes dinámicas de grupo en la que todos seamos agentes. Y **globalizada**, ya que es un proceso general de acercamiento a la realidad que queremos conocer, estableciendo relaciones y construyendo significados cada vez más amplios y diversificados.

La **evaluación** es continua a lo largo de toda la experiencia, a través de la observación sistemática de los propios alumnos y la respuesta de las familias. Los siguientes *ítems* pueden ayudar a esta tarea:

- Cumplimenta adecuadamente la ficha del libro viajero.
- Elabora material complementario para la exposición.
- Se expresa con la entonación y ritmo adecuado.
- Respeta el turno de palabra.
- Muestra interés por la comunidad autónoma trabajada.



*“VISITAMOS...”
Es un título abierto que
cada semana nos lleva
a un lugar diferente:
Visitamos Andalucía,
Visitamos Galicia,
Visitamos
Castilla y León,
Visitamos Cataluña...
así hasta completar
las diecinueve
comunidades y
ciudades autónomas.*

Con todos estos datos se convoca a los padres y madres para presentarles el boceto de la actividad y exponerles que sólo con su activa participación sería posible el desarrollo de la misma. Tras explicar la dinámica que conlleva “el libro viajero”, y discutir sus ventajas e inconvenientes, finalmente los padres y madres ven muy positiva esta actividad y se comprometen a colaborar para llevarla a cabo.

Elaboración del Libro

Este proyecto queda reflejado en un libro viajero. Un libro que irá pasando por todas las casas de los alumnos y alumnas que integran el grupo clase, para ir recogiendo en cada una de sus paradas un valioso contenido que nos permitirá ampliar el conocimiento que poseemos de cada una de las comunidades autónomas españolas y, con ello, nuestra visión de la cultura de origen a la que pertenecemos. El resultado será un libro recopilatorio del trabajo de todas las familias.

El diseño de **la portada** y **las fichas** para recoger la información de cada una de las comunidades autónomas españolas, es tarea del profesorado. La portada ha de ser atractiva, con colores y dibujos, para así captar la atención de los niños y niñas. Incluye datos del aula, curso escolar, profesor y título de la actividad: “VISITAMOS...” es un título abierto que cada semana nos lleva a un lugar diferente: Visitamos Anda-

lucía, Visitamos Galicia, Visitamos Castilla y León, Visitamos Cataluña... así hasta completar las diecinueve comunidades y ciudades autónomas.

Con la intención de homogeneizar el trabajo, que han de realizar las diferentes familias, se emplean las fichas que componen el libro. Cada familia ha de cumplimentar cuatro en total, donde queda recogida la siguiente información: mapa, bandera, situación geográfica, superficie, nº de habitantes, provincias, fiestas típicas, monumentos destacados, personajes y artistas, gastronomía, fotos e información complementaria.

El libro se encuaderna al inicio de la experiencia con tantas fotocopias como comunidades autónomas hay. Es un libro en blanco que semanalmente va acogiendo en su interior todo aquello que las familias con su buen hacer aportan.

Pero no sólo el aula tiene derecho a su propio libro. Cada alumno y alumna al terminar la exposición de la semana, cumplimenta una ficha donde se recogen los datos principales de la Comunidad Autónoma presentada. Estas fichas tienen que adecuarse a los cuatro niveles educativos existentes en el aula. De esta manera se propicia un trabajo activo por parte de los oyentes. A la vez, se posibilita que los alumnos y alumnas tengan su propio libro al finalizar el curso.

Una vez los materiales están listos y la comunidad educativa conoce la dinámi-



ca de la actividad, sólo queda realizar el reparto de las diferentes comunidades autónomas entre el alumnado y concretar el calendario de exposiciones para la puesta en marcha de la actividad en el aula.

La Puesta en Marcha

Hay que destacar que esta actividad se concibe, desde su inicio, como un espacio abierto donde alumnado, profesorado y familia pueden enriquecerse mutuamente. Por ello se ofrece la posibilidad de abrir las puertas del aula para que el resto de la comunidad educativa pueda participar en ella. Durante el espacio dedicado a la actividad “VISITAMOS...” cualquier miembro de la familia (padre, madre, abuela, abuelo, hermano o hermana...) puede entrar a la clase y ser partícipe de esta actividad. Sin duda, contar con el conocimiento y expe-

riencia de los diferentes miembros de la familia puede enriquecer mucho más cada una de las diferentes exposiciones, favoreciendo el intercambio de conocimiento y vivencias personales.

Para iniciar la actividad, cada familia se compromete a trabajar y exponer en el aula una comunidad autónoma española concreta. En la medida de lo posible, el reparto de las diferentes comunidades autónomas entre el grupo de alumnos y alumnas se realiza respetando el origen o vínculos que los unen a su comunidad. Se establece un calendario de participación que se distribuye entre el alumnado, para el correcto desarrollo de la misma. De esta manera todos están al corriente de la semana en la que les corresponde exponer en el aula.

El proceso es sencillo. Cada miércoles, un alumno o alumna se lleva el libro a su casa y completa junto con su familia las fichas correspondientes. Se pide que lo hagan en colaboración para que sea una tarea conjunta en la que tanto padres como hijos se sientan implicados. El miércoles siguiente es el día en que la familia viene al aula en la hora estipulada y nos explica junto con su hijo o hija el trabajo realizado en casa, aportando diversos materiales. Este es el punto de partida para una serie de actividades que surgen en torno a la comunidad tratada y que se deja a la libre elección de la familia (audiciones de música, exposición de carteles, visionado de

películas, fotografías, degustación de productos típicos o de recetas tradicionales...).

El tiempo dedicado a la actividad es de una hora. Se divide en cuatro bloques diferentes: exposición, actividades complementarias y por último, trabajo individual, además del repaso final.

Los primeros veinte minutos están dedicados a la exposición oral por parte del alumno o alumna en compañía de su familia. En este espacio de tiempo se presenta la comunidad autónoma correspondiente, aportando el trabajo que se ha realizado previamente en casa. Se facilitan los datos acerca de la situación geográfica, número de habitantes, superficie, número y nombre de sus provincias, la bandera de la comunidad, las fiestas, monumentos de interés, personajes y artistas, gastronomía...

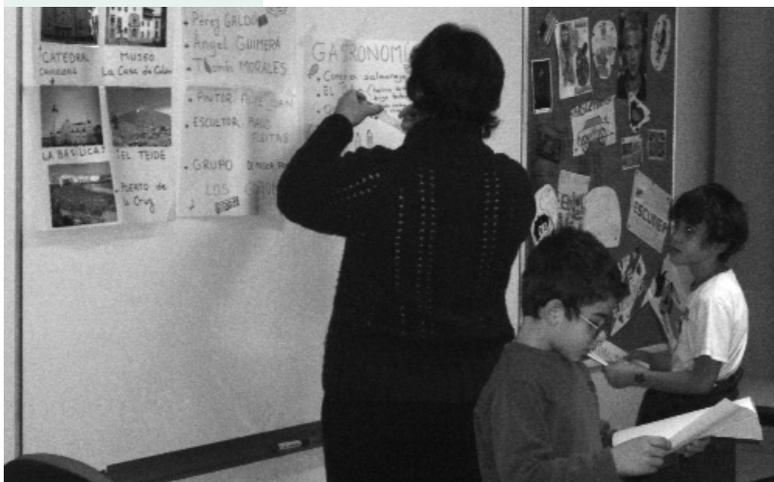
Esta exposición viene acompañada de otras actividades complementarias que

constituyen el segundo bloque de la exposición. Dichas actividades pueden ser: visionado de documentales, vídeos caseros, presentaciones de diapositivas, escucha de himnos o canciones, exposición de carteles, murales o fotografías, y cómo no, la actividad más apetitosa, la degustación de productos o platos típicos. Para todo ello invertimos otros veinte minutos aproximadamente.

A continuación, para que todos estos contenidos no se queden en el olvido, se reparten las fichas para el trabajo individual. Cada alumno y alumna recibe unas fichas adecuadas a su nivel educativo que deben cumplimentar con la información aportada en la exposición. Para esta tarea disponen de quince minutos.

Para finalizar la actividad se hace un repaso a modo de recordatorio con ayuda de las fichas que acaban de cumplimentar. El protagonista de la exposición que nos ha presentado la comunidad autónoma va preguntando a sus compañeros y compañeras cada uno de los datos que quedan recogidos en el libro viajero (situación geográfica, superficie, población, fiestas típicas, monumentos, gastronomía, personajes de interés...). Es un rápido repaso de la información que se ha trabajado en la sesión. Se emplean unos cinco minutos para ello.

Durante el desarrollo de la exposición y de las diferentes actividades complementarias, se da pie a que los oyentes participen activamente, aportando nuevos



datos y comentando sus vivencias personales, acercándonos así, aún más, al conocimiento de la comunidad autónoma que estemos trabajando.

Para ello hay que pensar también en la disposición del mobiliario de clase. El espacio y su distribución influyen notoriamente en el desarrollo de cualquier actividad, por lo que también merece su atención. Una disposición que podemos denominar “clásica”, es decir, pupitres y sillas enfrentadas a la pizarra y la mesa del profesor, no facilita una comunicación fluida entre todos los asistentes, así como tampoco propicia un clima de participación activa. Por tanto, la primera tarea es colocar todas las mesas en forma de “U”, cerrando el espacio abierto la mesa del profesor que será utilizada por el alumno o alumna y sus familiares, encargados de realizar la exposición.

En agradecimiento a la familia que ha realizado la exposición presentando una comunidad autónoma, se entrega una tarjeta con una foto de su visita, firmada por la maestra y todos los alumnos y alumnas presentes. La experiencia nos ha demostrado que es un recuerdo muy valorado por todos los niños y niñas del aula.

Respuesta de las Familias y Conclusiones

En el momento de la asignación de las diferentes comunidades autónomas, en

la medida de lo posible, se respetó el origen y/o vínculos que unían las familias con las diferentes comunidades, pero nos encontramos con el problema de que varias familias mostraban su interés hacia una misma comunidad dada su pertenencia. Por otro lado algunas comunidades quedaban sin ser elegidas. Asimismo, existían familias con dos o tres hijos que debían de elegir una comunidad Autónoma diferente para cada uno de ellos, puesto que no podemos olvidar que esta actividad otorga protagonismo a los alumnos y alumnas de forma individualizada.

Finalmente, se llegó a un reparto en el que algunos grupos familiares aceptaron, sin ninguna objeción, preparar la exposición de una comunidad autónoma con la que no tenían ningún lazo de unión. Este hecho no disminuyó en modo alguno, el entusiasmo mostrado por las familias para trabajar la Comunidad Autónoma correspondiente y la posterior puesta en escena a través de una exposición en el aula, llena de sorpresas en algunos casos.

El aula se convirtió en un espacio donde madres y abuelas han bailado la jota, todos hemos entonado himnos y canciones populares, donde hemos degustado maravillosos productos y postres elaborados por las familias y se han intercambiado recetas. Son innumerables los buenos y enriquecedores momentos que esta experiencia nos ha aportado.

Semanalmente hemos recibido en el aula a madres, padres, hermanos y hermanas, abuelos y abuelas, incluso en una ocasión al bisabuelo de uno de los alumnos, que vino de viaje a visitar a la familia y quiso también descubrir y participar en esta experiencia.

La disposición en “U” del aula ha sido muy positiva, sin embargo, en ella no tenían cabida los familiares, que utilizaban una fila lateral del aula reservada para ellos. De esta manera se separaba el espacio del alumnado y el de sus familiares.

El compromiso de las familias ha sido muy alto. Los diecinueve alumnos actualmente matriculados en el aula han realizado la exposición de una Comunidad Autónoma. Semanalmente hemos recibido en el aula a madres, padres, hermanos y hermanas, abuelos y abuelas, incluso en una ocasión al bisabuelo de uno de los alumnos, que vino de viaje a visitar a la familia y quiso también descubrir y participar en esta experiencia. Uno de los alumnos –que a lo largo del curso se había dado de baja y que no asistía a clase desde hacía varios meses–, acudió el día que le correspondía, según el calendario de exposiciones establecido al inicio, para realizar su exposición. En otro caso uno de los alumnos estaba enfermo y no vino a clase sin embargo, acudió a la cita semanal el padre de dicho alumno, para realizar la actividad programada.

Con todos ellos las exposiciones y debates se han visto enriquecidos notablemente. Es interesante que se añada a la información que la familia aporta, con su participación, otras experiencias y vivencias de los allí presentes. Esta forma de compartir despierta la curiosidad del alumnado y con la narración de sus historias se

transmite a la vez una serie de actitudes y valores positivos de respeto, aceptación e interés por la cultura propia de cada Comunidad Autónoma. Esta tarea, sin duda, hubiera sido imposible sin su presencia. Por ello, gracias a todos los que han hecho realidad la unión de diferentes generaciones dentro del aula para compartir conocimiento, experiencia y recuerdos.

Como señalábamos más arriba, a lo largo del desarrollo de este proyecto hemos degustado numerosos productos típicos de las diferentes comunidades Autónomas: la horchata valenciana, la horchata de almendra (típica de Murcia), dulces propios de la Navidad, mantecados turrone y polvorones, tarta de San Blas (País Vasco)... en otros casos nos hemos conformado con las recetas y el nombre de sus especialidades, demasiado laboriosas y complicadas para prepararlas.

Del mismo modo, hemos visto en directo bailar una muñeira gallega, una jota aragonesa o unas sevillanas. También han llevado al aula el traje típico de una fallera valenciana, y pequeños muñecos con la indumentaria propia de Castilla y León. Hemos compartido póster y fotos con los alumnos y con los padres que allí se encontraban. Se han elaborado carteles y murales para completar las exposiciones. Han realizado presentaciones de diapositivas y vídeos, han aportado recursos audiovisuales para la escucha de música e himnos, o incluso ordenadores portátiles para

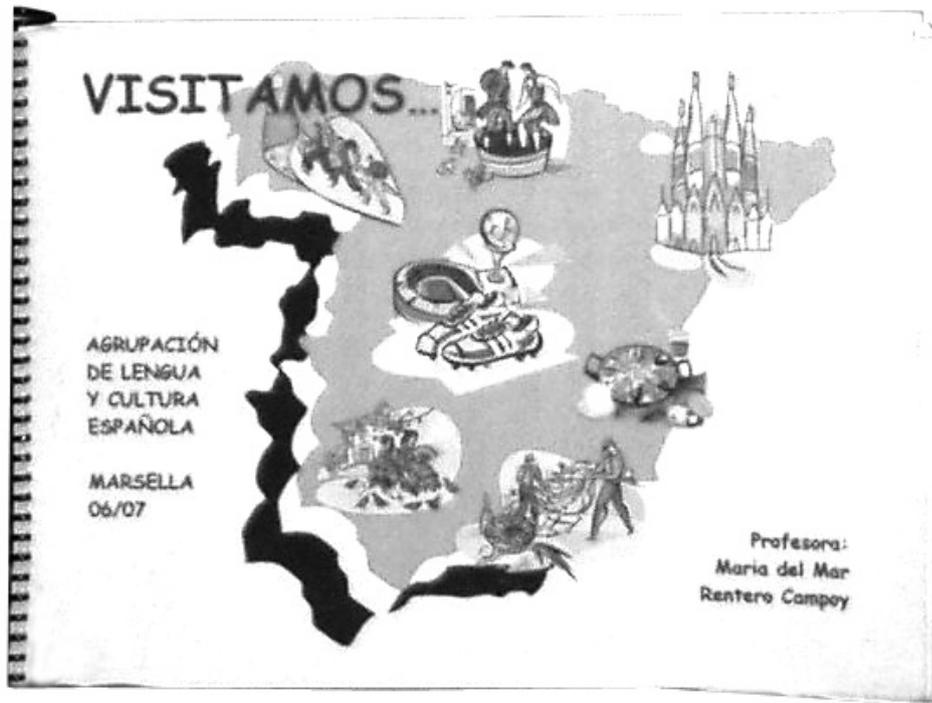
solventar la carencia de estos materiales en el aula. Dado su entusiasmo y motivación, cualquiera de las dificultades o problemas tenían rápida solución.

En definitiva, podemos afirmar que dar la posibilidad de que alumnado y familia sean los que nos abran cada semana las puertas de una nueva comunidad autónoma ha sido toda una experiencia llena de color, olor, sabor y música que ha despertado nuestros sentidos.

Sólo queda infundiros ánimo a todos los que estáis involucrados en la práctica

docente a realizar en el aula experiencias como ésta. Para poner en marcha cualquier proyecto sólo se necesitan ganas y un poco de imaginación.

Después de haber realizado esta actividad, nos sentimos muy satisfechos con los logros obtenidos, principalmente por la gran implicación de todos los participantes, lo que nos anima a repetir la experiencia en años sucesivos. A la vez, queremos compartirlo con todos vosotros y animaros a llevar a cabo propuestas similares. •



La lectura dramatizada, una lectura diferente

VÍCTOR LATORRE ZACARÉS¹

Una de las actividades más habituales en las clases de Lengua, tanto de L1 como de L2, es la lectura de textos en voz alta en el aula. Y suelen hacerse dos tipos de lectura. O bien se le pide a un alumno que lea un texto que tienen los compañeros con el objetivo de evaluar al lector; y nos centramos en dos aspectos: la corrección y la fluidez. O bien el alumno deberá leer en voz alta un texto que sus compañeros no tienen y que deberán comprender sólo escuchando. En tal caso atendemos al significado del texto. Ambos tipos de lectura presentan insuficiencias, puesto que leer en voz alta no consiste solamente en descodificar un texto o en expresarse oralmente o en limitarse a comprender un texto; leer es, sobre todo, dotarlo de sentido.

Existe un tercer tipo de lectura, la dramatizada, que es la que aquí se propo-

ne. En este caso, los alumnos no deben limitarse a leer un texto sino que, además, deben interpretarlo y, por tanto, se incidirá en otros muchos aspectos: corrección, volumen, fluidez, comprensión, ritmo, tono, entonación, etc. El objetivo, ahora, es leer un texto como si no estuviera escrito. Es, pues, el tipo de lectura más completo. Y, a todo lo anterior, se une un aspecto que en los otros tipos de lectura no aparece: la motivación.

El texto teatral posee, además, otra virtud: está contextualizado. Así, los alumnos conocen no sólo quién dice el texto, sino también a quién, por qué, cuándo y dónde se lo dicen. Es más, la dificultad de la lectura dramatizada consiste en que los alumnos deben elegir el cómo lo dicen. En la elección del cómo, los alumnos deberán tener en cuenta muchos aspectos y, de ello, se deriva una mejora en la comprensión de los textos; al tiempo que ese esfuerzo que se requiere supone una mayor implicación y motivación del alumnado en la puesta en marcha de la actividad.

¹ Profesor Asociado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Valencia.

A todo lo anterior, deben sumarse algunas de las características que el texto teatral posee: brevedad en las frases, estilo conversacional, contextualización de las situaciones, mantenimiento del interés a través de la intriga, empleo de recursos estilísticos propios del lenguaje literario, etc. que hacen que la lectura resulte más atractiva.

Cuando abordamos en el aula la lectura de un texto teatral suele hacerse de manera mecánica: se reparten los papeles y acto seguido se inicia la lectura. Así, los resultados no suelen ser los esperados: los alumnos no acaban de entender el texto, el



profesor se ve obligado a realizar correcciones continuamente, etc. A todo ello se une el hecho de que la lectura de cualquier texto teatral presenta serias dificultades para el alumnado: les cuesta seguir el argumento, olvidan el nombre del personaje que está hablando, deben imaginar el escenario, los movimientos de los actores, sus salidas y entradas de escena, etc. Por eso, la lectura les resulta tediosa y el resultado es que los alumnos leen cada vez menos textos teatrales.

De hecho, si repasamos las propuestas de libros de lectura de los diferentes cursos, observaremos que se centran básicamente en el género narrativo. La poesía suele leerse en clase a partir de los poemas que aparecen en el libro de texto y, por lo que respecta al teatro, en el mejor de los casos, se propone una sola lectura para todo el curso.

Las lecturas dramatizadas permiten superar ese problema, porque su puesta en marcha no exige un esfuerzo excesivo, como lo sería si lo que nos propusiésemos fuera la representación de un texto teatral. La lectura dramatizada no necesita de escenarios, luces, música, memorización de textos, vestuario, etc. Muy al contrario, con unos elementos mínimos y sin alterar demasiado el ritmo normal de las clases, los alumnos pueden aprender a “interpretar” un texto y a mejorar múltiples aspectos.

Aunque también es verdad que es un tipo de lectura que no se puede improvisar y

Con este tipo de actividad se contribuye a desarrollar numerosos objetivos educativos: utilizar la lectura como fuente de placer, mejorar el aprendizaje lingüístico, explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua, desarrollar la sensibilidad estética del alumnado.

que debe afrontarse con cierto tiempo y tras la realización de una serie de actividades previas que facilitan su puesta en marcha.

Por otro lado, esta actividad puede aplicarse en cualquier nivel educativo, siempre que la elección de textos resulte adecuada.

Con este tipo de actividad se contribuye a desarrollar numerosos objetivos educativos: utilizar la lectura como fuente de placer, mejorar el aprendizaje lingüístico, explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua, desarrollar la sensibilidad estética del alumnado, etc. Y, sobre todo, a desarrollar el hábito de la lectura.

Actividades para antes de la lectura

1. Es muy importante realizar, antes de proponer la lectura de una obra concreta, una serie de ejercicios previos que sirvan para motivar y desinhibir a los alumnos.

a. Repartir un texto breve y leerlo varias veces:

- todos a la vez todas las réplicas
- los de un lado del aula leen un personaje y los del otro le responden
 - gritando
 - susurrando
 - cantando

Este ejercicio, en apariencia banal, es fundamental, pues es el que permite romper la dinámica habitual de clase. Especialmente cuando leen gritando, pues los alumnos se desinhiben.

b. Dividir la clase en grupos de tres alumnos y repartir un diálogo muy breve, de unas diez réplicas. En cada grupo, un alumno será el director y se encargará de dar las pautas a los compañeros. Se da un tiempo para que preparen la lectura y, mientras, el profesor va proponiendo a los distintos grupos lecturas diferentes:

- un personaje será tartamudo,
- otros lo leerán con determinado acento (argentino, andaluz, extranjero...),
- unos leerán con un tono cáustico,
- otros llorando,
- uno lee lento y el otro contesta rápido; o ambos leen lentamente o rápidamente.

Luego, leerán en voz alta todos los grupos. Esta actividad obliga a que participen y lean la práctica totalidad de los alumnos, que es un requisito imprescindible que tiene que establecerse como pauta para todo el curso: todos los alumnos, antes o después, participarán en una lectura dramatizada.

c. Es conveniente que el primer texto que se dramatice en un curso escolar no sea excesivamente largo, pues así puede trabajarse mejor, comentarse en clase y establecer las pautas para el resto de lecturas.

2. Una vez hemos elegido el texto teatral que se dramatizará, se presentará a los

alumnos. Hay que explicarles cuál es la historia, quiénes son los personajes, la época en la que se desarrolla la acción, alguna anécdota sobre el autor, sobre el día en que se estrenó, etc. Pero no hay que abrumarlos con datos, sino sólo proporcionar los imprescindibles para situarlos y motivarlos.

3. El momento más delicado es el de la distribución de personajes. Es importante saber que no todos los alumnos pueden hacer todos los papeles. Es necesario, pues, hacer pruebas, especialmente cuando se trata de la primera lectura del curso escolar. Para la buena marcha de las lecturas, debemos conseguir un clima de confianza en clase que les haga presentarse voluntarios y hacerles que lean en voz alta algún texto. Después, teniendo en cuenta sus aptitudes, seleccionaremos el reparto: los alumnos que leen mejor, dispondrán de personajes con papel más largo. Dejando siempre claro que los que hoy son audiencia, otro día serán lectores. Esto es fundamental pues crea en clase un clima de respeto entre el alumnado que redundará en beneficio de la marcha del curso y de la actividad.
4. Lectura en clase de algún fragmento de cada uno de los personajes por parte de los futuros actores. Este ejercicio es muy útil y permite fijar determinadas pautas e insistir en que no deben limitarse a leer sino que tienen que interpretar. Los alumnos deben pensar en cómo habla su

- personaje y hacer pruebas en clase: nerviosos, tartamudos, con la “s/z”,... Esta sencilla actividad ayuda mucho a que se pierda el sentido del ridículo y a interiorizar al personaje. Si, por ejemplo, el personaje tartamudea, los alumnos sienten que no son ellos, se distancian y les resulta más fácil “meterse” en el personaje. Y pierden la vergüenza, porque, si hay errores, es el personaje el que se equivoca. También se harán ejercicios de vocalización y pruebas con un mismo texto con diferentes ritmos y tonos de voz. En una segunda fase, se les puede pedir que añadan gestos. En esta línea, también resulta útil que piensen en un tic para el personaje: arquear una ceja, rascarse la cabeza, tocarse la frente, frotarse las manos,...
5. Una vez se han repartido los personajes y se han dado unas pautas, debe dejarse un tiempo para que lo preparen en casa. En general, con una semana o semana y media hay tiempo suficiente para que los alumnos puedan reunirse y ensayar la lectura. En esa semana de preparación, pueden dedicarse diez minutos al principio de la clase para que los alumnos lean a sus compañeros algún fragmento breve, que permitirá al profesor controlar la marcha de la lectura. En cualquier caso, debe evitarse esa sensación que se produce cuando los alumnos, el día de la lectura, se sorprenden con lo que están leyendo. Tienen que

“saberse” sus textos. Además, en ese tiempo de preparación, tienen la posibilidad de adaptar el texto: pueden eliminar o sustituir las palabras difíciles de pronunciar y cambiar alguna réplica por otra que les parezca más natural.

6. Puede preverse la posibilidad de eliminar alguna parte del texto para evitar que sea muy largo. Lo ideal es que la obra se lea, como máximo, en un par de clases. Sin embargo, ello no siempre es posible. Pero, por regla general, a partir del tercer día, la audiencia va perdiendo el interés. Así pues, pueden suprimirse escenas que no sean fundamentales para el desarrollo de la trama principal, por ejemplo. U optar por que el apuntador lea el resumen de un acto o de una escena larga, acortando así el tiempo de lectura.

Actividades para el día de la lectura

- Disposición del aula. Hay que dejar un espacio amplio entre el “escenario” y el “patio de butacas”, pues esto proporciona seguridad a los lectores, que se sentarán detrás de una fila de pupitres delante de la pizarra, con el apuntador a un lado.
- La pizarra puede utilizarse para dibujar o colgar alguna ilustración de espacio que resulte relevante.
- Los alumnos que leen llevarán un cartel con el nombre de su personaje. (Si

uno hace dos papeles secundarios, los dos nombres). Cuando están en escena, se ve el nombre. Cuando no están, el nombre queda tapado.

- Proponer a los alumnos que lleven algún elemento del vestuario de su personaje: un sombrero, una carpeta, una corbata, una peluca, maquillarse, etc. Esto les permite “escondersse” tras el personaje y afrontar la lectura con menos nervios.
- El apuntador leerá las acotaciones de espacio, las entradas y salidas de personajes y, en su caso, los resúmenes de la trama. Si la obra se representa en dos días, puede iniciarse el segundo



con un breve resumen de lo que se leyó el día anterior.

- La audiencia. Puede optarse por que tengan (o no) el texto delante. No obstante, suelen prestar más atención cuando no lo tienen delante.

Magnetófono con música grabada.

Servirá para marcar el inicio y el final de la obra y para separar escenas. Excepto en el caso de que la música venga sugerida por el texto, se optará por una música de tipo ambiental, que permite hacer los cortes en cualquier momento.

- Opcionalmente, y según la longitud del texto, puede interrumpirse la lectura para comprobar si la audiencia sigue el texto y comprende la historia.

Actividades para después de la lectura

- La lectura puede grabarse para comentar al día siguiente algunos aspectos. Es bueno grabar, por lo menos, la primera que se haga en el curso, porque así se corrigen errores para futuras lecturas.
- Debe de haber alguna actividad de evaluación para la audiencia, pues todos escuchamos para algo. Se le puede pasar, por ejemplo, un breve cuestionario que les obligue a prestar atención.
- Al acabar la lectura, ya se pueden realizar otras actividades más académicas: exposición oral sobre el autor,

analizar determinados aspectos teatrales, etc. Pero, en ningún caso, estas actividades pueden ser excesivas hasta el punto de matar el gusto por la lectura, que es, no lo olvidemos, el objetivo prioritario.

- Si es posible, conviene realizar la lectura dramatizada ante al menos, dos grupos de clase distintos; de manera que los de un grupo lean, primero su obra pero más adelante también la otra. Al repetir el texto, mejoran mucho las lecturas y, además, les permite conocer más obras.
- Otra opción consiste en darles un texto, que lo preparen y graben en casa como si se tratara de una radio-novela. Esta actividad da mucho juego pero exige mucho trabajo: hay que buscar efectos especiales (truenos, portazos, ruidos etc.), seleccionar la música, cambiar algunos textos para adaptarlos a la voz de un narrador, inventar la presentación del programa, grabar anuncios del patrocinador, voz del locutor... Además, en esta actividad surge habitualmente un problema: cuando se escuchan en clase, la audiencia va perdiendo interés progresivamente, por lo que es mejor que sean textos breves (máximo, 10 minutos).

Las propuestas de lectura que se reseñan a continuación están organizadas por niveles y cumplen la función de orien-

tar al profesorado, teniendo en cuenta que se eligieron con la intención de introducir las lecturas dramatizadas en el aula y de desarrollar el gusto por la lectura entre el alumnado. Evidentemente, es tarea del profesor añadir aquellas lecturas “canónicas” que se consideren imprescindibles.

En el caso de las clases de ELE, lo ideal es trabajar con textos breves, de pocas réplicas. En la revista *Art Teatral. Cuadernos de minipiezas teatrales*, dirigida por Eduardo Quiles y editada en Valencia anualmente entre 1974-2005, se encontrarán múltiples piezas.

OBRAS DE LECTURA RECOMENDADAS

Primaria

2º Ciclo

CANO, C., (1995), *Te pillé, Caperucita*. Madrid, Bruño.

PINTO MARTÍN, S. (2005), *Princesa va al teatro*. León, Everest.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1996), *La niña que riega la albahaca*. Madrid, Ediciones de la Torre.

VILA BERENGUER, V. (2000), *Hans, Ana y el Patito Feo*. Zaragoza, Teatro Arbolé Cultural Caracola.

3er. Ciclo

ALONSO DE SANTOS, J.L. (1991), *La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón*. Madrid, Susaeta.

LALANA, F. (1999), *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez*. Madrid, Bruño.

VVAA (2002), *Teatro de títeres*. Madrid, Asociación de Autores de Teatro.

Secundaria

1er. Ciclo

JOANI MARÍ, B. (1995), *La aventuras del caballero Tirant*. Barcelona, La Galera.

GARCÍA LORCA, F. (1998), *Obras para títeres de Federico García Lorca*. Zaragoza. Teatro Arbolé Cultural Caracola.

MATILLA, L. (1990), *Teatro para armar y desarmar*. Madrid, Espasa-Calpe.

VALLE-INCLÁN, R. del (1995), *La cabeza del dragón*. Madrid, Espasa-Calpe.

2º Ciclo

ALONSO DE SANTOS, J.L. (2006), *Cuadros de amor y humor, al fresco*. Madrid, Anaya.

VVAA (2001), *Antología de teatro español en un acto*. Edición de Máñez Aracil y Martínez Martínez. Valencia, Tilde.

VVAA (2001), *Teatro cómico popular*. Edición de Pérez Sánchez y María Calvo. Madrid, Castilla.

VVAA (2002), *Teatro juvenil*. Madrid, Asociación de Autores de Teatro.

Bachillerato

ALONSO DE SANTOS, J.L. (2001), *Bajarse al moro*. Madrid, Anaya.

ARRABAL, F. (2005), *Dos sainetes*. León, Everest.

VVAA (1996), *Teatro contemporáneo*. Madrid, Edelvives

VVAA (2006), *Teatro breve*. León, Everest.

Hablamos de educación con...

Mercedes Cabrera

El pasado 6 de junio, doña Mercedes Cabrera, Ministra de Educación, visitó las instalaciones del Liceo español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine. De aquel encuentro surgió la idea de esta entrevista a la que ha tenido la amabilidad de responder y en la que se abordan algunos aspectos relativos a las líneas de actuación más destacadas de la política ministerial que se está llevando a cabo en su Departamento desde su incorporación al mismo en el mes de abril de 2006.

Mercedes Cabrera, doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, es Catedrática de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos en esta misma Universidad. Su conocimiento de la Historia política y económica de la España de la primera mitad del siglo XX se ha plasmado en numerosos ensayos.

Calanda: ¿Ha supuesto para usted un gran cambio pasar de su experiencia como profesora universitaria a Ministra de educación?

Mercedes Cabrera: *Es un gran cambio por la responsabilidad que supone estar al frente de un Ministerio tan importante para un país, como es el de Educación y, no lo olvidemos, la Ciencia. Es una gran*

responsabilidad y también muchas horas de trabajo, pero la experiencia es estimulante y satisfactoria porque ofrece la oportunidad de contribuir a mejorar la vida y el futuro de muchos ciudadanos.

C.: Usted se hizo cargo del Ministerio de Educación en un momento de cambios

En colaboración con las Comunidades Autónomas hemos puesto en marcha planes de refuerzo y apoyo para los alumnos que más lo necesitan.

importantes en el panorama de la política educativa nacional, ¿cuáles han sido los principales retos y dificultades a los que ha tenido que enfrentarse en estos primeros meses de mandato?

M.C.: *Cuando asumí la cartera acabábamos de hacer un gran trabajo tanto desde el Gobierno como desde el Parlamento al aprobar la Ley Orgánica de Educación. Es una ley que clarifica el panorama normativo, que da estabilidad al sistema educativo y que establece una serie de medidas que sin duda ayudarán a los jóvenes a sacar lo mejor de sí mismos. Después de esta Ley tocaba, porque así lo demandaba la comunidad universitaria, modificar una serie de aspectos de la LOU aprobada en 2001, aspectos quizá técnicos, pero que afectaban al funcionamiento correcto de la Universidad. También en este ámbito teníamos pendiente dar un impulso a la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior, impulso que está siendo muy positivo tanto en el ritmo como en sus contenidos.*

C.: *La LOE ha cumplido ya un año. ¿Qué valoración le merece este primer tramo de su andadura?*

M.C.: *Es cierto que la Ley entró en vigor el año pasado, pero es en este curso 2007/2008 en el que realmente la LOE entra en las aulas, ya que se ponen en*

marcha las nuevas enseñanzas para 1º y 2º de Primaria y de 1º y 3º de Secundaria. El balance de este tiempo es satisfactorio. Los desarrollos normativos se están aprobando a tiempo y todo evoluciona según el calendario que la propia ley establecía para su implantación. El Gobierno ha trabajado mucho durante los últimos tres años antes de que este día llegara. Hemos aumentando las becas hasta superar los 1.200 millones de euros, hemos firmado acuerdos para mejorar la situación laboral de los profesores y hemos puesto en marcha planes de refuerzo y apoyo para alumnos que más lo necesitan, en colaboración con las Comunidades Autónomas.

C.: *Ha aludido usted al apoyo a los alumnos que más lo necesiten. Con esta meta se puso en marcha en el año 2004 el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo). ¿Cuáles son los objetivos fundamentales de dicho proyecto?*

M.C.: *Son programas que, en colaboración con las Comunidades Autónomas, tratan de identificar aquellas zonas donde la atención educativa es más urgente y poner medidas para subsanar las deficiencias. Hablamos, por tanto, de aulas donde por distintos factores, económicos o sociales, acuden estudiantes con mayores desventajas y allí es donde situamos los profesores de apoyo y los*



Doña Mercedes Cabrera, Ministra de Educación y Ciencia.

programas de refuerzo. El Plan ha sido un éxito y estoy satisfecha. Empezamos por 700 centros, meses después alcanzamos los 1.200 y hoy, tres años después de aprobar el primer plan, alcanzamos ya a 2.500 centros de toda España.

C.: Uno de los aspectos de la nueva Ley que ha suscitado más controversia en ciertos ámbitos sociales y educativos ha

sido la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*. En algunos sectores se ha llegado incluso a proponer posturas de absentismo escolar ¿Qué ha motivado la inclusión de esta materia en la LOE?

M.C.: *España llevaba cierto retraso en la puesta en marcha de esta asignatura, recomendada por el Consejo Europeo y que se imparte en 19 países, con la que se trata de formar ciudadanos que vivan*

y ejerzan la democracia. Ciudadanos conscientes de sus derechos y de sus deberes, con capacidad crítica y conocedores de que forman parte de un Estado de derecho y de un sistema democrático que implica una serie de principios. Por otra parte, en relación con lo que comentaba del absentismo escolar, creo sinceramente que todos tenemos la obligación de aproximarnos a los temas

que tienen que ver con el sistema educativo desde posiciones serenas y moderadas, porque es una cuestión en la que nos jugamos el futuro del país.

C.: El actual presidente francés, Nicolas Sarkozy, ha propuesto que los alumnos se dirijan a sus profesores utilizando la fórmula de tratamiento *Usted*. ¿Cree usted que medidas de este tipo pueden



Doña Mercedes Cabrera en el Liceo Luis Buñuel. La acompañan don Francisco Villar, Embajador de España en Francia, don Javier Pérez Bazo, Consejero de Educación, y doña Celia Arana, directora del centro escolar.

ayudar a reforzar la actitud del respeto hacia los profesores y a mejorar el clima de convivencia en el aula?

M.C.: *Insisto que para abordar temas educativos debemos tener cierta serenidad. Es un tema complejo en el que intervienen multitud de factores y por el que un país se juega su futuro. El buen clima en las aulas se consigue con una combinación adecuada de políticas sociales, mediación individualizada, integración y, naturalmente, con una política de sanciones que sea eficaz. Pero sobre todo con la implicación de la familia. Recordemos que es fundamental que la familia eduque en valores a los más jóvenes. El docente, en contra de lo que muchas familias creen, no es un funcionario estatal que sustituye al padre o a la madre.*

C.: En otro orden de cosas, se ha referido usted anteriormente a la necesidad de dar un impulso a la presencia de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). ¿Cómo valora la existencia de ese espacio como marco que contextualice los avances del Proceso de Bolonia?

M.C.: *El EEES aumenta la calidad del sistema y permite la libre circulación de estudiantes y titulados sin trabas para el reconocimiento de sus estudios. Potencia que nuestro sistema de Educación Superior sea un polo de atracción para*

estudiantes y profesores de otras partes del mundo, y eso nos beneficiará a todos. Conviene recordar que la integración al EEES se suscribió en 1999. Sin embargo, sólo en los dos últimos años se está abordando este proceso de integración con decisión y voluntad.

C.: ¿Está previsto algún plan de actuación específico en relación con el futuro de la investigación en España?

M.C.: *El Gobierno de España acaba de aprobar el VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica; un plan que arrancará el próximo año y que se prolongará hasta el año 2011. Es un plan ambicioso, un plan que duplica la financiación para los programas de la investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica en España. La Administración General del Estado va a destinar más de 47.700 millones de euros en el próximo cuatrienio a fortalecer nuestro sistema de I+D+i, el doble del cuatrienio anterior.*

C.: El Deporte es también una de las competencias de su Departamento y nos consta que en diversos ámbitos de actuación, tanto nacionales como internacionales se están sentando las bases jurídicas para prevenir y controlar el dopaje en el deporte, ¿cuál es la posición española al respecto?

El buen clima en las aulas se consigue con una combinación adecuada de políticas sociales, mediación individualizada, integración y, naturalmente, con una política de sanciones que sea eficaz. Pero sobre todo con la implicación de la familia.

M.C.: *La Ley de Protección de Salud y Lucha contra el Dopaje, que se aprobó por el 99 por ciento de los votos en el Parlamento en noviembre del año pasado, tiene en cuenta modificaciones para sancionar en el Código Penal, incluso con sanciones de cárcel, a los inductores del dopaje. La posición del Gobierno es de “tolerancia cero” ante estas prácticas.*

C.: *Como usted sabe, el ámbito principal de difusión de Calanda es la comunidad educativa española en Francia. En noviembre de 2006 tuvo lugar la última Cumbre hispano-francesa ¿qué acuerdos se adoptaron en ella referidos al ámbito de la educación?*

M.C.: *Me gustaría destacar que, conforme al Artículo 38.5 de la LOE, los alumnos franceses que hayan terminado el Baccalauréat podrán tener acceso a las universidades españolas. Por su parte, los alumnos españoles que hayan pasado la selectividad tendrán acceso a las universidades francesas en las mismas condiciones que los titulados del Baccalauréat. Además, me gustaría subrayar que hemos acordado iniciar una nueva vía de acceso a las universidades francesas y españolas y colaborar más estrechamente entre universidades de los dos países mediante la oferta de “Masters” conjuntos.*

C.: *En Francia funcionan todos los programas educativos que tiene actualmente España en el exterior – Centros de recursos, Secciones internacionales, Agrupaciones de lengua y cultura, Centros de titularidad del Estado español..., permítanos alguna cuestión específica relativa a alguno de tales programas. Por ejemplo, respecto a las Secciones internacionales españolas en centros educativos franceses, ¿qué valoración le merece la posibilidad de una doble titulación académica de sus alumnos?*

M.C.: *Creo que son programas que van mucho más allá de la colaboración bilateral puntual entre Francia y España. Refuerzan las políticas de la UE de impulsar la cohesión social de los países socios y de forjar ciudadanía europea. El proyecto común ha tenido mucho éxito desde el punto de vista económico y ahora toca revalidar ese éxito desde el punto de vista social, y eso pasa por avanzar también en el sistema educativo.*

C.: *Para terminar, permítanos plantearle algunas cuestiones al margen de las referencias estrictamente educativas.*

¿Cómo concilia sus tareas como Ministra de Educación con sus responsabilidades familiares y con la investigación universitaria?

M.C.: *Lo primero con dificultad, pero lo segundo muy poco o casi nada. El traba-*

jo de ministra requiere mucho tiempo y la investigación universitaria, como bien saben los que se dedican a pasar horas y horas en los laboratorios o en las bibliotecas, es difícilmente compatible con otras tareas.

C.: ¿Qué opina sobre la situación actual de la mujer en puestos de decisión en diversos espacios económicos y políticos en España?

M.C.: *Uno de los sellos del actual Gobierno es la apuesta firme por la igualdad entre hombres y mujeres. La Ley de Igualdad que se aprobó en marzo de este año, tal y como dijo el Presidente del Gobierno, transformará para bien, y para siempre, a la sociedad española. La ley obliga a las empresas de más de 250 empleados a negociar con los agentes sociales planes de igualdad y prevé que, en un plazo de ocho años, los consejos de administración de las grandes compañías tengan al menos un 40% de mujeres. Hoy por hoy queda bastante por hacer, y creo que leyes como esta sin duda va en la buena dirección.*

C.: Y, por último, ¿qué papel considera que ha desempeñado -o puede desempeñar en un futuro- la educación en nuestro país en el camino hacia el logro de una sociedad en la que la distribución de funciones familiares y sociales entre hombres y mujeres sea más justa?

M.C.: *En primer lugar, la tarea fundamental recae en los padres y madres de los más jóvenes. Son ellos los que tienen en su mano inculcar valores de igualdad a sus hijos en el día a día de la familia y de la distribución de las distintas tareas. Pero también en la escuela trabajamos en esa dirección, y precisamente la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos dedica una parte importante de su contenido a enseñar a los alumnos temas relacionados con la violencia de género y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos; no sólo en el profesional.*

C.: Muchas gracias por su amabilidad al atender nuestra petición para responder a esta entrevista. Reciba los saludos más cordiales de todo el Consejo de Redacción de *Calanda* y nuestros deseos más sinceros de que los proyectos emprendidos en esta etapa de su trayectoria profesional se culminen con el cumplimiento de las metas que en cada momento se vaya proponiendo. ●

Documentos

Enseñanza bilingüe: nuevo reto educativo para el profesorado

JAVIER ORTEGA VILLAVERDE ¹

La “marca” enseñanza bilingüe, hoy día goza de un enorme prestigio en el ámbito educativo, y como suele ocurrir con la “marca prestigiosa” de un producto de moda, es objeto de un uso indiscriminado y en algunos casos de falsificaciones bastante burdas que tienen la finalidad comercial de hacer más atractiva una oferta educativa dudosa.

Aunque a los docentes nos repugne la comparación de nuestro ejercicio profesional con un producto más, sujeto a las leyes del mercado, pienso que el símil es válido y aclaratorio del asunto que quiero comentar.

Sociedad y lengua

Veamos primero, en un brevísimo recorrido, los avatares de la/s lengua/as a lo largo de la historia y cómo han sido consideradas por la institución escolar en dife-

rentes épocas. En toda sociedad humana, desde tiempos inmemoriales, han coexistido múltiples lenguas. El plurilingüismo, se puede afirmar, es la característica común de cualquier grupo humano socialmente estructurado. Las sociedades monolingües son resultado, si alguna vez han existido realmente, ya que más bien se trata de una pretensión quimérica, de la acción de un poder político-económico fuerte y centralizado con los medios suficientes para imponer una lengua en su espacio geográfico.

Sin necesidad de remontarnos a los tiempos bíblicos de la Torre de Babel, tendremos que convenir que el plurilingüismo social nunca ha gozado de las simpatías del “poder” ni ha tenido buenos defensores. Pretender conseguir sociedades monolingües, prácticamente, ha sido siempre la tendencia de todo poder establecido, la cual se ve reforzada con la llegada del Estado-nación y la aparición de las llamadas lenguas nacionales: español, inglés, francés, etc. Este fue el principal motivo para que la enseñanza bilingüe se

¹ Profesor de Francés del I.E.S. Velázquez, de Móstoles (Madrid).

desechase en los sistemas educativos nacionales, cuando estos fueron implantándose, y fuese denostada por las razones que todos podemos adivinar.

Sin embargo, lo que se consideraba nefasto en la educación general de la población, tenía un valor y un prestigio patente en la educación de las elites; de ahí la existencia de colegios exclusivos, hoy día en franca expansión, que dispensaban una enseñanza internacional en las lenguas más solicitadas (inglés, francés, alemán...)

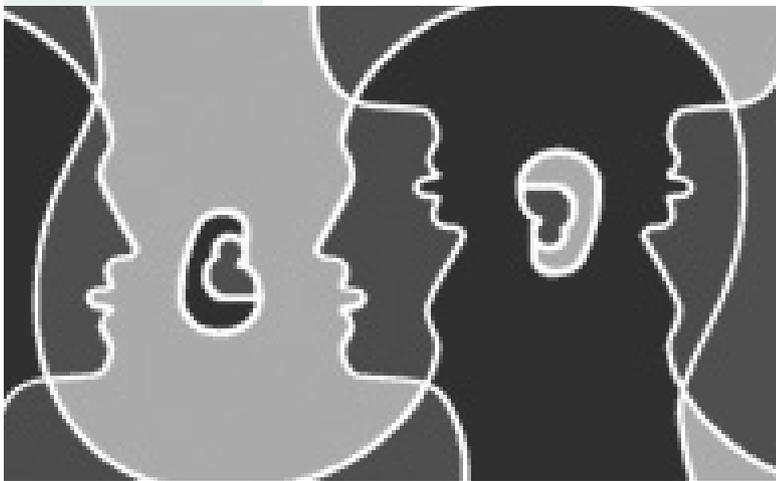
Esta ideología a favor del monolingüismo en los sistemas educativos comienza a resquebrajarse en los años 60 del pasado siglo como consecuencia del desmantelamiento de los imperios coloniales, el acceso a la independencia de nuevos países y la explosión de los fenómenos

migratorios debida a la bonanza económica en la segunda mitad del siglo XX.

Los países de más acendrado monolingüismo se ven en la necesidad de introducir en sus sistemas educativos nacionales programas de enseñanza en otras lenguas, con la finalidad de que los alumnos procedentes de la emigración, paradójicamente, aprendieran la lengua nacional y poder integrarlos mejor en la nueva, para ellos, sociedad de acogida. Paralelamente, los países emisores de emigrantes, como fue el caso de España, proporcionaban profesores nativos a los países en los que se establecían sus compatriotas, u organizaban una red educativa en el exterior con fines opuestos al de los países receptores, es decir, facilitar el retorno de las familias emigrantes. Estos son los objetivos y el origen de la Acción educativa española en el exterior.

Cuando estos programas aparecen, en los distintos países empieza a hablarse de enseñanza bilingüe como oferta educativa que puede generalizarse en los sistemas educativos públicos, pero sin que se tenga una clara noción de lo que esto supone, sin contar con una metodología y unos recursos didácticos apropiados, y por supuesto sin disponer de profesores formados para enseñar en un contexto plurilingüe.

Las primeras experiencias en programas de enseñanza bilingüe, los resultados lo demuestran, son ejemplo de un bilingüismo sustractivo, reductor, en total desacuerdo con los fines de una auténtica



educación bilingüe tal como se entiende actualmente y la Unión Europea alienta a que sus Estados miembros promuevan. En efecto, estos programas pioneros no tenían como objetivo ofrecer un bilingüismo enriquecedor a los alumnos, sino facilitarles el acceso a la lengua nacional del sistema educativo correspondiente, para ir postergando progresivamente las respectivas lenguas maternas que dejaban de ser lenguas de enseñanza en los últimos cursos del currículo, una vez que se consideraba al alumno extranjero capaz de seguir las enseñanzas “normales” impartidas a los alumnos sin dificultades lingüísticas especiales. Este era el modelo del “Dual Language College” en español e inglés, en Estados Unidos.

El primer modelo de educación bilingüe digno de esta denominación –que propone un bilingüismo enriquecedor al alumno, puesto que la enseñanza se imparte alternativamente en dos lenguas de manera equilibrada a lo largo del currículo escolar, siendo esta la mejor posibilidad de aprender y dominar dos lenguas y dos culturas en igualdad de condiciones– se implanta en las escuelas de Québec para atender la demanda de la burguesía anglófona que deseaba que sus hijos fuesen bilingües en francés e inglés. Sus positivos resultados son la causa de su expansión y de que se haya convertido en modelo de referencia.

Al mismo tiempo, en Europa, como consecuencia de la reivindicación y recupe-

ración de las lenguas regionales, se implantan programas educativos con diversos grados de inmersión lingüística en Gales, Cataluña, País Vasco, Irlanda... aunque en estos casos no se pueda hablar de educación bilingüe propiamente dicha, pero sí de experiencias didácticas válidas que pueden ser transferidas a otras latitudes.

Educación bilingüe

Es el momento, puesto que el concepto “educación bilingüe”, como hemos visto, se aplica a diversos contextos educativos, de precisar lo que por esta modalidad educativa se entiende. Los más conocidos especialistas en la materia (Baker, Sigüan, Cunmins, Duverger...) coinciden en afirmar que en un programa de educación bilingüe, la enseñanza se imparte alternativamente en dos lenguas; una de ellas es, en la mayoría de los casos la lengua materna del alumno (LM en su sigla), y la otra, una lengua extranjera que pasa a ser lengua de enseñanza, instrumento de transmisión de conocimientos, a la que a partir de ahora me referiré con el apelativo de lengua segunda (L2), sin menoscabo de que existan terceras lenguas en el currículo. Estas dos lenguas no son sólo objeto de estudio de sus respectivas asignaturas, si no que las demás materias no lingüísticas (MNL, a partir de ahora) del currículo deben ser enseñadas en las dos lenguas en proporción variable. En una situación ideal

El primer modelo de educación bilingüe se implanta en las escuelas de Québec para atender la demanda de la burguesía anglófona que deseaba que sus hijos fuesen bilingües en francés e inglés.

La Unión Europea, alienta a los Estados miembros a que desarrollen políticas educativas que favorezcan el plurilingüismo, como medio para facilitar la integración social y política de la futura ciudadanía europea.

se debería tender a una alternancia equilibrada en la utilización de las dos lenguas. La educación bilingüe es bicultural y persigue la adquisición de un bilingüismo enriquecedor por parte del alumno. No es una etapa transitoria hacia una educación monolingüe

Estas son las premisas de los programas pioneros europeos, realmente bilingües, que empezaron hace una veintena de años en Luxemburgo, Valle de Aosta, en las llamadas Secciones Internacionales de Francia, Alemania, Italia...y que las recomendaciones y directrices del Consejo de Europa tienen como referencia.

En efecto, la Unión Europea, a partir de la Cumbre de Lisboa, haciéndose eco de las recomendaciones del Consejo, alienta a los Estados miembros a que desarrollen políticas educativas que favorezcan el plurilingüismo, como medio para facilitar la integración social y política de la futura ciudadanía europea.

Esta es la razón de la progresiva, y en ciertos casos, acelerada implantación de programas de educación bilingüe que los distintos Estados europeos están organizando en el seno de sus propios sistemas públicos de enseñanza: Secciones europeas en Francia, Secciones lingüísticas en las Comunidades Autónomas españolas y en los *Länder* alemanes, *language College* en el Reino Unido, etc. También, en las redes de centros educativos que estos países poseen en el exterior se

observa la introducción de una orientación hacia el bilingüismo en sus objetivos, ya que atienden a un alumnado mayoritariamente multilingüe.

El Estado español se encuentra en la misma tesitura, con sus peculiaridades, que los Estados que tradicionalmente se pretendían monolingües. Por un lado se ve en la necesidad de mejorar el conocimiento en lenguas extranjeras de los alumnos del Sistema Educativo Público, a lo que responde con la apertura de las llamadas Secciones lingüísticas en los centros escolares. En estas secciones se imparte en LM gran parte del currículo y en L2 (francés, inglés, alemán...) al menos una asignatura (Geografía, Historia, Biología, Educación física, Educación plástica, la lista no está cerrada), pudiéndose ampliar la oferta según la disponibilidad de profesorado. Por otro, se comprueba que el alumnado de los diversos programas de la Acción educativa en el exterior (secciones internacionales, escuelas europeas, centros, etc.) no es ya, mayoritariamente, de lengua materna española, para el que una educación monolingüe quizá no sea la más apropiada.

Como reiteradamente indican las instrucciones de la Subdirección General de Cooperación y las características del alumnado sugieren, los objetivos de estos programas han variado sustancialmente desde los años de su creación. La oferta educativa monolingüe que facilite el retor-

no de compatriotas a España ya no es la prioridad. El fin es ofrecer una educación de calidad española, con un buen componente de bilingüismo y biculturalidad, como política de promoción de la lengua y cultura españolas en el mundo.

Una vez expuesto, de manera somera pero suficiente creo yo, el panorama actual de la educación bilingüe y los diversos retos que su implantación supone, voy a centrarme en la cuestión de la formación del profesorado que imparte enseñanza en programas o contextos bilingües, segundo objetivo de esta modesta reflexión.

Formación del profesorado

La formación del profesorado es primordial. De ésta depende en gran medida, aunque no solamente, la calidad de enseñanza que un sistema educativo es capaz de ofrecer. Hasta ahora sólo la Universidad en los países más avanzados ofrece una formación profesional inicial a los titulados universitarios que desean dedicarse a la enseñanza— formación, dicho sea de paso, que no termina de desarrollarse en España aunque constantemente se hable de su inminente remodelación — que se complementa con una buena formación continua para que el profesor pueda actualizar sus conocimientos y sus prácticas que le faciliten el desarrollo profesional. Si limitamos el campo de la formación a la preparación del profesorado de educación bilingüe, la

situación es aún más crítica. Esta modalidad, es como vengo exponiendo, muy reciente, se encuentra en estado experimental y se está llevando a cabo en contextos diversos. Sus fines y objetivos son muy dispares. Aún así, existen ya estudios de especialistas, experiencias y prácticas docentes elaboradas que una vez analizadas y adaptadas pueden servir de base de posibles propuestas formativas. Pero obviamente, no es suficiente para elaborar un corpus de conocimiento, competencias docentes y aptitudes consolidado y científicamente validado que sirva de referencia para formar sistemáticamente a los profesores.

Entonces ¿Cómo abordar la formación del profesorado necesario para enseñar en este tipo de educación? Vayamos por partes. Permítanme unas consideraciones previas para poder sugerir a continuación las posibles respuestas a la pregunta planteada. Ya adelanto que las posibles líneas de actuación tendrán en cuenta la complementariedad de una adecuada formación inicial y una buena dosis de formación continua.

Un asunto crucial en todo sistema educativo bilingüe es el estatuto de las lenguas en él utilizadas. Salvo casos particulares, una de ellas es la propia del país, practicada en la vida cotidiana y la otra es una lengua extranjera que pasa a convertirse en lengua de enseñanza (L2), ajena a la realidad del país y no practicada en las

relaciones sociales. Para la mayoría de los profesores comprometidos en esta enseñanza, la L2 es una lengua extranjera que dominan en mayor o menor grado.

En los centros educativos de las Comunidades Autónomas en los que ya existen secciones lingüísticas, la L1 es mayoritaria en la enseñanza y suele coincidir con la LM de los alumnos. La L2 es, según los casos, una lengua extranjera de nuestro entorno. En las secciones españolas en el exterior la situación es justo la inversa de la anterior, y en los centros de titularidad española, la L1 mayoritaria de enseñanza es el español que no suele coincidir con la LM de gran parte del alumnado y es ajena a la realidad del país. Sin embargo, el profesorado directamente involucrado en todos estos programas se encuentra en situaciones de enseñanza análogas y con unas necesidades formativas, de partida, similares.

Estas características explican por qué los enfoques, prácticas y estrategias didácticas de la enseñanza de lenguas y materias no lingüísticas (MNL) en programas bilingües participan de las metodologías de LE, y L2. La propia realidad lo exige. Por lo tanto, las fórmulas tradicionales de formación no son las más eficaces, puesto que los conocimientos, competencias y actitudes del profesorado requerido en este tipo de enseñanza sólo pueden elaborarse, y en gran medida perfeccionarse, partiendo de las experiencias de la práctica

profesional cotidiana, teniendo en cuenta las características sociolingüísticas de los alumnos y el contexto didáctico. La formación debe concebirse sobre el modelo de experimentación-error y del análisis de las actividades realizadas. Es una apuesta arriesgada, pero al mismo tiempo un desafío y un estímulo para el desarrollo profesional de los educadores.

Llegados a este punto, podemos ya concluir que este profesorado necesita unas competencias específicas, además de las que todo profesor debe poseer, para enseñar en un contexto multilingüe y multicultural y además para enseñar en una L2 que no es la propia del país.

De estas competencias específicas tratan múltiples trabajos publicados sobre las necesidades y las experiencias de profesores en programas pioneros. Citaré los que me parecen más relevantes, que pueden aportar respuestas a la pregunta planteada.

Nunam y Lam (1998) especialistas de los programas estadounidenses hablan de las siguientes competencias específicas:

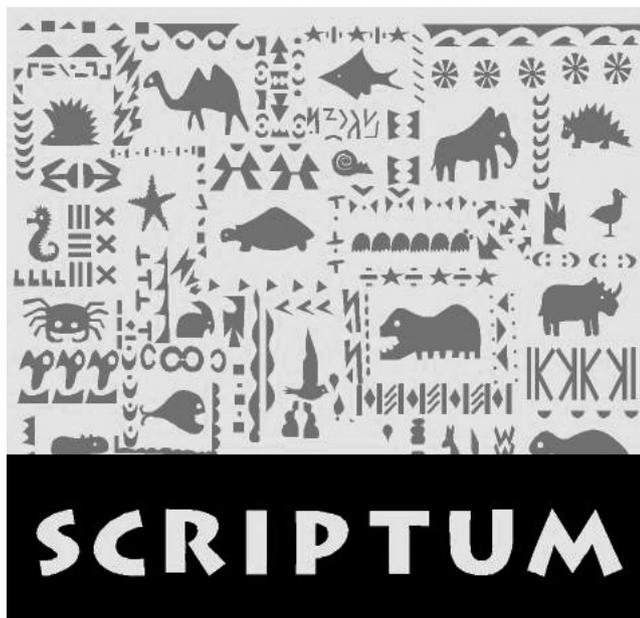
- Competencia lingüística en la lengua L2, tanto como en la LM del alumno.
- Conocimiento de Lingüística y bilingüismo.
- Valoración de la cultura del alumno y capacidad para responder positivamente a la diversidad de comportamientos en circunstancias interculturales.

- Competencia en metodologías variadas y sobre todo en trabajo cooperativo.
- Habilidad para adaptar el currículo y elaborar materiales.
- Capacidad de auto-evaluación y control del aprendizaje.
- Competencias para gestionar eficazmente las relaciones internas de la comunidad escolar.
- Demostrar estas competencias en las actividades dirigidas de clase.

La competencia para adaptar materiales es primordial, puesto que difícilmente se encontrarán libros de texto en el mercado. El docente bilingüe se enfrentará frecuentemente en clase con retos tanto de tipo comunicativo, como de la materia que imparte.

A estas competencias deberíamos añadir una muy importante, en el caso de profesores de secciones lingüísticas en España, o profesores que imparten docencia en programas bilingües de la Acción educativa en el exterior, como es la necesidad de poseer un conocimiento suficiente de las teorías sobre enseñanza / aprendizaje lingüístico.

En definitiva, Nunam y Lam insisten, por un lado, en la necesidad de que el docente sepa enseñar la lengua y en la lengua que el alumno tiene que aprender, que además, conozca los aspectos lingüísticos, psico-lingüísticos y didácticos propios de estas situaciones; por otro, que posean una buena preparación para



tratar los aspectos culturales e interculturales, y valorar la cultura de los alumnos para poder establecer contactos positivos y constructivos con la comunidad a la que pertenecen los mismos.

También podemos acudir a los trabajos realizados en Quebec por Day y Shapson para definir las líneas de actuación de una formación inicial y continua para docentes que imparten enseñanza en programas bilingües. Los profesores del programa canadiense apuntaban las siguientes necesidades de formación que son extrapolables a nuestro contexto:

- conocer la metodología de enseñanza de L2
- desarrollar el currículo y los recursos
- enseñar las MNL por medio de la L2
- variar las estrategias de enseñanza
- responder a las necesidades de los alumnos
- integrar las materias del currículo implicadas
- adquisición de la L2 por los alumnos
- Información sobre enseñanza bilingüe
- formación sobre la paridad cultural y educativa
- Comunicación con los padres.
- adquisición de la L1 por los alumnos
- enseñar en clases con distintos niveles de conocimientos lingüísticos.

Como se observa, la preocupación de los docentes canadienses es la enseñanza de la L2, que es a la vez instrumento de enseñanza de otras materias,

asignatura fundamental de un currículo bilingüe.

Por último citaré los estudios del Consejo de Europa sobre bilingüismo. Se destacan las siguientes necesidades formativas:

- Estrategias para favorecer el desarrollo de la inter-lengua de los alumnos. Ofrecer a los alumnos una buena “exposición” a la lengua, y darles la oportunidad para que puedan expresarse y realizar una producción comprensible en la L2
- Metodología para trabajar sobre los textos que en enseñanza bilingüe tienen un peso considerable en relación con el aprendizaje de la lengua y de la MNL
- Métodos para coordinar el aprendizaje lingüístico y el aprendizaje de la MNL, que requiere la cooperación entre los docentes de lengua y de las demás materias.
- Mayor atención a las competencias comunicativas en relación con las actividades de aprendizaje en L2 y en las MNL
- Competencia para utilizar equilibradamente textos de ficción y de no ficción en las distintas materias, relativas al uso de la L2
- Competencia en didáctica bilingüe que requieren actitudes y conductas diferentes con respecto a una educación monolingüe.

El Consejo de Europa hace hincapié en los contenidos didácticos que tienen en cuenta tanto los aspectos interculturales como los más ampliamente educativos.

Con las ideas apuntadas en los trabajos citados se puede organizar el corpus de cursos de formación; pero ¿cuáles serían las fórmulas más eficaces para ofrecer una formación continua a los profesores que enseñan en una sección lingüística? Esta es la pregunta que se plantea todo responsable de formación del profesorado. En el citado estudio de Day y Shapson (1996), éstas señalaban como fórmula más efectiva de formación el trabajo cooperativo, seguida de la formación en talleres. Las autoras del informe concluían que la formación continua deberá plantearse un enfoque global que tenga en cuenta la experiencia y necesidades del profesor.

Proponen modelos de formación concebidos a partir de la demanda del profesorado, que permitan el desarrollo profesional del docente que enseña en un programa bilingüe.

La formación propuesta contemplará la responsabilidad individual, la reflexión y la investigación personal, sin olvidar la promoción del diálogo profesional entre grupos de docentes para intercambiar ideas, proponer casos prácticos de estudio, etc., así como la cooperación entre profesores mediante actividades de observación en las clases, de mediación, supervisión y

ensayo entre colegas, sin olvidar la enseñanza en equipo.

Nunam y Lam (1998) en su estudio proponían, además de las actividades solidadas por los propios docentes, aquellas otras dispensadas por expertos docentes destinadas a alimentar con aportaciones teóricas la necesaria reflexión que sustente las prácticas y la cooperación entre los profesores.

Es obvio, pues, afirmar que para que un programa innovador de enseñanza tenga éxito es esencial movilizar la energía y la motivación de los profesores que van a ponerlo en práctica, los cuales mediante una buena estrategia de formación podrán adaptar sus modos docentes a las nuevas exigencias.

Quizá sea necesario ya para acabar, dada la importancia de la L2 (castellano, inglés, francés, alemán, según los casos) en un programa bilingüe, el nuevo interés que cobra la figura del profesor de esta asignatura. El profesor de LE no siempre será consciente de la sutil variación que conlleva pasar de una práctica de enseñanza de la lengua en sí misma, a otra en que dicha lengua se convierte en vector de enseñanza de otras materias. El desplazamiento de una modalidad a otra requiere un cambio de perspectiva y una reorientación de las actividades habituales de clase. Veamos la variación de perspectiva de enseñanza de la LE desde un sistema monolingüe hacia otro bilingüe:

Para que un programa innovador de enseñanza tenga éxito es esencial movilizar la energía y la motivación de los profesores que van a ponerlo en práctica.

ENSEÑANZA MONOLINGÜE	ENSEÑANZA BILINGÜE
La lengua se aprende en clase de LE.	La lengua se aprende en clase de L2 y clases de MNL.
El profesor de LE es el único modelo de lenguaje oral, salvo en el uso de tecnologías.	Los modelos de lenguaje oral son múltiples y diferenciados según el grado de conocimiento de la lengua del profesorado.
El uso de la lengua en clase es el medio y el objetivo de la lección.	La MNL necesita la L2 para transmitir el contenido, los conceptos propios. Además contribuye al aprendizaje de la L2
La progresión del aprendizaje lingüístico lo establece el profesor de LE.	El input lingüístico proviene de todas las MNL y actividades escolares complementarias.
Las áreas de lenguaje (semántica, discursiva, etc.) son aquellas propias de la clase de lengua.	Cada materia abre nuevas áreas de lenguaje especializado.
Los documentos escritos provienen de libros de texto, literatura o prensa.	La enseñanza de MNL implica la utilización de libros escolares concebidos para alumnos de lengua materna, lo que implica un lenguaje complejo y un estilo didáctico muy distinto probablemente al que el alumno está habituado.
La dimensión de la conceptualización metalingüística es consustancial a la clase de lengua.	En el uso de una L2 para la enseñanza de una materia, la reflexión metalingüística es secundaria, pero esencial con respecto a la materia.
La evaluación de la adquisición de la lengua la establece el profesor de LE en relación con su programación.	La evaluación de la adquisición de la lengua es más compleja, pues intervienen los profesores de las demás materias.

Es patente que el aprendizaje de una lengua en un sistema bilingüe es más rico y diversificado, las fuentes de lengua y las ocasiones de práctica de la misma se multiplican y ya no es competencia únicamente del profesor de LE. Se trata de una situación que se encuentra más cerca de la adquisición de la L1 en el medio escolar. La ventaja es que el alumno probablemente esté muy motivado para aprender la L2.

Por lo tanto el profesor de L2 debe poner en práctica las competencias siguientes:

- Utilizar lo adquirido en otras clases.
- Transmitir a los alumnos conocimientos, competencias y experiencias comunicativas que pueda utilizar en las MNL
- Conseguir que el alumno progrese en su inter-lengua por medio de todas las actividades de una clase de lengua.

En resumen, el profesor de L2 hasta ahora especialista en gramática, literatura y civilización, deberá actualizar sus conocimientos en comunicación, bilingüismo y didáctica de la lengua, que le permitirán coordinar el trabajo lingüístico de los profesores de MNL implicados en el programa, a los que transmite metodología para el aprendizaje de lenguas, proporciona documentación y es capaz de resolver las dudas de lenguaje que éstos pudieran encontrar en su práctica docente. No deberá olvidar, igualmente, de ayudar al alumno en la búsqueda de la información que le permita construir su aprendizaje.

SIGLAS UTILIZADAS

LM: lengua materna

LE: lengua extranjera

L2: lengua segunda. Lengua de enseñanza en un sistema bilingüe.

MNL: materias no lingüísticas. Asignaturas del currículo que son enseñadas en L2

BIBLIOGRAFÍA

BAKER, C. (2001): “Foundations of bilingual Education and Bilingualism”, 3rd edition. Clevedon, Multilingual Matters.

BEATENS BEARDSMORE, H. (1993): “European models of bilingual education”. Clevedon: Multilingual Matters.

COSTE, D. (1994): “L’enseignement bilingue dans tous ses états ». Études de linguistique appliquée, nº96. P.9-21.

CUNMINS, J. (2000): “Language, Power and Pedagogy – Bilingual children in the crossfire”, Clevedon, Multilingual Matters.

DAY, E. & SHAPSON, S. (1996): “Studies in Immersion Education”. Clevedon.

DEMARTY-WARZÉE, J. (2000): “Formation pour l’enseignement bilingue: de la langue de la discipline à la langue de communication spécialisée ». Le Français dans le Monde : recherches et applications, nº spécial, p.171-177.

DUVERGER, J. (2004): “L’enseignement en classe bilingue” Paris, Hachette.

NUNAM, D. & LAM, A. (1998): “Teacher Education for Multilingual Contexts” Cleve.

SIGÜAN, M. (1986): “Educación y bilingüismo”. Barcelona. Horsori.

Rennes: Continuité d'une action académique en faveur des langues vivantes

Le Site d'études ibériques de Brest

LAURO CAPDEVILA¹

En novembre 2001, marquant sa volonté de donner à la jeune génération les moyens de s'ouvrir au monde, l'académie de Rennes convoquait des Assises des langues, sous l'intitulé: *Enseigner les langues, Enseigner EN langues*. À Brest, pendant deux jours plus de 300 enseignants et chefs d'établissement purent ainsi débattre d'un enseignement des langues diversifié et résolument tourné vers le développement des compétences de tous les élèves. Le principe d'une carte des langues académiques garantissant la continuité des apprentissages de l'école primaire jusqu'au baccalauréat et la préservation de la diversité de l'offre était alors posé. On peut aujourd'hui la consulter sur le site académique²: les 60 sections européennes de langue espagnole ouvertes au fil des ans ainsi que les 22 sixièmes à deux langues anglais-espagnol y sont détaillées

parmi tous les parcours possibles, établissement par établissement.

C'est dans ce cadre et à la tribune des assises que le recteur Marc Debène annonçait sa volonté de développer un site d'études ibériques à Brest avec le soutien du Conseil Régional de Bretagne et du Conseil général du Finistère qui équilibrerait les sections Abibac et Anglo-américaine implantées à Rennes. La perspective d'aménagement du territoire à travers l'implantation de trois sites pilotes pour les langues les plus enseignées dans l'académie était ainsi tracée.

L'entreprise allait requérir persévérance, générosité et optimisme. Il s'agissait de défendre non les «intérêts» d'une langue particulière, mais de promouvoir une conception d'un enseignement tourné vers un plurilinguisme pratique afin que la jeune génération puisse prendre toute sa place dans une Europe multiculturelle et un environnement international ouvert. Cette vision intégratrice claire était seule capable de rassembler les efforts de tous

¹ Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional.

² www.ac-rennes.fr

vers un objectif partagé, au cœur duquel se trouvait la défense et la promotion de l'enseignement du français hors de nos frontières. Elle était la seule aussi à pouvoir se traduire dans la continuité, le soutien des collectivités locales ne se démentant jamais quelle que soit la majorité en place.

C'est ainsi que le 22 juin 2004, au terme d'une journée de riches travaux, le site d'études ibériques de Brest était solennellement installé par Marc Debène, recteur de l'académie de Rennes, Jean-Yves Le Drian, président de la Région Bretagne, Pierre Maille, président du conseil général du Finistère, François Cuillandre maire de Brest et président de la communauté urbaine de Brest et Félix Blanco, directeur pédagogique de l'Instituto Cervantes. Les ambassades d'Espagne et du Pérou avaient pour leur part fait parvenir de chaleureux messages. La Société des langues néo-latines avait également salué l'événement et l'Association française de diffusion de l'espagnol était représentée par sa présidente, Claudine Soëtard.

Le site d'études ibériques regroupe aujourd'hui sept établissements secondaires: le lycée Amiral Ronarc'h et les collèges des Quatre Moulins, Keranroux, Saint-Pol-Roux, Kerallan (Plouzané), Kroas Saliou (Plouzané) et Kerzouar (Saint Renan). Les vingt-cinq écoles qui alimentent ces établissements font partie du site, la continuité des études d'espagnol étant ainsi assurée du CE2 au baccalauréat. L'intégration

du lycée professionnel Dupuy-de-Lôme est actuellement à l'étude. Ainsi, l'ensemble des établissements de la rive droite de Brest feraient partie du site.

Le triple objectif du site a été affirmé dès le 22 juin 2004:

- Permettre à des jeunes d'atteindre, à la fin de leurs études secondaires, un niveau d'espagnol leur permettant d'envisager une poursuite d'études dans un pays de langue ibérique et même de s'y installer professionnellement. Dans cette optique, l'acquisition de bases en portugais, complètement indispensable pour une ouverture sur la totalité de la Péninsule ibérique et sur l'Amérique latine est préconisée.

- S'ouvrir à des jeunes hispanophones afin de leur permettre de s'approprier pleinement la langue et la culture françaises.

- Mettre en place un réseau cohérent de formation de l'école primaire à l'enseignement supérieur.

Où en sommes-nous aujourd'hui, en janvier 2007?

Le recteur Serge Guinchard s'est attaché à renforcer les liens avec l'Espagne et, après des efforts persévérants partagés avec nos partenaires, a signé officiellement un accord de coopération éducative avec Rosa Eva Díaz Tezano, conseillère pour l'Éducation de Cantabrie, liant cette région autonome et l'académie de Rennes le 18 octobre 2005. L'Ambassade d'Espagne, officiellement représentée par Javier Pérez

Bazo, conseiller pour l'Éducation et représentant la ministre espagnole de l'Éducation, a annoncé à cette occasion l'ouverture expérimentale de deux sections internationales de langue espagnole dans le cadre du site d'études ibériques. Deux professeurs espagnols sont aujourd'hui à pied d'œuvre et les élèves du collège des Quatre Moulins et du lycée Amiral Ronarc'h se préparent activement aux épreuves de l'option internationale du brevet et du baccalauréat. Afin d'offrir des parcours positifs à tous, trois sections européennes ont été ouvertes à la rentrée 2006: au lycée Amiral Ronarc'h et dans les collèges Keranroux et Saint-Pol-Roux.

Les partenariats avec la Cantabrie, mais aussi avec la Galice et le Pérou offrent la possibilité d'accueillir des élèves hispanophones pour des séjours prolongés, dans la perspective notamment de la présentation des épreuves de l'option internationale du baccalauréat. De jeunes Péruviens du Davy College de Cajamarca seront les premiers éclaireurs à la rentrée 2007. Leurs premiers pas seront suivis avec attention par Maurice Nahory, attaché culturel de l'ambassade de France à Lima, afin d'élargir rapidement l'offre à d'autres établissements péruviens.

Les collectivités territoriales ne sont pas absentes de cette entreprise collective: la Région Bretagne finance dans le cadre du Contrat de plan Etat-Région la présentation des élèves de la section euro-

péenne du lycée Amiral Ronarc'h au Diploma de español lengua extranjera organisé et délivré par l'Instituto Cervantes et le Conseil général du Finistère prend en charge les élèves des sections européennes des deux collèges concernés.

N'oublions pas l'essentiel, qui explique et justifie cette implication des instances académiques et des partenaires: la mobilisation des élèves et des professeurs du site d'études ibériques. Une coordination pédagogique permet de développer la réflexion et l'action dans tous les établissements du site. Le travail en ateliers, le développement et l'évaluation des compétences font l'objet de discussions et d'actions concertées. En relation avec la Cantabrie, les professeurs du lycée Amiral Ronarc'h sont actuellement engagés dans un ambitieux projet liant l'espagnol, le français et les disciplines non linguistiques.

Avec le recteur Jean-Baptiste Carpentier s'amorce une nouvelle étape: celle de la maturité du site d'études ibériques de Brest. Langue d'équilibre et gage d'ouverture sur la diversité du monde, l'espagnol apparaît ainsi comme contribuant de façon ouverte et décisive à une éducation de notre temps.

Rennes, le 1^{er} février 2007

La acción educativa española en Francia y los españoles de tercera generación¹

PEDRO ANTONA²

Los estudios sobre las migraciones de españoles a Francia, exceptuado el exilio republicano, no son muy abundantes. Aún se conoce menos lo que está sucediendo con la llamada tercera generación y con el retorno a España.

¹ Este artículo expone parte de la encuesta que se pasó durante el 2º y 3er trimestre del curso pasado a los alumnos españoles de los centros y programas educativos españoles en Francia como trabajo de campo para una tesis doctoral sobre el “Modelo francés de integración de los inmigrantes”.

La realización de esta encuesta fue posible gracias a la autorización y a las facilidades prestadas por el Sr. Consejero de Educación D. Javier Pérez Bazo y de su asesor D. Luis Pardiñas. Desde estas líneas quiero agradecer también, de forma especial, la ayuda de los directores de las Agrupaciones, jefes de estudios de las Secciones y dirección del Liceo Luis Buñuel, así como de todos los profesores que se tomaron el trabajo de pasar y recoger las encuestas y a D. Francisco Obispo por su asesoramiento. Sin su ayuda habría sido imposible hacer esta investigación.

² Profesor de Geografía e Historia.

Después de haber estado trabajando como profesor en Francia, me sentí interesado por estudiar la integración de los españoles en este país y la importancia que en ese proceso habían tenido los programas educativos españoles. Pensé que a través de una encuesta a los alumnos matriculados en esos programas se podría obtener una valiosa información.

Estos mal llamados “emigrantes de tercera generación” (la mayoría son nacidos en Francia y les corresponde mejor el nombre de “franceses de origen español”), pueden informarnos de cómo ha terminado el proceso de integración en la sociedad francesa que iniciaron sus padres y abuelos. A través de ellos podemos conocer el resultado de la integración y, en cierto modo, también el proceso que vivieron sus ascendientes.

Al hacer este trabajo me he encontrado con un problema fundamental: se desconoce el número exacto de españoles que vinieron a Francia y el de los que han retornado; igualmente se desconoce con exacti-

tud cuántos españoles nacieron aquí y cuántos residen actualmente en este país.

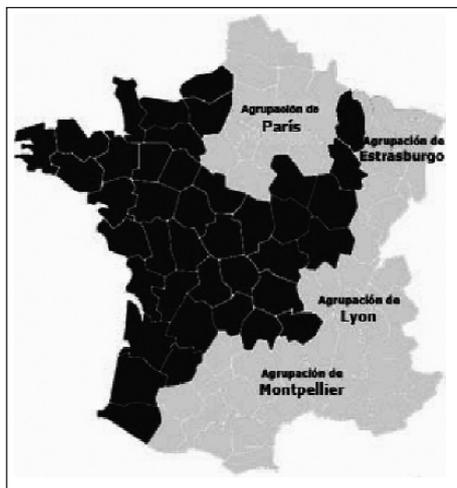
Las diferencias entre distintas fuentes oficiales son grandes: La Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales española en Francia, citando datos del INSEE del censo de 1999, da una cifra de 161.762 residentes españoles. El Ministerio del Interior francés, para ese mismo año, eleva la cifra a 185.000. El Ministerio español de Trabajo y Asuntos Sociales en su *“Anuario de las migraciones 2002”*, habla de 238.918 y el INSEE ofrece en otros lugares la cifra de 316.232.

Aún resulta más difícil saber cuántas personas componen la tercera generación debido sobre todo a la gran cantidad de matrimonios mixtos. Hay también un elemento subjetivo fundamental que tiene que ver con la identidad; en las mismas circunstancias, unos se consideran españoles y otros franceses. Recordemos que los extranjeros nacidos en territorio francés o que tienen uno de sus padres francés, pueden solicitar la nacionalidad francesa al llegar a los 16-18 años. Mientras tanto, están en una especie de tierra de nadie. Los mismos alumnos pueden ser considerados franceses por la Administración educativa francesa y españoles por la española.

En cualquier caso, lo que sí es evidente es que el número de españoles en Francia ha conocido un enorme descenso. A partir de 1974, la inmigración de españoles terminó casi por completo y los residen-

tes en Francia se nacionalizaron o retornaron a España. Inicialmente tanto las autoridades españolas como las francesas descuidaron la atención de los hijos de españoles nacidos en Francia. La política de este país era asimilar a todos los inmigrantes y para ello nada mejor que la escuela francesa y el olvido de las lenguas de origen. A mediados de los 70, la crisis económica hizo cambiar de opinión a las autoridades francesas que planearon devolver a sus países de origen a buena parte de los inmigrados juntamente con sus hijos nacidos en Francia. Para ello era necesario que recuperaran sus lenguas de origen. Los inmigrados españoles, por su parte, querían conservar su lengua y la escuela francesa no garantizaba el aprendizaje del español a un nivel aceptable. En muchas familias, por ser mixtas, el español se estaba perdiendo. Francia puso en marcha en 1975 el programa de “Enseignement des Langues et Cultures d’Origine” (ELCO) y firmó convenios con los países de donde procedía la inmigración. España, por su parte, organizó para los diferentes países las Clases de Lengua y Cultura que en el caso de Francia se pusieron en marcha de acuerdo con el plan ELCO. Después fueron viniendo otros programas. El Liceo, Colegio de la Pompe, las Secciones internacionales desde 1981... hasta la situación que tenemos en la actualidad: Francia es uno de los países donde la presencia española es más importante.

La acción educativa española en Francia



Regiones atendidas por las ALCES



Secciones internacionales españolas.

En el área de París están también el Colegio de la Pompe y el Liceo Luis Buñuel en Neuilly.

La Acción Educativa Española en el Exterior tiene el doble objetivo de favorecer la difusión de la lengua española y de atender a los españoles residentes en el exterior. Precisamente, por esta razón, podemos ver en estos mapas, cómo los programas educativos españoles en Francia están implantados en las regiones de mayor presencia de inmigrados españoles y adoptan distintos formatos para poder atender a los diferentes colectivos y a sus variadas necesidades. Así, la región de París, el corredor del Ródano, Alsacia y el sur es donde hay mayor presencia de Centros y programas españoles. Por la misma razón, en los últimos años los programas españoles en Francia van evolucionando para atender las nuevas necesidades de los residentes.

Características de la encuesta y de las personas encuestadas

Entre los meses de febrero y mayo de 2006, se encuestó a los alumnos de los tres programas educativos españoles en Francia. Cada uno de ellos atiende a distintas necesidades, están ubicados en ámbitos geográficos diferentes y, por tanto, los perfiles de los alumnos que acuden a unos centros y a otros son distintos. Se recogió la opinión de un grupo de 368 adolescentes y jóvenes, hijos o nietos de españoles, inmigrantes o residentes en Francia que tenían entre 12 y 18 años, que llevaban

residiendo en Francia 5 ó más años y que estaban escolarizados en alguno de los programas.

De los 242 alumnos españoles de Secundaria en las Secciones, se consiguieron 197 encuestas válidas. De los 1142 de las Aulas de Lengua y Cultura se obtuvieron 94 encuestas válidas. Como es bien conocido, este programa está muy disperso por toda la geografía francesa y las encuestas tenían que pasar para su reparto y recogida por varios intermediarios. Debido a ello es, lógicamente, el colectivo proporcionalmente menos representado.

De los 218 alumnos del Liceo español respondieron 153 y se valoraron 77 que reunían las condiciones requeridas para la encuesta. No se consideraron las de los que llevaban pocos años en Francia o no eran españoles.

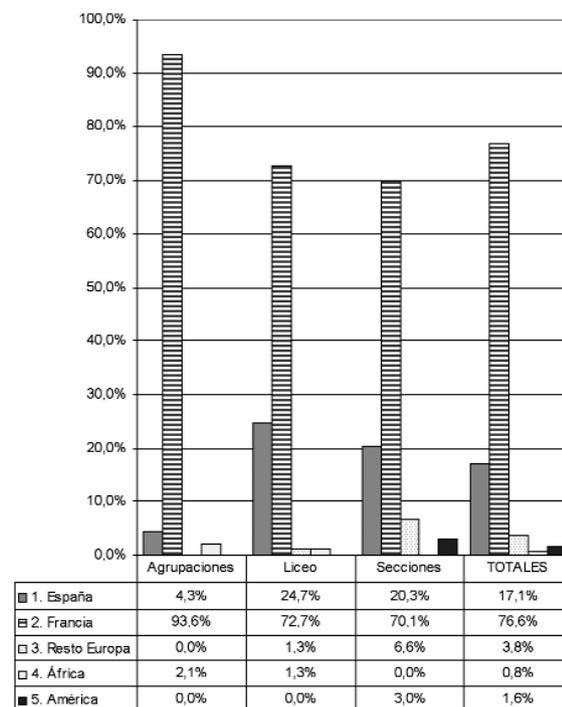
Observaciones generales

De los 38 ítem de que consta la encuesta, he seleccionado las 7 preguntas que me han parecido más interesantes para este artículo. Expongo los resultados completos al final del artículo, tras los gráficos y el comentario de cada uno de ellos.

1. País de nacimiento

La inmensa mayoría, 282 (un 76,6%), han nacido en Francia y sólo 63 en España. Los dos centros donde hay muchos nacidos en España son la sección de San Juan de Luz, debido a su proximidad a España, y el Liceo. Los nacidos en el resto de Europa o en otros continentes corresponden en general a hijos de parejas mixtas.

1. PAÍS DE NACIMIENTO



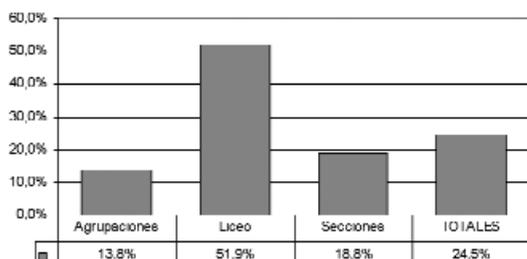
2. Alumnos cuyos padres y abuelos son todos españoles

De los 90 que están en esa situación, 40 estudian en el Liceo y 12 en la Sección de S. Juan de Luz. Las tres cuartas partes de los encuestados tienen uno de sus padres o abuelos no españoles, lo que nos indica que los inmigrados españoles se han mezclado con la población francesa autóctona y con la de otras nacionalidades.

Este dato ya refleja que la integración de los españoles, al margen de su impresión personal, es un hecho objetivo.

Sin embargo, hay que hacer la observación de que, aunque algunos matrimonios aparecen como “mixtos”, lo son sólo en el sentido administrativo. Efectivamente, uno de los miembros es español y el otro francés. Pero se trata en muchos casos de españoles que emigraron solos, se naturalizaron franceses y se emparejaron luego con españoles, por lo que sociológicamente no habría que hablar de matrimonios mixtos. No es posible saber cuántos de esos matrimonios mixtos lo son en el sentido sociológico y cuántos en el sentido administrativo.

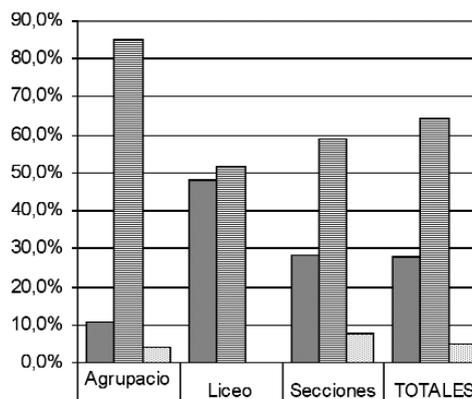
2. ALUMNOS CUYOS PADRES Y ABUELOS SON TODOS ESPAÑOLES



3. ¿Cómo te consideras?

Sobresale la cifra de 236 (64,1%) que se sienten “franceses de origen español” y que refleja una doble identidad. Hay que considerar aquí que todos los encuestados viven en ambientes de fuerte influencia española, está en relación con movimientos asociativos, con centros de enseñanza etc. 12 de los encuestados tachan la palabra “emigrado” y algunos explican que no se sienten emigrados. La palabra tiene para ellos connotaciones negativas y, además, la mayoría no son emigrados pues han nacido en el país en el que residen.

3. ¿CÓMO TE CONSIDERAS?



	Agrupaciones	Liceo	Secciones	TOTALES
■ 1. Español residente o emigrado en Francia	10,6%	48,1%	28,4%	28,0%
■ 2. Francés de origen español	85,1%	51,9%	58,9%	64,1%
□ 3. Francés	4,3%	0,0%	7,6%	5,2%

103 (27,84%) se consideran españoles residentes/emigrantes en Francia y hay un grupo de unos 35-40 que se sienten sólo españoles.

Muy pocos, 19 (5,2%), se consideran exclusivamente franceses.

Por programas, los que muestran mayor identificación con ser “franceses de origen español” son los de las Agrupaciones (85,1%) mientras que en el Liceo hay casi igualdad entre las respuestas y no hay nadie que se considere sólo francés. Los de las Secciones oscilan en posiciones intermedias, destacan la Sección de París con un 88,5% y la de Niza (74%) que se consideran franceses de origen español.

Hay 12 que anotan al margen que se sienten tanto españoles como franceses.

4. ¿Qué lengua se usa habitualmente en tu familia?

En 71 familias sólo se utiliza el francés. Los que hablan las dos lenguas aclaran que sólo lo hacen con los miembros españoles de la familia. Con el resto lo hacen en francés.

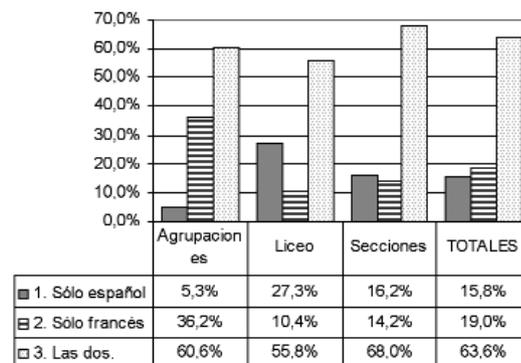
La práctica lingüística en las familias mixtas es más o menos la siguiente: la lengua de comunicación entre todos es siempre el francés. Los que han nacido en España se comunican entre sí en español y con los demás en francés. Los hijos tienen el francés como primera lengua y, por tanto, la espontaneidad lingüística se da siempre

en esa lengua. Aunque conozcan el español, sólo lo usan con aquellos familiares nacidos en España que tienen un gran interés en seguir hablándolo y en transmitirlo a los más jóvenes. Entre los hermanos hablan en francés, aunque sepan español. Muchos señalan que en las reuniones familiares la conversación pasa frecuentemente de una lengua a la otra.

En los matrimonios mixtos, además del francés, el cónyuge extranjero suele practicar su lengua con sus hijos (hay encuestados que citan el holandés, italiano, alemán...).

Hay 18 personas que responden que en sus casas hablan otras lenguas españolas: en gallego (6), catalán (8) o en vasco (4). Algunos señalan que hablan esta lengua sólo con aquel de sus padres que la conoce y otros señalan que siempre hablan en la familia en esa lengua.

4. ¿QUÉ LENGUA SE USA HABITUALMENTE EN TU FAMILIA?

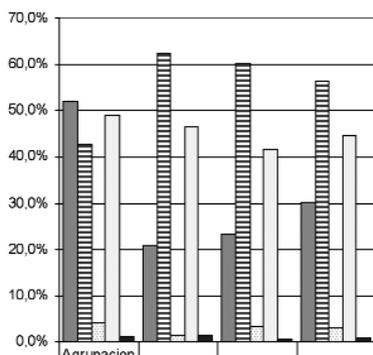


5. Consideración de los españoles

En esta pregunta podían responder con varias opciones. La más votada, con 207 afirmaciones, ha sido la de que “los españoles son considerados como extranjeros bien integrados”. En el extremo opuesto, con sólo 3 y 12 votos, las propuestas negativas sobre la valoración de los españoles. Incluso hay 111 que piensan que los españoles son considerados igual que los franceses autóctonos y para 164, los españoles son mejor considerados que otros extranjeros o inmigrantes.

La impresión general es completamente optimista. Hay unanimidad en la apreciación positiva y en la casi ausencia de sentimientos negativos.

5. ¿CÓMO CREES QUE SON CONSIDERADOS LOS ESPAÑOLES RESIDENTES EN FRANCIA?

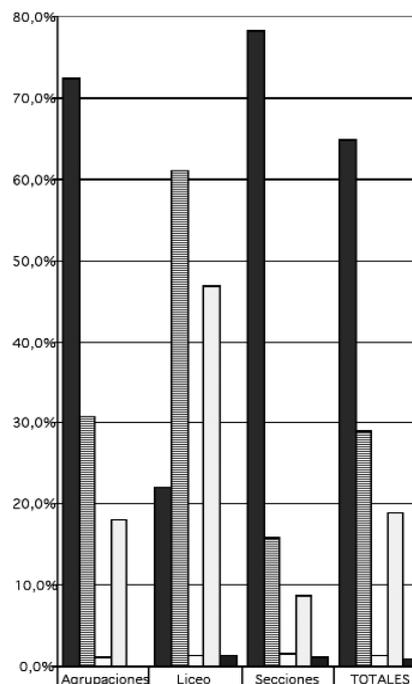


Opción	Agrupaciones	Liceo	Secciones	TOTALES
1. Igual que los franceses autóctonos	52,1%	20,8%	23,4%	30,2%
2. Son considerados como extranjeros bien integrados	42,6%	62,3%	60,4%	56,3%
3. Son considerados extranjeros poco integrados	4,3%	1,3%	3,6%	3,3%
4. Son considerados mejor que otros extranjeros o inmigrantes	48,9%	46,8%	41,6%	44,6%

6. ¿Cómo son considerados los franceses de origen español?

La mayoría de ellos tienen padres o abuelos franceses por lo que seguramente tienen un trato frecuente con un entorno familiar francés. El trato y consideración

6. ¿CÓMO CREES QUE SON CONSIDERADOS LOS FRANCESES DE ORIGEN ESPAÑOL?



Opción	Agrupaciones	Liceo	Secciones	TOTALES
1. Igual que los franceses autóctonos	72,3%	22,1%	78,2%	64,9%
2. Son considerados como extranjeros bien integrados	30,9%	61,0%	15,7%	29,1%
3. Son considerados extranjeros poco integrados	1,1%	1,3%	1,5%	1,4%
4. Son mejor considerados que otros extranjeros o inmigrantes	18,1%	46,8%	8,6%	19,0%
5. Son peor considerados que otros extranjeros o inmigrantes	0,0%	1,3%	1,0%	0,8%

que reciben de estas familias autóctonas parece que no deja lugar a dudas de que es positivo e integrador. Sólo en 5 personas se ve un atisbo de marginación. Que 241 digan que son considerados igual que los franceses autóctonos es una prueba de que con ellos la integración ha funcionado.

Para otros 107, aún siguen siendo considerados extranjeros, bien integrados, eso sí, pero extranjeros. 70 afirman que “son considerados mejor que otros extranjeros o inmigrados”.

7. Tus amigos y amigas son...

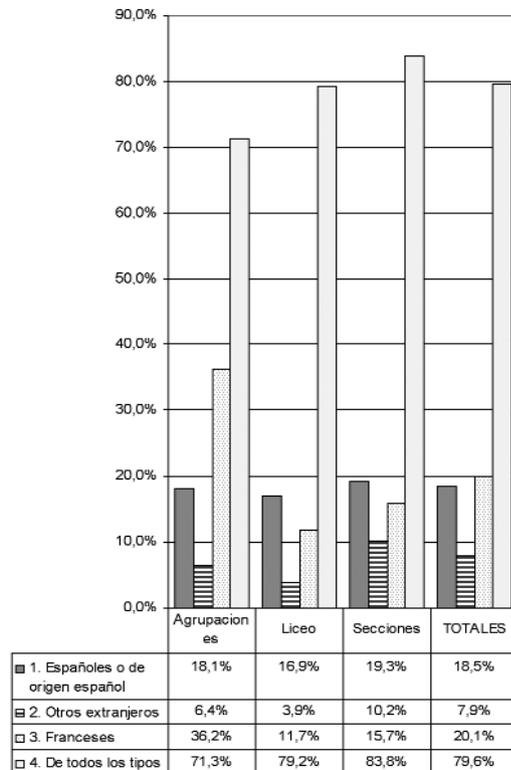
Hay 293 (79,6%) que manifiestan tener amigos “de todos los tipos” lo que indica que están relacionados de forma abierta. Hay 68 que sólo se relacionan con españoles. De ellos, 14 corresponden a la sección de San Juan de Luz y 13 al Liceo. El resto, 51, con ser un número pequeño, indica que aún hay jóvenes que viven en un cierto aislamiento, sin sumergirse en el entorno.

Algunas conclusiones:

A partir de la revisión de estas encuestas salta a la vista que, en general, tanto los de la tercera generación como sus padres y abuelos consideran que están bien integrados en la sociedad francesa y que el resultado de la aventura migratoria ha sido positivo para ellos

1. Los españoles que se han quedado en Francia, después de duros años de

7. TUS AMIGOS Y AMIGAS SON...



trabajo y de acoplamiento, se han integrado bien.

2. Los descendientes de españoles tienen una alta estima de su lengua y cultura de origen. La mayoría de estos jóvenes tienen una buena imagen de ambas pertenencias, la francesa y la española. Cabe pensar que la aceptación de la doble identidad significa que se ha producido una buena integración ya que no se han “asimilado”,

perdiendo toda relación o estima hacia la cultura y la lengua española y al mismo tiempo no están marginados en la sociedad francesa ya que se sienten franceses.

Para muchos encuestados la pregunta por la nacionalidad o por la identidad no puede ser excluyente, se sienten de los dos países simultáneamente. Probablemente ese sentimiento generalizado se puede considerar como una prueba de la buena integración de la tercera generación.

3. Los españoles y los franceses de origen español sienten que están bien considerados por la sociedad francesa.

4. Los programas educativos españoles en Francia han contribuido no sólo a que estas generaciones mantengan sus vínculos culturales e identitarios con España sino también a integrarse mejor en Francia. Contra lo que habitualmente se había mantenido, el conocimiento de la cultura y la lengua de origen (siempre que no se caiga en el comunitarismo y el aislamiento respecto de la sociedad de acogida) permiten al ciudadano inmigrado o de origen extranjero integrarse mejor a partir de la seguridad que le da saberse poseedor de una identidad propia².

Estos alumnos son bilingües o están en el camino de serlo antes de terminar la escolaridad. Con toda seguridad, el sentimiento de doble pertenencia

lo han podido tener por el dominio de las dos lenguas y culturas (al menos en lo que se refiere a los aspectos académicos: Lengua y literatura, geografía e historia, arte etc). Los programas españoles de apoyo educativo han supuesto una ayuda fundamental para esta buena integración.

5. El sistema educativo francés no garantiza la adquisición de un dominio completo de la lengua española ya que en la mayor parte de los centros sólo se oferta como segunda lengua extranjera. Los alumnos nacidos en Francia, hijos de parejas mixtas, tampoco tienen en sus casas la posibilidad de aprender el español con un nivel suficiente. Por tanto, la presencia de los programas educativos españoles es imprescindible para estos alumnos. El mantenimiento de los vínculos con España, el interés que manifiestan por nuestro país sólo se explica por el dominio de la lengua que les ha asegurado alguno de estos programas.

² El Alto Consejo para la Integración (HCI), en su informe de 1997 así lo reconoce. Frente a los partidarios de la asimilación total, algunos autores como Alain Touraine, Michel Wieviorka o Eric Taïeb defienden que el primer paso para la integración se debe hacer sobre la base de una identidad propia bien asentada y que el asociacionismo entre los inmigrados es un mecanismo fundamental para la incorporación de los nuevos ciudadanos y de sus hijos.

Preguntas	Respuestas	Agrupaciones		Liceo		Secciones		TOTALES	
		94	%	77	%	197	%	368	%
Total respuestas válidas									
1. País de nacimiento	1. España	4	4,3%	19	24,7%	40	20,3%	63	17,1%
	2. Francia	88	93,6%	56	72,7%	138	70,1%	282	76,6%
	3. Resto de Europa	0	0,0%	1	1,3%	13	6,6%	14	3,8%
	4. África	2	2,1%	1	1,3%	0	0,0%	3	0,8%
	5. América	0	0,0%	0	0,0%	6	3,0%	6	1,6%
2. Encuestados cuyos padres y abuelos son todos españoles		13	13,8%	40	51,9%	37	18,8%	90	24,5%
3. ¿Cómo te consideras?	1. Español residente o emigrado en Francia	10	10,6%	37	48,1%	56	28,4%	103	28,0%
	2. Francés de origen español	80	85,1%	40	51,9%	116	58,9%	236	64,1%
	3. Francés	4	4,3%	0	0,0%	15	7,6%	19	5,2%
4. ¿Qué lengua se utiliza habitualmente en tu familia?	1. Sólo español	5	5,3%	21	27,3%	32	16,2%	58	15,8%
	2. Sólo francés	34	36,2%	8	10,4%	28	14,2%	70	19,0%
	3. Las dos.	57	60,6%	43	55,8%	134	68,0%	234	63,6%
5. ¿Cómo crees que son considerados los españoles residentes en Francia?	1. Igual que los franceses autóctonos	49	52,1%	16	20,8%	46	23,4%	111	30,2%
	2. Son considerados como extranjeros bien integrados	40	42,6%	48	62,3%	119	60,4%	207	56,3%
	3. Son considerados extranjeros poco integrados	4	4,3%	1	1,3%	7	3,6%	12	3,3%
	4. Mejor que otros extranjeros o inmigrados	46	48,9%	36	46,8%	82	41,6%	164	44,6%
	5. Peor que otros extranjeros o inmigrados	1	1,1%	1	1,3%	1	0,5%	3	0,8%
6. ¿Cómo crees que son considerados los franceses de origen español?	1. Igual que los franceses autóctonos	68	72,3%	17	22,1%	154	78,2%	239	64,9%
	2. Son considerados como extranjeros bien integrados	29	30,9%	47	61,0%	31	15,7%	107	29,1%
	3. Son considerados extranjeros poco integrados	1	1,1%	1	1,3%	3	1,5%	5	1,4%
	4. Mejor que otros extranjeros o inmigrados	17	18,1%	36	46,8%	17	8,6%	70	19,0%
	5. Peor que otros extranjeros o inmigrados	0	0,0%	1	1,3%	2	1,0%	3	0,8%
7. Tus amigos y amigas son...	1. Españoles o de origen español	17	18,1%	13	16,9%	38	19,3%	68	18,5%
	2. Otros extranjeros	6	6,4%	3	3,9%	20	10,2%	29	7,9%
	3. Franceses	34	36,2%	9	11,7%	31	15,7%	74	20,1%
	4. De todos los tipos	67	71,3%	61	79,2%	165	83,8%	293	79,6%

Recensiones y apostillas

**Comment parler des livres
que l'on n'a pas lus?**
de Pierre BAYARD,
Les Editions de Minuit,
Collection Paradoxe, 2007

D'emblée, levons toute ambiguïté et chassons toute suspicion: nous n'avons pas suivi les conseils de Pierre Bayard. Nous parlerons du livre que nous *avons lu!* Ce n'est pas de notre part un manque de courage, d'audace ou une preuve de notre incapacité à mettre en pratique les recettes de l'auteur, mais bien la nature de l'exercice du compte-rendu qui nous imposait l'austérité morale de l'honnêteté pour l'analyse proposée.

Pierre Bayard est universitaire, et son ouvrage est le huitième d'une œuvre parue chez le même éditeur, dans la même collection «Paradoxe», ce qui déjà en soi est un élément pour une double réflexion: Bayard est un universitaire sérieux, qui publie des essais sur Laclos, Maupassant ou Proust, sur Freud et la psychanalyse, mais qui propose chaque fois d'emprunter les chemins de traverse plutôt que les routes balisées: nous sommes donc invités dès le début à parcourir les territoires du paradoxe, de la contradiction, de l'inattendu.

L'ouvrage est partagé en trois sections: Des manières de ne pas lire, Des situations de discours et Des conduites à tenir.

La thèse de son essai est contenue

dans le titre: il n'est pas nécessaire de lire un livre pour savoir en parler. Son argumentation amène une première conclusion toute aussi paradoxale: il est souvent préférable de ne pas l'avoir lu pour savoir en parler. Dès le début un indice de courage et d'honnêteté dans l'entreprise est donnée par l'abréviation que l'auteur donnera pour chacun des livres cités en accompagnement à son argumentaire: les livres indiqués portent la mention LP pour Livre Parcouru, LE pour Livre Entendu, LO pour Livre Oublié.

L'analyse est donc accompagnée de références littéraires, qui renvoient à l'exercice de la lecture ou à des personnages fictifs qui ont été des lecteurs ou qui ont parlé de la lecture, mais aussi à des écrivains, et non des moindres, comme Valéry ou Montaigne qui ont reconnu avoir été de bien médiocres lecteurs, ce qui pourrait déjà être une excellente nouvelle pour la plupart de nos élèves.

En posant la question sur la véritable nature de la lecture, Bayard en définit son objet. Il n'est pas question ici de parler de la lecture plaisir, ou de la lecture évasion ni même passe-temps manière sudoku, mais de celle qui répond à une obligation professionnelle ou mondaine. Reconnaissons qu'elle peut à la rigueur dans le deuxième cas venir compléter les sages conseils de la Baronne de Rothschild pour composer un



joli bouquet de réception ou pour savoir garder le sourire en toute circonstance. En revanche, l'analyse devient plus intéressante sur le plan professionnel. D'un retour de plume confessionnelle, Bayard affirme balayer toute hypocrisie: quel est le professeur d'Anglais qui a lu tout Shakespeare? Au moins Hamlet? Quel est le professeur qui n'a jamais parlé d'un livre à ses élèves ou à ses étudiants sans l'avoir lu en vérité? L'auteur l'avoue, prenant le risque de subir l'assaut moqueur sinon meurtrier, selon le tempérament de ses collègues et étudiants: il lit très peu. C'est donc de cette expérience qu'il tire son enseignement.

La démonstration commence par une anecdote puisée dans le roman *parcours* de Musil, *L'Homme sans qualités*. On y découvre un bibliothécaire à ce point insolite qu'il ne lit aucun livre et qui montre pour autant une connaissance précise de chacun d'eux. Sa remarque au départ est juste: comment pourrais-je lire tous les livres? Plusieurs vies n'y suffiraient pas. La justification à son tour est suivie d'une *morale de bibliothécaire* qui pourrait devenir *morale d'honnête homme*: ce n'est pas tant lire qui pose problème mais se cultiver. Être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, qui n'amènera en définitive qu'une connaissance partielle donc timide et aveugle, c'est savoir se repérer dans un ensemble, savoir que les livres forment cet ensemble. Être cultivé, c'est savoir situer un livre par rapport aux autres. C'est ce que

le bibliothécaire appelle la «vue d'ensemble» et que reprend à son compte Pierre Bayard lorsqu'il parle de la bibliothèque virtuelle que chacun peu à peu compose en sachant classer les livres, selon leur thématique, leur tendance, les courants de pensée auxquels ils appartiennent. Si notre bibliothécaire ne lit pas les livres, il sait en revanche recouper les informations, lire les tables de matières, parcourir tel ou tel article, et ainsi tisser autour du livre non lu *le fil* qui lui permettra de le rattacher à un autre, et ainsi de suite. De cette vue d'ensemble peut ainsi apparaître de nouvelles convergences, de nouvelles lignes de crête qui conduisent à d'autres sommets, lesquels deviennent de nouveaux belvédères pour contempler de nouvelles plaines: le nouveau paysage peut ainsi apparaître comme l'ancien était sorti d'une tasse de thé. (Quiconque ne voit pas la référence manque de «vue d'ensemble»!)

Répondant au paradoxe que Diderot avait défini sur le comédien, Bayard à son tour définit un paradoxe sur le lecteur. Comme lui, parce qu'il reste lucide (on pense à la folie de Don Quichotte), il garde cette compétence à tout appréhender. La force de caractère rejoint ici la volonté d'une lecture *d'ensemble*.

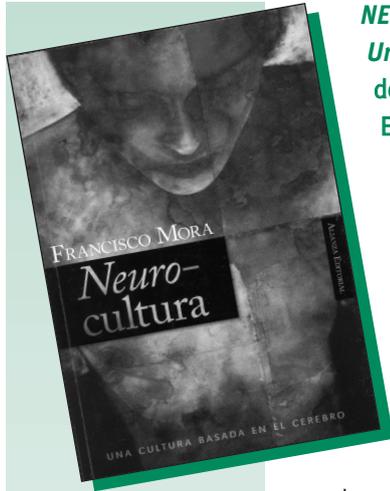
Il y a ainsi dans la démarche de Pierre Bayard un élément qui convainc: celui qui consiste à désacraliser le livre et la lecture et à rendre la culture générale comme un objectif accessible à tous. Un autre au

contraire apparaît déjà obsolète: c'est la recette même que donne le bibliothécaire de Musil et que reprend l'auteur. Si les professeurs enseignant la littérature ont déjà depuis longtemps mis en pratique le principe, par manque de temps, ou par la somme des ouvrages, essais, articles qui paraissent chaque jour et qui pourraient laisser penser que la littérature du XXème siècle ne s'est pas arrêtée à Albert Camus, ils savent aussi que leurs élèves n'ont pas toujours lu tous les livres qu'ils donnent en classe! Si ces derniers profitent des moyens que leur donnent certains sites sur Internet, les dossiers pédagogiques, les guides, les analyses détaillées des œuvres, *résumé compris*, ce sont bien les premiers qui en sont les auteurs, et qui mettent dans les mains innocentes les armes pour tuer le livre avant même de l'avoir ouvert. Faut-il pour autant adopter le contrôle de lecture à questions multiples: *La veuve Vauquer est-elle une marque de Champagne réputée ou la propriétaire d'une pension minable? Julien Sorel aime-t-il se retirer sur un toit, dans un arbre ou au sommet du clocher de son village?* Si la preuve du livre lu est ainsi espérée, que reste-t-il en revanche de la capacité de l'élève à reconnaître dans Julien les idéaux perdus de 1789, les audaces hussardes d'un monde où tout était possible, et qui le redevient avec une morale renouvelée, décomplexée, pour un certain Rastignac? Est-on convaincu qu'il ait ainsi acquis

cette vue d'ensemble qui lui permet la promenade de ce lecteur accompagné par son maître et avec lequel de véritables échanges peuvent commencer?

Que chacun puisse ainsi inventer son savoir en se fabriquant cette nouvelle bibliothèque de livres ordonnés, reste une bonne nouvelle dans une société qui prétend vendre l'universalité, offrir l'ubiquité, promettre un monde *sans fil*, mais qui reste en vérité cloisonnée, illisible, incompréhensible parce que demandant à chacun d'être toujours plus spécialisé dans son domaine, et donc ignorant du reste. Si l'universalité reste une illusion, la démarche de Pierre Bayard qui veut nous y conduire avec les limites qu'on peut lui reconnaître, rejoint finalement les ambitions encyclopédiques des auteurs d'un siècle qui se voulait lumineux où l'on rédigeait des gazettes littéraires sur l'actualité parisienne pour donner aussi aux princes d'Europe le titre d'honnête homme. Au-delà donc de son aspect pratique dirigé essentiellement vers les professionnels de la culture, le livre de Pierre Bayard mérite d'être lu pour savoir au moins, aujourd'hui, dès que l'on prononce le mot «livre», comment retrouver des élèves que l'on n'a plus en classe.

PIERRE BOVIS



NEUROCULTURA.
Una cultura basada en el cerebro,
 de Francisco Mora.
 Ed. Alianza, 2006

Es casi un tópico que el lugar más fascinante y misterioso del mundo no se encuentra en ninguna isla perdida en la inmensidad del océano, ni en un remoto paraje de la selva amazónica, ni tan siquiera en los recónditos valles del Himalaya, sino entre nuestras

dos orejas. Suponen bien. Se trata del cerebro humano: apenas un kilo y medio de gelatinosa y rugosa materia gris, que albergamos en el interior de nuestros cráneos. Esa resistente caja de huesos protege la más sofisticada máquina biológica, programada para sobrevivir pero no para comprenderse a sí misma.

Si la segunda mitad del siglo XX marcó el despegue de la revolución genética, el XXI está llamado a convertirse en el siglo de la neurociencia. Pocas dudas hay de que la moderna ciencia del cerebro aportará conocimientos que nos permitirán entender mejor la naturaleza humana, sus anhelos y devaneos. Comprender cómo funcionan los circuitos neuronales, el asiento último de los procesos mentales, debe ayudarnos a responder a muchos de los interrogantes que nos inquietan. Ramón y Cajal lo expresó de manera elocuente: “mientras nuestro cerebro sea un

arcano, el Universo, reflejo de su estructura, será también un misterio”.

Durante los últimos meses se han puesto a la venta numerosos libros que, en un tono divulgativo, se ocupan de las investigaciones en neurobiología. Cualquier editorial que se precie debe incluir en su catálogo alguna obra que aborde esta temática. Basta echar una ojeada a las mesas de novedades para toparnos con una serie de textos de sugerentes títulos: “¿Qué sabes del cerebro?” de Francisco J. Rubia en Temas de hoy; “Las grandes preguntas de la ciencia” de Harriet Swain (ed.) en Drakontos o “El alma está en el cerebro” de Eduardo Punset en Aguilar, etc. De entre toda esta floración de obras me gustaría destacar los libros de Francisco Mora. En primer lugar, porque es una autoridad científica en la materia y no un mero divulgador; y en segundo lugar, por la amenidad, rigor y claridad de su estilo. Por encima de cualquier otro mérito sobresale su inusual talento para interrelacionar diversos campos de estudio y proporcionar ejemplos pertinentes a la hora de ilustrar teorías e investigaciones. De ahí que sus escritos resulten especialmente idóneos como material de apoyo en las clases de filosofía, biología, ética, psicología o ciencia, tecnología y sociedad. Sus interesantes textos, encabezados por un sugerente título y con una extensión de entre una y cuatro páginas, pueden lo mismo acompañar una explicación, que animar un debate o servir

de introducción a una lección. Me atrevo a afirmar que los lectores de sus obras no se sentirán defraudados. Sus libros son los mejores de su especie, se pegan a las manos y excitan la curiosidad. Lo peor que puede decirse de ellos es que, al final, obtenemos más preguntas que respuestas, pero ¿no es eso acaso lo que esperamos de los buenos libros?

Hasta la fecha ha dado a la imprenta cinco títulos –todos ellos publicados en Alianza Editorial–, donde expone los últimos descubrimientos en el campo de la neurobiología y reflexiona sobre las más variadas cuestiones. A “El reloj de la sabiduría” (Tiempos y espacios en el cerebro), le han seguido “Continuum” (¿Cómo funciona el cerebro?), “El sueño de la inmortalidad” (Envejecimiento cerebral: dogmas y esperanzas) y “¿Enferman las mariposas del alma?” (Cerebro, locura y diversidad humana), y más recientemente “Los laberintos del placer en el cerebro humano”. A esta larga nómina se suma ahora “Neurocultura” (Una cultura basada en el cerebro).

La tesis central de esta última obra es que todo el pensamiento y conducta humana residen en el funcionamiento del cerebro, y que este funcionamiento se debe a códigos que el cerebro ha ido adquiriendo a lo largo de su historia evolutiva y genética. Aunque la neurociencia está todavía muy lejos de poder definir y mapear con precisión los circuitos neuronales que subyacen detrás de los procesos mentales y

los mecanismos de elaboración de la conducta moral y social, pocas dudas caben de que estas investigaciones cambiarán nuestra manera de ver el mundo y reflexionar sobre nosotros mismos y los demás. Y contribuirán también a mejorar nuestras técnicas de enseñanza y nuestros sistemas educativos.

En este sentido Francisco Mora aboga por cerrar la separación entre las dos culturas y por un reencuentro de las humanidades y de las ciencias. Asimismo insiste en la idea de que ya no es posible teorizar sobre el ser humano, la sociedad o la moral, hacer política o economía o simplemente crear sin el concurso de la neurobiología. De lo contrario, nuestros esfuerzos intelectuales corren el riesgo de volverse un estéril ejercicio especulativo y un baldío juego académico. El autor de “Neurocultura” cree, con un optimismo que algunos encontrarán excesivo, que nos dirigimos hacia una nueva filosofía de la vida basada en el conocimiento del cerebro y hacia una nueva forma de humanidad más acorde con nuestra naturaleza biológica. Antes de acabar, recordemos sus palabras: “Somos muchos también los que pensamos que conocer quiénes somos, en nuestra más genuina realidad, nos permitirá dar un salto cualitativo, positivo, en nuestra humanidad”.

SANTIAGO BERUETE



300,
de Frank Miller y
Lynn Varley.
Edición española:
Barcelona,
Norma editorial,
2007 (8ª ed.).
Edición francesa:
Montreuil,
Rackham, 2007
(4ª ed.).

El éxito del *peplum 300* de Zack Snyder, que a golpe de jabalina arrasa en las taquillas de medio mundo, ha propiciado la octava reedición del cómic de Frank Miller en el que se basa la película. He de confesar que no tengo demasiada afición al género gráfico y que han sido mis alumnos de Cultura Clásica, entusiasmados con la película, los que me han conducido hasta el libro. Emociona oírles hablar con tanta familiaridad y conocimiento de causa de las Termópilas, Leónidas, los espartanos y otros contenidos del primer parcial de la asignatura. Tanto salen a relucir los 300 durante la clase, que al final me ha parecido casi de cortesía dedicarle un poco de atención a una obra capaz de suscitar tal interés por nuestra materia.

300 es una novela gráfica. Para los que sean neófitos en el tema, como quien escribe estas líneas, aclararé que una novela gráfica es un cómic con dibu-

jos de gran calidad, en edición de lujo y con pretensiones literarias que narra una historia unitaria y completa. La que se cuenta en *300* es un episodio de las Guerras Médicas, la batalla de las Termópilas. Así pues, estamos delante de una de las batallas de los romanos –de griegos, en este caso–, tema y ambiente extremadamente atípicos en el mundo de la historieta gráfica.

En el año 480 a.C., un puñado de soldados espartanos bajo el mando del rey Leónidas salió al paso de las potentísimas tropas persas. Los dos ejércitos se enfrentaron en un angosto desfiladero incustrado en las montañas del norte de Grecia, el Paso de las Termópilas y, a pesar de la desproporción de fuerzas, la animosa resistencia de los griegos causó un daño inesperado en los ejércitos enemigos. Al final, los espartanos fueron totalmente masacrados y el paso se perdió, pero Leónidas y sus 300 hombres pasaron a ser el paradigma del heroísmo en nuestra cultura. Los hechos los recogió un extraordinario narrador que se llamaba Herodoto y los convirtió en literatura a base de hipérbolos: los soldados persas eran tan numerosos, nos cuenta el eximio autor, que cuando se paraban a dar de beber a sus caballos se secaban los ríos y cuando disparaban sus flechas eclipsaban la luz del sol. A quien le interese conocer estos particulares, o la historia de la esposa de Ramsenito, faraón de Egipto, o saber por qué el rey Ciro lle-

vaba ese nombre que significa “perro”, le invito a leer *Los nueve libros de la historia*, antes o después de 300.

Franck Miller recogió los detalles más sabrosos de los relatos de Herodoto y toda una colección de anécdotas sobre el mundo griego para integrarlos con naturalidad en su propia historia. Célebres aforismos, el infanticidio selectivo o las pruebas iniciáticas de los adolescentes espartanos se deslizan en forma de episodios que van construyendo el relato y explicando los personajes. Se ha criticado a la novela su falta de rigor histórico y, en efecto, los atavíos del rey Jerjes parecen sacados del armario de una *drag queen*. Sin embargo, esta extravagancia anacrónica va bien con el carácter extremo del personaje y la podríamos considerar una licencia poética del estilo de las exageraciones de Herodoto. Además, otros detalles revelan un exigente trabajo de documentación: los jóvenes soldados tienen el aspecto de los *kuroi* arcaicos y portan un catálogo exacto y minucioso de armas antiguas.

El texto es escaso, incluso para lo que es habitual en el mundo del cómic. El libro se lee en quince minutos si uno comete la torpeza de leer sólo las palabras. Encuentro que esta parquedad en lo verbal sirve para destacar la expresividad de los dibujos, resalta el dinamismo de los hechos (se actúa continuamente, no se habla) y va bien con la austeridad y

el proverbial mutismo de los espartanos. Es un detalle revelador a este respecto que nuestro adjetivo “lacónico” derive del nombre de la región de Esparta, Laconia. Así pues, las palabras son secundarias, pero cuando el autor las utiliza explota con maestría sus valores poéticos y evocadores: los elefantes son “*monstruos del fin del mundo*”, la vida de Leónidas “*una línea recta tendida hacia ese instante ardiente del destino*”.

El valor artístico de la obra deriva del dinamismo del guión y de la calidad de las imágenes. La narración se centra en el combate mismo y los antecedentes necesarios se presentan mediante breves *flash-backs*. Entremedias se incrustan diversas historias de la mitología y de la historia de Grecia, lo que supone un atractivo más de la lectura. Lo mejor, el final abierto y el narrador en primera persona cuya identidad no descubrirá el lector hasta las últimas páginas. Al hacer un análisis desde el punto de vista gráfico, de nuevo encontramos que 300 es un cómic atípico. El autor concibió las dos páginas habituales como un todo y prescindió de la división en viñetas más o menos uniformes para sustituirlas por escenas que pueden ocupar las dos páginas y alternan con primeros planos de muy diverso formato. El dibujo tiene la sobriedad de los diálogos, unas cuantas líneas sueltas sugieren al personaje. El trazo es duro y abrupto como la histo-

ria que se cuenta; los colores, sombríos: aguadas ocres, grises y rojas sugieren paisajes tenebrosos.

Se ha reprochado, tanto a la película como al cómic, el menudeo en detalles truculentos. No se entienden mucho estas críticas; *300* es, en efecto, una epopeya cruda, en la que hay héroes, patriotismo y valor, pero también brutalidad y sangre, como ha habido siempre en las guerras. Poco puede ganar la obra escamoteando una realidad que se comprueba en cada telediario.

En cuanto a sus posibilidades didácticas, *300* permite realizar diferentes actividades relacionadas con el programa de Cultura Clásica y, a la vez, tiene actualidad y mucho atractivo para los alumnos. Los chicos pueden reconocer en el texto instituciones, objetos, personajes, episodios y costumbres sobre los que han trabajado en clase. Es fácil buscar similitudes y diferencias entre lo que se dice en el texto y lo que se sabe previamente. También se puede comparar lo que cuenta la novela gráfica con los fragmentos correspondientes de la obra de Herodoto.

El cómic se puede utilizar incluso como texto primario, de forma que los alumnos deduzcan del relato las características de la sociedad y el sistema político espartano y reflexionen sobre su reflejo en sociedades posteriores. Un debate en clase puede ser un buen cierre

para esta actividad. Otros ejercicios pueden estimular la creatividad de los alumnos: el final abierto de la historia invita a proponer una continuación del relato, enlazándolo con hechos posteriores de la historia de Grecia. Un bonito trabajo en grupo puede consistir en que los alumnos elijan otro episodio histórico y, después de documentarse sobre él, diseñen un cómic. En fin, el libro tiene posibilidades muy variadas.

Al margen de la asignatura, esta novela gráfica, que al parecer ha cosechado los premios más prestigiosos del mundo del cómic, tiene también atractivos para el lector adulto. Hay que destacar la expresividad de las imágenes, el carisma de los personajes, el empaque épico de la historia, la ironía inteligente de algunos diálogos... En fin, *300* nos lleva con toda amenidad hasta las Termópilas, las “puertas calientes”, un desfile abrasado por el sol en el que, hace 2500 años, 300 hombres dejaron sus vidas y una hermosa historia que contar.

FELISA TOMÉ

**Educación Plástica,
de José Luis Valenciano-Plaza
Gobierno de Navarra.
Departamento de Educación, 2007**

Cuando el joven Degas visitó al admirado y veterano Ingres, éste le aconsejó: “Trace líneas, joven, muchas líneas, de memoria o del natural, así podrá llegar a ser un buen artista”.

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra está editando una colección educativa llamada *Instrumenta*. Esta colección tiene por finalidad la de aportar material de apoyo al profesorado y herramientas didácticas para la aplicación en el aula.

El primer número se titula “*Educación Plástica*”. De él es autor José Luis Valenciano-Plaza, pintor y profesor que ejerce su labor docente en el colegio San Cernin de Pamplona. Este manual ha recibido una mención honorífica por parte del jurado del premio AULA con motivo de la Feria AULA 2007 en la categoría B, obras de práctica educativa o de divulgación científica.

La obra está especialmente dirigida al profesorado responsable del Área de Educación Artística en Primaria y de Educación Plástica y Visual en Secundaria, siendo los primeros los que más provecho podrán sacar de este trabajo debido a la mayor extensión dedicada a esta etapa educativa.

Según deducimos de las propias palabras del autor, esta obra es una adecuación a las necesidades actuales de todo el material didáctico que ha elaborado durante años en la impartición de esta materia. Por tanto, es el fruto de una carrera profesional asumida con responsabilidad y preocupación por un área del conocimiento, la educación artística, que constituye una de las vías fundamentales y básicas para la construcción en nuestros niños de una personalidad armónica e integral.

Este libro consta de dos partes, claramente diferenciadas por sus contenidos. En la primera parte, bajo el título de “Técnicas y procedimientos”, el autor da un repaso a los contenidos teóricos y prácticos relacionados con las diferentes técnicas enmarcadas dentro del dibujo, la pintura, el grabado y estampación, la escultura y otros medios de comunicación e información (el cómic, el cartel, el spot publicitario).

Meritorio es el exhaustivo trabajo realizado cuando trata la técnica del “collage”: estudio metódico y muy completo, con muchas indicaciones para llevar a buen término esta experiencia en el aula, y, sobre todo, bien dosificadas según las edades de los alumnos (hace distinciones por Ciclos).

Pero también en esta primera parte, al autor le da tiempo para compartir con el lector sus reflexiones sobre el papel del profesor de Educación Artística (Plástica y



para leer

Visual en Secundaria), como enseñante de otro lenguaje, el gráfico, cuyo aprendizaje es difícil, lento e importante. Y también nos hace reflexionar y revisar temas que se suelen dejar aparcados, tales como la estimulación de la capacidad de observación en el alumnado y la percepción humana, para desembocar en Piaget y sus tablas sobre Estadios de desarrollo orgánico, intelectual y perceptivo en los humanos entre 1 y 14 años.

En la segunda parte, bajo el título de “la práctica en el aula”, desarrolla una auténtica programación, estructurada como tal, y que llega a concretar en el día a día de la materia; pero además enriquecida con apartados dedicados a explicar el estado previsible de desarrollo del alumnado en los aspectos cognitivos, psicomotor, del lenguaje, personal y social correspondiente a cada Ciclo donde la Educación Artística (o Plástica) es obligatoria. En esta parte, por tanto, se hacen propuestas de trabajo concretas, con todas las recomendaciones necesarias para que puedan ser llevadas al aula.

Como no podía ser menos en un buen libro de Plástica, éste es rico en imágenes editadas con buena calidad, donde predominan las de los trabajos realizados por los alumnos (de todas las edades) lo cual siempre se agradece, puesto que supone una referencia de cómo otros alumnos con otro profesor concretizan los mismos contenidos, lo que estimula la reflexión y pos-

terior evaluación de todo el proceso seguido en la propuesta de trabajo o en el proyecto realizado. También hay que mencionar las imágenes aportadas por el propio autor, donde nos muestra su buen hacer. Sin embargo, es una pena que se hayan colado algunos errores de maquetación.

Cabe indicar que la mayor parte de este segundo apartado está dedicado a la Educación Artística de Educación Primaria (en sus tres Ciclos), restando una pequeña parte dirigida al primer Ciclo de Educación Secundaria, sin que ello quiera significar que el profesorado de Plástica de Secundaria se deba sentir menos aludido en esta obra: por un lado, los contenidos de la primera parte no hacen esa distinción, y por otro, hay que entender el aprendizaje del lenguaje gráfico-plástico como un proceso lento que ocupa años y esfuerzos, en el que cada agente ha de tener una visión global clara de todas las etapas para así lograr una adecuada adaptación ante las diferentes situaciones que se pueden dar con el alumnado.

FERNANDO CARRASCAL ALDANA

Affect in Language Learning,
Arnold, J. (ed),
Cambridge University Press.
Cambridge Language Teaching Library, 1999

Claramente minoritarios dentro de las grandes corrientes del aprendizaje de lenguas y ciertamente alejados del culto tecnológico de más rabiosa actualidad, la obra que comentamos puede inscribirse legítimamente en lo que, en tiempos, se denominó “enfoque humanístico” para el aprendizaje de lenguas. Por no entrar de lleno en un debate que al profano le parezca bizantino, definamos, sin espíritu polémico, que estas tendencias humanistas tratan de poner énfasis en el “entorno” del aprendizaje más que en otros aspectos como pueda ser la consecución de un currículo epistemológicamente correcto y graduado. No hay, sin embargo, ruptura con la cultura tecnológica dado el hecho de que su divulgación y propagación (como la de cualquiera otra corriente en nuestros días) se sirve de internet (por ejemplo, a través de la magnífica revista virtual *Humanising Language Teaching*, www.hltmag.co.uk). No obstante es dentro del entorno de aula donde estos enfoques tienen su verdadera dimensión.

En los manuales de lingüística aplicada y, fundamentalmente, en los estudios de psico-lingüística, se manejan profusamente los términos de “fossilización” o “bloqueo” aplicados al aprendizaje de idiomas: en el primer caso, el aprendiz de lengua consigue un nivel suficiente para responder a sus

necesidades de comunicación y su progreso en el aprendizaje se detiene (o fosiliza) sin que se persiga una mejora que le permitiera identificarlo como hablante nativo. Por lo que respecta al “bloqueo”, el hablante de lengua extranjera no puede progresar en su aprendizaje porque la perceptible “infantilización” de su comunicación (esto es, la alienación que proviene del hecho de hablar con la capacidad lingüística de un niño para la expresión de una mente joven o adulta) le impide adquirir un conocimiento suficiente de la lengua extranjera. Es en este ámbito que el enfoque humanístico ha propuesto con claridad soluciones.

Los enfoques humanísticos actuales enfatizan la necesidad de tratar de humanizar el entorno de aprendizaje: crear un contexto de aprendizaje mutuamente respetuoso y que potencie los valores positivos que se pueden percibir en todo proceso de intercambio. La verdadera dimensión del aprendizaje residiría así en re-situar como elementos centrales de la formación aquellos que son clásicos y propios de nuestra “humanidad”, de aquello que nos define: la necesidad de establecer la prioridad dentro de nuestra práctica de aula de una dinámica de relaciones humanas multidireccionales que creen un entorno humano no agresivo e inclusivo para las diferentes personas que lo conforman, un entorno en el que la participación de diferentes agentes permita que sus caracte-



rísticas converjan en el respeto de la diferencia y que esta percepción de un entorno como no-agresivo facilite el proceso de aprendizaje; un entorno de colaboración más que de competencia.

Este modelo no pretende, ni propone reemplazar a otros modelos de enseñanza de lenguas modernas, pero sí añadir a todas las otras corrientes el concepto de que para que se produzca un aprendizaje “efectivo”, el elemento “afectivo” ha de primar sobremanera. Esto incluye en este enfoque la atención y percepción de la diversidad de motivaciones y capacidades, tanto alumnos como de profesores, y la búsqueda efectiva y afectiva de una relación de mutua confianza y colaboración que haga posible un proceso de intercambio de información y aprendizaje adecuado a cada uno de los partícipes.

La obra analiza a través de los diferentes artículos, editados por Jane Arnold, los tres grandes entornos de descubrimiento: **el espacio del alumno**, aprendiz activo, analizando los elementos que pueden contribuir o producir bloqueo en su proceso de aprendizaje (tanto propios como ajenos) y promoviendo una “cultura escolar” similar a la de una metafórica metamorfosis de la “mariposa”: que haya un antes y un después en el crecimiento personal que posibilite su evolución transformadora en un nuevo ser libre e independiente, alguien a quien el aprendizaje transforme en lo mejor de sí mismo.

Del mismo modo se analiza **el espacio del profesor** (su visión y misión), estimulan-

do su análisis y reflexión sobre su praxis docente y el espacio conferido al afecto en el mismo. La confluencia de mensajes y percepciones en un entorno compartido de mutuo respeto comporta un aprendizaje efectivo. Ni que decir tiene que un buen alumno, reflexivo y autónomo, demanda una atención intelectual, pero del mismo modo afectiva. Rompiendo con la tradición que dicta normas de separación como garante de un respeto que se centra en la distancia, la inclusión del afecto en la enseñanza aporta la “cercanía” como garantía de respeto: es desde el conocimiento mutuo y desde el apoyo afectivo que accedemos a un aprendizaje de la lengua extranjera (¿sólo de la lengua extranjera?) en el que el profesor “facilita” y “anima” a resolver las necesidades de comunicación interpersonal.

Una vez analizados ambos grandes actores la tercera parte se dedica al análisis del entorno de aula: **el espacio de interacción**, un entorno no invasivo, no es un campo de batalla donde se intercambian conceptos provenientes de un extremo que han de aprenderse desde el otro. La necesidad de converger y de incluir las diferentes preferencias de aprendizaje (y de enseñanza) que caracterizan a los actores del aprendizaje han de posibilitar que otras fuentes y recursos (música, imagen, movimiento,...) humanicen la interacción y reconviertan el aula en un espacio “seguro” para todo los partícipes, “motivador” e “inclusivo”.

VICENTE LÓPEZ-BREA FERNÁNDEZ

El ratón curioso. Comentarios de páginas Web para Lengua Castellana y Literatura de ESO

LOLA LASALA BENAVIDES¹

Se presentan a continuación una serie de páginas y se proponen actividades –que ya han sido llevadas a cabo en el aula– para Lengua Castellana y Literatura del Primer Ciclo de ESO. En su selección y aplicación se ha tenido en cuenta la atención a la diversidad y la relación con los temas transversales. Todas las actividades están enfocadas hacia una participación activa del alumnado con el ordenador en el Aula. Para ello, será necesario trabajar con el sistema LINUX u otro similar que permite la interacción profesor-alumno (www.linux.es)

El objetivo didáctico en el que se enmarcan estas actividades es el de *“Identificar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información para satisfacer necesidades de aprendizaje y utilizar técnicas de trabajo intelectual, tanto de análisis como de síntesis, para un manejo adecuado de la información.”*

¹ Profesora de Enseñanza Secundaria de Lengua Castellana y Literatura en el IES *Eugenio Hermoso* de Regenal de la Sierra (Badajoz).

<http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua>

Página interesante para el aprendizaje de las normas ortográficas y su aplicación en la práctica de la escritura mediante el trabajo por parejas, así se fomenta el compañerismo y la tolerancia, y el alumnado toma conciencia de la importancia de escribir correctamente. Es importante que las parejas las organice el profesor y que este tenga en cuenta las capacidades de los ACNEES (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales) que podrán trabajar con las mismas páginas que el resto de la clase, pero con ayuda del profesor/a o de un compañero/a.

Esta página presenta la materia de Lengua Castellana estructurada en varios apartados, lo que facilita la selección por parte del profesor/a:

Conviene empezar con **Repaso**, así los alumnos/as con mayores dificultades irán a su ritmo y los más aventajados pasarán antes a **Profundización**.

para visitar

Comunicación: se encuentra estructurado en varios apartados (Teoría. Esquemas. Actividades. Ideas) a partir de los que se pueden realizar actividades con autocorrección.

Ortografía: está dividida en Grafías, Signos de puntuación y Tildes. El alumno/a puede autocorregirse al acabar los ejercicios y computar su número de errores y aciertos. Se puede elaborar una lista por puestos, si el ambiente de la clase lo permite.

Como refuerzo se pueden utilizar los siguientes libros:

- Gurrea, Francisco: Urbano, Montse: *La ortografía está chupada*, Martínez Roca, 2002.
- Hernández, Guillermo: *Ortografía básica: actividades de autoaprendizaje*, SGEL, 2002.
- Hernández, Guillermo: *Ortografía fácil: actividades de autoaprendizaje*, SGEL, 2002.

Gramática: actividades para el aprendizaje y refuerzo de los adjetivos determinativos, sustantivos, etc. El alumno/a debe completar las palabras que faltan y escribir la oración entera, lo que fomenta su capacidad de atención y de concentración.

Estudiar: ofrece técnicas de estudio como el resumen y el subrayado que resultan útiles para que el alumno tome conciencia de la necesidad de aplicarlas al estudio diario de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y de otras.

<http://www.lengua.profes.net>

Página de la editorial SM que presenta un banco de recursos con propuestas didácticas interesantes. *Lengua y Literatura* ofrece tres secciones. En la destinada a Primer Ciclo de ESO aparecen variadas actividades, sin autocorrección, muy adecuadas para este alumnado, estructuradas en diferentes apartados: Los géneros literarios, Taller de vocabulario, Textos comentados, Taller de creación literaria, Taller de prensa, Dramatización, Escribir es un juego, Escucha, entiende y habla. Los Talleres y las dos últimas secciones se centran en el fomento de la creatividad con múltiples actividades divertidas planteadas para periodos de 35-50 minutos. Se contempla la atención a la diversidad con Actividades de refuerzo y Actividades de ampliación y unas *Unidades Interactivas de Lengua y Literatura* donde el alumno/a puede autocorregirse tras realizar activida-



des sobre la Narración o la Morfología. Todos los documentos y fichas de trabajo son imprimibles (formato pdf). Además la página ofrece otros recursos para el profesorado, como la revista *Códice* con un valioso monográfico sobre el *Poema de Mio Cid* con motivo de la celebración del ochocientos aniversario del manuscrito de Per Abat.

<http://www.librosvivos.net>

Página a la que se puede acceder desde la anterior. Está estructurada en tres apartados: Alumnos, Profesores y Áreas; en el área de Lengua y Literatura, aparecen dos términos: *Mester* y *Contexto*, alusivos a dos de los manuales impresos de la editorial referida. El primero presenta una serie de unidades didácticas, útiles para trabajar diversos aspectos de la asignatura, su interés radica en que es el alumno/a el que marca su propio ritmo de aprendizaje, puesto que puede escoger entre distintas secciones (*Averigua lo que sabes*, *Paso a paso* y *Para saber*) graduadas según los diferentes niveles.

También aparece un apartado titulado *Temas claves* donde, de forma interactiva, el alumno/a tiene la oportunidad de trabajar sobre la Narración y el Grupo Nominal, el Teatro y las Oraciones o la Lírica y el Grupo Verbal. Los ejercicios son adecuados para este Ciclo y resultan amenos.

En esta página hay además una sección *–Alumnos–* donde encontrarán Juegos

Educativos, Actividades para el manejo del Diccionario, Técnicas de estudio y una serie de tests para que el propio alumno determine su nivel de conocimientos de la asignatura.

Tanto esta página como la anterior ofrecen múltiples posibilidades de explotación didáctica, desde el trabajo individual, por parejas hasta la puesta en común de las conclusiones sacadas por el alumno/a acerca de la evolución de su aprendizaje.

http://w3.cnice.mec.es/recursos/secundaria/lengua_literatura/

Esta página presenta dos apartados de interés para la asimilación y fijación de dos aspectos de la Lengua Castellana que resultan especialmente difíciles a nuestro alumnado de Primer Ciclo: la Ortografía y la Morfología.

En la sección *La tilde* aparecen actividades para el Aula precedidas de breves explicaciones teóricas: Letras y sílabas, Reglas de acentuación y Reglas específicas, seguidas de un resumen de las reglas, una guía de navegación y una guía del profesor. Los ejercicios tienen autocorrección, de manera que cada alumno es consciente de sus progresos.

La sección *Analizador morfosintáctico* es un recurso de apoyo para el análisis morfosintáctico, para repasar la gramática, analizar oraciones y corregirlas, así como para crear sus propias oraciones que pueden intercambiar con sus compañeros.

www.quixote.tv

Con motivo de la celebración del IV Centenario de la publicación de *El Quijote*, proliferaron las páginas sobre el tema. La selección de esta se debe al carácter formativo, a la vez que divertido, de las actividades que ofrece. Así, de una forma amena, el alumnado profundiza en el conocimiento de aquellas aventuras del famoso hidalgo manchego que le contaron en la escuela y que, en cursos posteriores, leerá completas, conoce la figura de Cervantes, el contexto en que se gestó la novela o las características de La Mancha.

Además, ofrece recursos para el profesor y acceso a vídeos con las aventuras del hidalgo, información sobre los libros de caballerías, el siglo del Quijote, etc.

Resulta muy interesante la sección *Don Quijote en la Escuela* y dentro de esta

la titulada *Las aventuras de Don Quijote*, donde el alumno/a puede ir leyendo las aventuras del caballero expuestas con un lenguaje sencillo e ilustradas con alegres dibujos. Pinchando los iconos que aparecen en la parte superior (Don Quijote, Sancho, Dulcinea, el Galgo, el Molino, el Tintero) se accede a juegos y actividades educativas que el alumno puede seguir individualmente.

Es conveniente que estas actividades se completen con la lectura de determinados fragmentos de *El Quijote* de la edición adaptada: Cervantes, Miguel de: *Don Quijote*, Vicens-Vives (Col. Cucaña), Barcelona, 2004.

La página resulta adecuada para el Primer Ciclo de ESO, sobre todo para 1º, como apoyo a las explicaciones teóricas sobre el género narrativo y la novela. ●



La página web del ICEX como recurso didáctico en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Comercio Internacional. (www.icex.es)

ANA BARRANCO NAVARRO¹

El Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX), como entidad pública empresarial, está enmarcado dentro de los organismos dependientes de la Secretaría de Estado de Turismo y Comercio, que a su vez pertenece al Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

El ICEX presta sus servicios a las empresas españolas con la finalidad de impulsar y facilitar su proyección internacional. Dispone para ello de sus propios recursos financieros, materiales y humanos. El Instituto despliega su actividad en las siguientes áreas de actuación:

- Diseña y ejecuta programas de promoción comercial en mercados exteriores.
- Elabora y difunde información sobre la oferta de productos españoles y sobre mercados internacionales.
- Promueve la capacitación técnica de los cuadros de la empresa, y la forma-

ción de profesionales en comercio exterior.

- Impulsa los proyectos de inversión, implantación industrial o de cooperación empresarial en mercados exteriores.

Después de esta presentación general del ICEX como organismo y objetivos que persigue, es interesante analizar la aplicación práctica de su página web como recurso didáctico para el **Ciclo Formativo de Grado Superior de Comercio Internacional**, en el marco de la asignatura de *Marketing Internacional*.

Se parte de una simulación de situación profesional en la que una empresa española pretende introducir un determinado producto en un mercado internacional. A partir de este objetivo, los alumnos, guiados por unas instrucciones dadas previamente por el profesor, realizan sus propios estudios de gabinete (investigación de mercados internacionales), seleccionan mercados prioritarios y elaboran un plan de marketing internacional.

¹ Profesora de Comercio Internacional del Liceo español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine.

The screenshot shows the ITEX website interface. At the top, there is a navigation bar with the text "Más fácil" and "ICEX". Below this, there are links for "calendario", "noticias", "enlaces", "contáctenos", and "mi compra". The date "25/06/2007" is displayed in the top right corner. The main content area is titled "documentación sectorial" and "estudios de mercado". It features a search form with fields for "Título", "Año de edición", "Sectores", and "Mercados". There are "seleccionar" buttons for the sectors and markets fields, and "Borrar" buttons for each. Below the search form, there are buttons for "Ver todos" and "Realizar consulta". The footer contains the ITEX logo and contact information: "Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX). Pº de la Castellana 14-16 28046 MADRID | 902 349 000".

Para esto es imprescindible que dispongan de una información de base. Es aquí donde la página web del ICEX tiene un papel fundamental, poniendo a

nuestra disposición datos que provienen de la División de Estadísticas de la O.N.U. que se actualizan periódicamente.

En la parte izquierda de la página web se pueden observar una serie de enlaces, los más utilizados como recurso didáctico en el desarrollo de nuestras actividades son:

- “*Estadísticas españolas*”: el ICEX ofrece la posibilidad de obtener estadísticas comparativas españolas de exportación e importación de productos a nivel mundial. Para cada producto, las estadísticas incluyen valores absolutos, ranking, tasas de crecimiento y cuotas.
- “*Información país*”: ofrece informes económicos y comerciales de diferentes países.
- “*Documentación sectorial*”: aquí se encuentra una base de datos de “*estudios de mercado*”, en la cuál hay que seleccionar el *sector* y *mercado inter-*

nacional objeto de análisis, se realiza la consulta y se dispone de una relación amplia de informes comerciales. Esta base de datos es muy útil para el profesor y el alumno como instrumento de trabajo de base para comenzar las actividades de trabajo.

- “*Actividades de promoción*”: informa de las distintas ferias internacionales que se celebran a nivel nacional e internacional. También proporciona información sobre el programa PIPE (Plan de Iniciación a la Promoción Exterior), cuyo objetivo es ayudar a las PYMES españolas que comienzan su andadura en mercados exteriores, asesorándolas durante dos años en el diseño de una estrategia de internacionalización, y dotándolas de un apoyo económico dirigido a ayudarlas en la puesta en marcha de dicha estrategia.

Así pues, con toda la información que la página web del ICEX suministra al alumno, éste conoce la situación actual de los principales mercados para los diferentes productos, puede identificar mercados potenciales, de interés para la exportación española por su tamaño, crecimiento o escasa presencia con respecto a otros países. El alumno procesa, interpreta y organiza la información, presentando, de manera adecuada, diferentes Informes Comerciales en los que se puede observar y evaluar el resultado de su trabajo. ●

Un itinerario didáctico: Las Playas del Desembarco y el Memorial de Caen

ANA GONZÁLEZ MASEGOSA¹

La Segunda Guerra Mundial ha marcado como pocos acontecimientos la historia reciente de la humanidad, especialmente la de aquellos países que sirvieron de escenario a algunos de los episodios más cruentos de la contienda, como es el caso de Francia. Quizás por ello, este país recuerda con monumentos conmemorativos, con placas alusivas y con ceremonias patrióticas, tanto las batallas, como a los héroes o a los ciudadanos anónimos que lucharon en suelo francés.

Si hay un lugar en que hasta el último centímetro cuadrado evoca los acontecimientos de esa terrible contienda, ese lugar es Normandía, en donde se puede encontrar carreteras cuajadas de mojones que recuerdan a los soldados caídos y restos de tanquetas o de vehículos militares sembrando los campos y memoriales conmemorativos hasta en el pueblo más recóndito.

La imposibilidad de visitar todos esos escenarios, hace aconsejable elegir aquellos que resulten más representativos y atractivos para los alumnos. Aún así, el itinerario propuesto exige dos jornadas completas, la primera para visitar las Playas del Desembarco y la Segunda para visitar el Memorial de Caen.

Las playas del Desembarco

Las playas que se extienden entre las desembocaduras de los ríos Vire y Orne fueron las elegidas por el mando aliado para realizar la mayor operación bélica desde el comienzo de la guerra: el desembarco de Normandía. Esta operación pretendía romper el Muro del Atlántico establecido por los alemanes y llegar hasta París, liberando los territorios del N.O.

El recorrido abarca:

- La Pointe de Hoc, lugar en el que desembarcaron los *rangers* norteamericanos, para destruir las baterías alemanas allí apostadas, y uno de los momentos más trágicos del día D. En él todavía se pueden

¹ Profesora de Historia en la Sección española del Liceo internacional de St. Germain-en-Laye.

observar los restos de las baterías y el impacto de los obuses sobre un terreno sembrado de cráteres. Desde allí se divisan las playas de Omaha y Utah.

- El Cementerio Americano, situado en el pueblo de Colleville-sur-Mer, en el que sobre un impresionante acantilado, 9387 cruces de mármol blanco, perfectamente alineadas sobre una verde pradera de césped exquisitamente cuidado, recuerdan la tragedia que allí se vivió.
- Longues-sur-Mer, donde se encuentran en perfecto estado cuatro casematas, que todavía albergan intactos sus cañones, y un puesto de dirección de tiro, que formaban parte de las baterías defensivas alemanas que constituían el Muro del Atlántico.
- El puerto artificial de Arromanches, una auténtica obra de ingeniería, construido pieza a pieza en un tiempo record con cientos de encofrados flotantes de hormigón traídos desde Inglaterra, que después serían sumergidos para que sirvieran de diques y muelles. Ante la imposibilidad de utilizar los puertos de Cherbourg o de El Havre, muy vigilados por los alemanes, el puerto de Arromanches fue decisivo para el éxito del Desembarco.

Cuando el viaje se hace desde París, es aconsejable tomar la autopista A 13 en dirección Cherbourg hasta el desvío de la Pointe De Hoc y continuar desde este lugar por las pequeñas carreteras locales que unen los diferentes lugares que se han de visitar, ya que ello permite contemplar el *bocage* y las dificultades del terreno por el que se tuvieron que mover los soldados aliados, así

como los múltiples vestigios de la guerra, que quedan diseminados por todas partes.

El Mémorial de Caen

Inaugurado en el año 1988 por iniciativa de la Ciudad de Caen, el Mémorial pretende ser un museo para la paz. Está dividido en tres grandes bloques temáticos, el primero dedicado a la *Segunda Guerra Mundial*, el segundo a *El mundo durante la Guerra Fría* y el tercero a *Los mundos para la Paz*. Entre el primer y el segundo bloque se encuentra el espacio dedicado a los audiovisuales. En él se pueden ver tres buenos documentales: *Le jour J, 6 juin 1944*; *La Bataille de Normandie* y *Espérance*, que sirven de enlace entre el bloque de la Guerra Mundial y el de la Guerra Fría.

Se trata de un museo muy didáctico que alberga una gran profusión de documentos y objetos de toda índole. Aunque no cabe la menor duda de que la visita al memorial es sumamente interesante para los alumnos, a veces se tiene la sensación de que tanta información puede llegar a abrumar. Por esta razón, como el museo no ofrece la posibilidad de visitas guiadas, se hace imprescindible preparar de antemano con los alumnos la visita a partir de las excelentes guías didácticas que proporciona el Mémorial.

Es útil también consultar la página web del Mémorial de Caen: www.memorial-caen.fr •

En torno a Luis Buñuel

El joven Buñuel

CARLOS BARBÁCHANO

“El misterio, elemento esencial de toda obra de arte, falta, por lo general, en las películas. Ya tienen buen cuidado autores, directores y productores de no turbar nuestra tranquilidad abriendo la ventana maravillosa de la pantalla al mundo liberador de la poesía”¹

LUIS BUÑUEL

La ejemplaridad de Luis Buñuel radica, en primer lugar, en que son sus obras las que avalan sus palabras y no sus palabras las que suplen sus

obras. En este sentido, las obras de Buñuel son muchas y sus palabras –si exceptuamos su autobiografía, que fue dictada a su último colaborador, Jean-Claude Carrière– más bien pocas, lo que no deja de ser gratificante en un campo como el de las vanguardias o, más concretamente, el del surrealismo, donde las realizaciones materiales brillan por su ausencia y las elucubraciones por su casi general presencia.

Nacido con el siglo (Calanda, en Teruel, 1900), Luis Buñuel es un hombre de su siglo, lo cual, en nuestro país, no es poco. Parfraseando el título de un conocido trabajo de Guillermo de Torre, Buñuel abraza el arte que tiene su edad y logra, a través de él, una de las obras más libertarias, críticas y enriquecedoras del siglo que ahora agoniza. Antes que un artista –término que tal vez considerara demasiado pretencioso–, es un hom-

¹ Palabras que pertenecen a la conferencia que Buñuel grabó en cinta magnetofónica –su timidez ante las manifestaciones públicas era proverbial– para la Universidad Autónoma de Méjico. Apareció en el revista de la “Universidad de México”, vol. XIII, número del 4 de diciembre de 1958. Puede leerse en el apéndice antológico de la concienzuda biografía de José Francisco Aranda sobre Buñuel (Segunda edición, Lumen, Barcelona, 1975, págs. 327-332); también en el iluminador librito de Ado Kyrrou escribió para Seghers (Tercera edición, Paris, 1970, págs. 1222-128: faltan unas líneas introductorias del mismo Buñuel a esta conferencia). Luego sería reproducida en numerosas publicaciones y comentada por autores del prestigio de Octavio Paz. Kyrrou fecha la conferencia de Buñuel en 1953.



bre que agradece al destino su despertar al mundo en una época de desesperada euforia, la de los no tan felices años veinte, periodo en el cual, tras la cruenta muerte del siglo XX en las trincheras de Europa, debía de nacer, por fuerza, una nueva sensibilidad, un nuevo compromiso, una nueva vitalidad.

Buñuel llega a Madrid en 1917 dispuesto a descubrirse a sí mismo. Detrás ha quedado la rígida disciplina jesuítica, la castrante autoridad paterna, la dulzura y complicidad maternas. Delante, un recién estrenado ateísmo, una justificada rebeldía, unos ojos abiertos de par en par al mundo. Madrid será la Residencia de Estudiantes y el consiguiente contacto con buena parte de aquellos jóvenes que luego engrosarán, junto a él mismo, la nómina poética del 27. Él será el escritor de esa generación, que, incapaz de competir con semejantes compañeros de viaje, optará por el lenguaje audiovisual para expresar su riquísimo mundo interior. El humor, la insolencia, la curiosidad, la indecisión, la admiración, la vida misma le hacen dejar la carrera de ingeniero agrónomo –profesión “conveniente” para un hijo de prósperos propietarios rurales– y le conducen a las clases del entomólogo Dr. Bolívar y a graduarse en Filosofía y Letras, rama de Historia, en 1924.

Buñuel lee, boxea, escribe, bebe, se convierte en una especie de líder den-

tro de la Residencia de Estudiantes dentro de ese triángulo excepcional conformado por Lorca, Dalí y él mismo. Tantea, en fin, sus posibilidades literarias. El primero de sus trabajos literarios publicados es un homenaje a Ramón Gómez de la Serna, uno de los maestros innegables del joven escritor y del futuro cineasta. Las greguerías de Ramón, las experiencias creacionistas y ultraístas, potenciarán considerablemente la imagen, proporcionando al objeto dimensiones e interpretaciones hasta entonces inéditas. En “Instrumentación”, así se titula el artículo, Buñuel nos ofrece su visión greguerística de los principales instrumentos de una orquesta en medio de una patente profusión metafórica; al lado de la riqueza visual de su texto, Luis introduce algunas notas irónicas, incluso sarcásticas, sobre la orquesta, considerada como aparente fuente de disfrute burgués (una de sus muchas paradojas pues durante toda su vida será un apasionado melómano). Otro de sus trabajos de esa época, “Suburbios”, muy superior ya, evidencia la huella de “Villes” de Rimbaud y de varios poemas de “Iluminaciones”: claro surrealismo al que es necesario unir los rastros de Galdós, de Baroja y del omnipresente Ramón: “Estos suburbios tienen la complejidad anodina y expresiva de la buhardilla. Son como el cuarto para los trastos viejos de la ciudad. Allí está todo

lo apolillado o inservible que pueda haber”².

Pocos años después, y en uno de sus mejores artículos teóricos, “Del plano fotogénico”, Buñuel señala cómo Ramón descubrió instintivamente el gran plano cinematográfico en la literatura: “No sé de qué fecha datan los primeros planos greguerísticos de Ramón, pero si son anteriores a 1913 y Griffith los conocía, sería innegable la influencia de la literatura sobre el cine”. Influencia bastante improbable; no así la de la literatura sobre el cine, realmente notable (como asimismo la inversa) y que, a otro nivel, ya la reconociera el gran director norteamericano al declarar que el montaje paralelo, empleado por primera vez en su versión primigenia de “Enoch Arden” (1908), lo había aprendido de Dickens, como nos relata S.M. Eisenstein en su fundamental libro “Teoría y técnica cinematográficas”³. Si Griffith había bebido principalmente en Dickens y en

² La primera antología de los primeros trabajos literarios de Buñuel aparece en la anteriormente citada biografía crítica de Buñuel de José Francisco Aranda. Ambos artículos pueden encontrarse en las págs. 327-332 y 376.

Posteriormente Agustín Sánchez Vidal los publicaría en una cuidada edición aparecida en Ed. de Heraldo de Aragón.

³ La traducción castellana en “Libros de cine Rialp”, serie B, número 4.

Flaubert a la hora de elaborar un nuevo lenguaje, Buñuel beberá a su vez en Ramón.

Max Aub dijo poco antes de morir al referirse a esta profunda influencia: “La greguería era y es una forma de no tomar la vida en serio. No se trata de simbolismo; quien diga que el cine de Buñuel está lleno de simbolismos no sabe lo que dice; si dijera que está lleno de greguerías estaría en lo cierto”⁴.

La lectura de Ramón y de los presurrealistas franceses (Rimbaud y Ducasse, en particular; Marx, Sade, Engels, el entomólogo J. Favre, serían otros de los puntales de su formación), llevan al joven Buñuel al surrealismo. Este movimiento había aparecido ya en Cataluña, en su manifestación precursora del dadaísmo, por mediación de Picabia y de Joan Prats. Algunos de los futuros poetas del 27 anunciaban también en los primeros años de los veinte, lo que iba a ser el surrealismo poético español, más fundamentado, al margen de las intuiciones personales, en la plástica y en las lecturas del Siglo de Oro que en posibles influencias foráneas; hecha la salvedad

⁴ “Max Aub habla de Buñuel”, en “Reseña”, número 57, Madrid, julio-agosto 1972, pág. 55. Una vez fallecido Aub, aparecería en Ed. Aguilar el imprescindible libro, por incompleto y poco cuidadosamente editado que esté, “Conversaciones con Luis Buñuel”.

de hombres como Larrea o Huidobro, que no únicamente beben en fuentes extranjeras sino que incluso escriben en una lengua que no es la suya. La principal fuente hispana de Luis Buñuel era, insistimos, Ramón Gómez de la Serna, ya que Juan Ramón, innegable maestro de los vanguardistas españoles, no será santo de su devoción. Conocida es la carta que, con motivo de la aparición de “Platero y yo”, Buñuel y Dalí enviarán en 1928 al poeta de Moguer, acusándole de haber realizado una obra “que nos repugna profundamente por inmoral, por histérica, por arbitraria”, de haber creado “el burro menos burro, el burro más odioso con que nos hemos tropezado”; carta, por cierto, que postrará al pobre Juan Ramón tres días en cama⁵.

Buñuel publica en “Ultra” y “Horizonte” cuentos y poemas que no le satisfacen del todo, y en 1925, muerto su padre, llega a París, pocos meses des-

⁵ Como confesó a Juan Cobos en la importante entrevista que concedió a la revista cinematográfica “Griffith”, número 1, Madrid, junio de 1965, pág. 14: “Era una carta –explicaba el cineasta– incluso grosera. Al llegar a Madrid todos los amigos de Juan Ramón nos retiraron el saludo. Más tarde supimos que Juan Ramón había estado tres días en cama, enfermo, por nuestra culpa”. Tengo mis dudas acerca de la profundidad de la lectura que los jóvenes vanguardistas hicieron del libro de Juan Ramón.



pués de que André Breton publicara el Manifiesto surrealista. Fecha clave porque el destino del joven Buñuel se va a encaminar a partir de ese momento. En París descubrirá definitivamente el cine, allí se integrará al grupo surrealista, haciendo del surrealismo una verdadera postura moral que mantendrá indeleble en lo sucesivo, en la capital francesa encontrará y materializará el amor en la persona de quien será su mujer: Jeanne Rucar: “Para mí no existe sino el hecho de amar”, declara el 15 de diciembre de 1925 en la encuesta “Sobre el amor” que parece en el duodécimo número de “La Révolution Surréaliste”. Amor, surrealismo, cine, tres términos que, en adelante, ya no habrá de abandonar. ●



CENTRO BUÑUEL CALANDA
www.cbvirtual.com



CALANDA

40 AÑOS DESPUÉS

Un Film de Juan Buñuel