

REVISTA DIDÁCTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

9/2014



Imagen de cubierta: M. José Sola. Feria del libro en el Colegio español Federico García Lorca
Contraportada: foto: José Luis Ruiz Miguel. Journée de l'Espagne en el CIDJ (París)

Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 9 • 2014



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

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

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Dirección:

José Miguel Rivas Rábago, director del Liceo español Luis Buñuel

Dirección adjunta:

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

Consejo de redacción:

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

Comité asesor:

Jesús Barbero Barbero (ALCE de Lyon), Constantino Bandín Barreiro (ALCE de París), María Enedina Rodríguez Fernández (Sección internacional Española de Brest), Pilar Marián Gutiérrez (S. I. E. de Burdeos), Pedro Ángel Jiménez Manzorro (S. I. E. de Estrasburgo), María Mediavilla Mediavilla (S. I. E. de Ferney-Voltaire), Elvira González Comesaña (S. I. E. de Grenoble), María Dolores Pérez Peña (S. I. E. de Lyon), Nicolás Guitarte Goñi (S. I. E. de Marsella), M^a Esther de la Roz González (S. I. E. de Montpellier), Juan Barriga Rubio (S. I. E. de París), Juan Fernández-Mayoralas Palomeque (S. I. E. de Saint-Germain-en-Laye), Albina Helguera Díez (S. I. E. de San Juan de Luz), María Teresa Toca Aldalur (S. I. E. de Toulouse), América López de la Riva (S. I. E. de Valbonne-Niza), Domingo Gutiérrez Gutiérrez, Matilde Osorio Rodríguez, Margarita Segarra Torres (Asesores técnicos).

Número 9, julio de 2014



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

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

Edición: junio de 2014
NIPO: 030-14-134-6
ISSN: 1962-4956
Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Preimpresión: Antonio Ramos
Imprime: Origen Gráfico, S.L.

ÍNDICE

Misiones Comerciales	7
José Miguel Rivas Rábago Profesor del Liceo español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine	
El programa europeo Comenius y la acción educativa española en el exterior: una sinergia interesante	15
Silvia Elices Tomé e Isabel Alonso Dávila Profesoras del Liceo español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine	
Trabajando en equipo en Matemáticas. Una experiencia con la Estadística	27
Clara Ogando Penela Liceo español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine	
Ciencia y docencia en el siglo XVIII: un viaje de estudio a París a través de las cartas de Fernández Solano	41
Ángel Cabello de Alba Hernández Profesor de Historia y Geografía, Sección internacional española de París	
Francisco Amorós y Ondiano y la emigración política. Devenir parisino de un afrancesado, pedagogo y demiurgo de la educación física moderna	49
Francisco Javier Lacueva Used Profesor del IES Ángel Sanz Briz, Casetas, Zaragoza	
Enseñanza presencial y semipresencial en las ALCE: un proceso, un debate	59
Rosa María Vila Gimeno Maestra de la Agrupación de Lengua y Cultura española de París	
La danza de las palabras	67
Gloria López Nomdedeu Profesora del Colegio español Federico García Lorca, París	

Cuentos de todos los colores	79
M ^a José Sola Zúñiga	
Maestra del Colegio español Federico García Lorca, París	
La enseñanza del español a inmigrantes a través de las nuevas tecnologías: el proyecto InmigrasMob	89
Carolina Gracia Moreno	
Auxiliar de conversación en la Academia de Versalles, 2010-2011	
Reseñas	
Los surcos del azar, de Paco Roca, reivindicación íntima de la memoria	100
Juan Barriga Rubio	
Profesor de la Sección internacional española de París	
J.M.G. Le Clézio, Premio Nobel de Literatura: viajes y descubrimientos	102
Francisco Jiménez Martínez	
Profesor del Liceo español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine	
La banda Picasso	104
Margarita González Monje	
Maestra del Colegio español Federico García Lorca, París	

Misiones Comerciales

José Miguel Rivas Rábago

Profesor del Liceo español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine

“Innovar es ver lo que todos ven, pensar lo que algunos piensan y hacer lo que nadie hace”

HERNÁN BUCARINI

“La Unión Europea ha optado por la homologación frente a la unificación de los títulos educativos y profesionales”

Resumen

En el presente artículo se expone la experiencia de desarrollo de Misiones Comerciales que estamos implementando en el Liceo español Luis Buñuel. Tras encuadrar la cuestión, se explica el objeto y funcionalidad de las Misiones Comerciales, se informa sobre su aplicación en el BTS de Commerce International y se sugiere cómo adaptarlo a nuestro ciclo formativo equivalente concluyendo el artículo con un repaso a nuestra experiencia.

Preliminares

En los albores de la creación de la Comunidad Económica Europea, actual Unión Europea, los representantes educativos de los países miembros se plantearon qué hacer con respecto a los títulos académicos. Básicamente eran dos las posibilidades que se les planteaban, unificarlos u homologarlos. Dadas las

notables diferencias existentes entre los títulos educativos de los países, sus diferentes tradiciones académicas y la acentuada percepción (en algunos estados casi chovinista) respecto a la bondad de sus sistemas educativos, frente a los de los otros estados miembros, la discusión se decantó rápidamente por la vía de la homologación, de tal forma que cada estado mantiene sus títulos propios pero reconoce, en la mayoría de los casos sin ningún trámite adicional, los títulos equivalentes emitidos por los otros estados miembros.

No obstante, ha habido intentos de superar la situación actual y avanzar mediante la creación de nuevos títulos académicos conjuntos promovidos por varios estados de la Unión Europea. Tal es el caso del “Référéntiel Européen Commun” del título de Comercio Internacional elaborado conjuntamente por las representantes de las autoridades competentes de Francia, Grecia, Italia, Portugal, Países Bajos, Eslovenia, Rumania, Suiza y España, aunque suje-

“Buenas prácticas (benchmarking) en el ámbito del título de comercio internacional”

to a las especificidades de cada estado participante. Este documento fue fruto del trabajo previo elaborado al amparo del proyecto COMINTER (Programa Leonardo da Vinci) que tenía como objetivo fundamental la creación y puesta en funcionamiento de un diploma profesional común europeo en el dominio del comercio internacional, contribuyendo con ello a la transparencia de calificaciones a escala europea y al proceso de modernización del sistema de formación profesional europea.

En el caso de Francia el acuerdo ha sido transpuesto mediante la aprobación del “Arrêté modifié portant définition et fixant les conditions de délivrance du brevet de technicien supérieur commerce international à référentiel “commun européen” ESRS0760610A y en el caso de España mediante la aprobación del Real Decreto 1574/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Comercio Internacional y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Mirando al vecino, sin complejos, para mejorar

Al título español de Técnico Superior en Comercio Internacional en vigor, notablemente actualizado y mejorado con respecto al anterior título derivado de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y comparándolo con el Référentiel Européen Commun, considero que se le pueden formular varias apreciaciones críticas y/o para la reflexión que, de aplicarse, revalorizarían y mejorarían la formación que recibe nuestro alumnado:

1. Por un afán, parcialmente comprensible, de facilitar la obtención de varios títulos de técnico superior, o de cambiar de titulación a mitad de estudios, se han concentrado todos los módulos comunes a varios títulos de técnico superior en el primer curso del ciclo, des-

deñando que una de las fuentes del currículo es la epistemológica y que al igual que a nadie se le hubiera ocurrido incluir las integrales en un curso previo a las derivadas o éstas sin introducir previamente el concepto de límite, tampoco tiene sentido incluir en el primer curso del ciclo de comercio internacional un módulo como el de gestión administrativa del comercio internacional que necesita de contenidos que se imparten en el segundo curso.

2. El sesgo excesivamente administrativista –quizás fruto del originario título de Formación Profesional de Segundo Grado de Comercio Exterior y Transportes que fue concebido pensando, básicamente, en las agencias de aduanas de Irún– frente al carácter mucho más orientado al ámbito comercial y a las ventas exteriores que presentan el Référentiel Européen Commun o títulos como el del BTS francés de Commerce International.
3. También podría ser objeto de reflexión, desde el sistema educativo español, la responsabilidad que recae en el alumnado a la hora de gestionar los stages obligatorios (en nuestra terminología la formación en centros de trabajo). Así señalaremos que en el sistema francés el alumnado de Brevet de Technicien Supérieur (BTS), equivalente a nuestro Ciclo Formativo de Grado Superior de Comercio Internacional, realiza dos stages en empresas durante su periodo de formación, una en Francia y otro en un país extranjero, siendo de su incumbencia la búsqueda de las empresas en las que desarrollará sus prácticas. Aun reconociendo que el empresariado francés es más proclive que el español a la colaboración con los centros educativos (aunque sin alcanzar los

niveles del ¿excesivamente idealizado? sistema dual alemán), el alumnado francés se debe enfrentar a la complicada búsqueda de una empresa que lo admita para realizar su stage. Ante esta evidencia la pregunta que surge es si no deberíamos practicar, o al menos incentivar, este tipo de políticas que estimulan la autonomía personal de nuestro alumnado.

4. El énfasis que se pone sobre la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras es muy escaso en nuestro título. Así, nuestro diploma de comercio internacional prevé la enseñanza de una sola lengua extranjera, el inglés, y la impartición de algunos módulos en la misma lengua. Frente a esta situación, el diploma francés establece como módulos formativos del título, los siguientes:
 - Lengua extranjera A
 - Lengua extranjera B
 - Lengua extranjera C (optativa)
 - Comunicación y *management* interculturales
 - Cultura general y expresión
 - Negociación venta en Lengua Viva Extranjera
5. Hasta el momento presente el reconocimiento del título de Técnico Superior en Comercio Internacional, a efectos universitarios, es muy desigual, pero en el mejor de los casos las facultades españolas convalidan un máximo de 60 E.C.T.S., aunque la carga docente del título es de 120 créditos. Frente a esta situación, en Francia se convalida el total de créditos, de tal forma que el alumnado de BTS (o el de nuestro título que sigue estudios en Francia) accede a tercer año de Licence y, dado que aquí el diploma de grado consta de 3 cursos, con un solo curso adicional obtienen el título de grado universitario. Es lugar común, des-

de tiempo inmemorial, repetir el mantra de que hay que potenciar y dignificar la formación profesional en España. ¿Se le ocurre a alguien una actuación más eficaz y económica, para conseguir dicho objetivo, que aplicar en España lo que ya se hace en Francia a este nivel?

En otro orden de cosas, debo señalar que a lo largo de los últimos 6 años en el Liceo español Luis Buñuel llevamos desarrollando una experiencia de colaboración entre nuestro centro y la École Nationale de Commerce de Bessières, que nos ha llevado a un mejor conocimiento de nuestros sistemas educativos, de nuestras experiencias y de nuestras fuerzas y debilidades, planteado desde una perspectiva de igualdad y de la idea de que todos podemos aprender de todos para mejorar nuestra práctica educativa.

Desde esta perspectiva de buenas prácticas o “benchmarking” hemos conocido la experiencia de Misiones Comerciales que desarrollan nuestros colegas y que intento transponer a nuestro ciclo de comercio internacional.

¿Por qué son útiles, para el aprendizaje, las misiones comerciales?

Las misiones comerciales, utilizadas desde el ámbito educativo, tienen la virtualidad de establecer conexiones entre el mundo académico y el laboral, tal como hace el módulo de formación en centros de trabajo.

En este sentido, tal como remarcaba Andreas Schleicher en un reciente artículo bajo el título “Eleva la Calidad de la Educación”¹, hemos de tener en cuenta que:

¹ Publicado en el diario “El País” el 10 de octubre de 2013 con el subtítulo “El director del programa PISA revisa el resultado de España y sugiere soluciones”.

“El aprendizaje en el lugar de trabajo permite desarrollar competencias duras y blandas”

“Preparación,
acciones sobre
el terreno y
seguimiento de la
Misión Comercial”

“Los países que obtienen buenos resultados en la encuesta también han desarrollado fuertes vínculos entre el mundo de la educación y el del trabajo. El desarrollo de competencias puede ser más apropiado y eficaz si se vinculan ambas esferas. El aprendizaje en el lugar de trabajo permite a los jóvenes desarrollar competencias duras, utilizando equipos modernos, y competencias blandas, tales como el trabajo en equipo, la comunicación y la negociación, a través de la experiencia en el mundo real. La formación práctica en el lugar de trabajo también puede ayudar a motivar a aquellos jóvenes que se bajan desconectado del sistema educativo a permanecer o volver a comprometerse con el mismo y a hacer más suave la transición entre la educación y el mercado laboral.

A pesar de que los países no puedan cambiar el pasado, las políticas diseñadas para brindar oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida de alta calidad pueden contribuir a asegurar que los adultos del futuro mantengan su nivel de competencias. Esto requiere un compromiso acordado por todas las partes implicadas: los Gobiernos, empleadores, empleados, padres y alumnos necesitan establecer mecanismos eficaces y equitativos sobre quién paga, para qué, cuándo y cómo.”

Dada la estructura de nuestros nuevos títulos de grado superior, estimo que lo lógico sería incluir las misiones comerciales o dentro del módulo de Negociación Internacional que se imparte en el segundo curso del ciclo o dentro del ámbito del módulo de proyecto. El encaje en dichos módulos no es sencillo pero considero que, partiendo del principio de autonomía pedagógica de los centros y formulando un análisis coste-beneficio de las aportaciones positivas que la preparación e implementación de misiones

comerciales tendría para nuestro alumnado, merece la pena su inclusión.

Pero ¿qué son las Misiones Comerciales?

Las misiones comerciales son una visita colectiva concertada, realizada de acuerdo a un plan, que un grupo de representantes de empresas de un país organiza para aumentar su comercio con otro. Demuestra interés por aumentar el comercio entre el país de origen y el país de destino. En general, las misiones comerciales tienen como objetivo ampliar los mercados exteriores, fomentando las posibilidades de venta y el establecimiento de sucursales y/o agencias, o bien reunir información de la que se derive un beneficio para futuras exportaciones.

En el ámbito educativo la idea consiste en proponer a una pequeña o mediana empresa (empresa patrocinadora), que disponga de un producto exportable y que no exporte (al menos al mercado que se elija como destino), la oportunidad de que alumnado del segundo curso del ciclo de comercio internacional prepare e implemente (en base a la información que se le suministre desde la empresa) en representación de la empresa patrocinadora, una misión comercial al mercado de destino. Los objetivos fundamentales de la misión comercial consisten en estudiar las posibilidades de exportar los productos de la empresa patrocinadora al mercado objetivo, dar a conocer sus productos en dicho mercado y contactar con posibles clientes o distribuidores de sus productos.

La empresa patrocinadora se obliga a suministrar toda la información real necesaria para que la misión se pueda desarrollar con posibilidades de éxito. Aunque no estaría de más, no es obligatoria la colaboración de la empresa patrocinadora en la financiación de los gastos de la misión. La elección del mer-

cado de destino corresponde al equipo educativo y la búsqueda de la empresa patrocinadora al alumnado.

¿Cómo se desarrollan las Misiones Comerciales en un BTS de Commerce International?

A continuación voy a esquematizar las actividades habituales que desarro-

lla el alumnado de un Brevet de Technicien Supérieur en Commerce International del sistema educativo francés en la preparación e implementación de una Misión Comercial a un país extranjero. La acción se desarrolla en tres fases: la preparación de la misión, las acciones a desarrollar sobre el terreno y el seguimiento de la misión.

“El Liceo español Luis Buñuel y sus circunstancias, en relación a la implementación de las Misiones Comerciales”

Preparación de la misión	<p>→ Búsqueda de oportunidades para las empresas francesas en el país elegido: identificación de los sectores de actividad con mejores perspectivas; nichos de mercado a explorar → Realizar un estudio país para conocer bien el mercado, informarse sobre las posibilidades del mercado, sus restricciones, el grado de penetración en el mercado de las empresas francesas, la competencia extranjera... → Realizar estudios sectoriales → utilizar las fuentes de información del comercio internacional.</p> <p>→ Búsqueda de una empresa patrocinadora → Anuarios profesionales → Salones internacionales</p>
<p>Fijación de objetivos y de contenidos</p> <p>Planificación de acciones y de contenidos</p> <p>Búsqueda de ayudas disponibles</p>	<p>→ Eventualmente, preparar la visita de un salón profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar/Buscar salones a visitar • Concebir tarjetas de visita • Concebir modelos de fichas de clientes • Concebir cuestionario <p>→ Planificar la acción de prospección</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparar el desplazamiento al extranjero (viaje y estancia) → oficina de turismo → búsqueda en Internet → agencia de viajes → procurarse plano de la ciudad de destino • Eventualmente, preparar la visita de un salón comercial en la ciudad de destino • Elaborar fichas de clientes • Concebir fichas de clientes adaptadas • Organizar un programa de reuniones con los contactos establecidos → localizar clientes a visitar en el mapa de la ciudad elegida • Enviar un mailing antes de salir • Prever encuentros en destino con instituciones locales (organizaciones económicas locales: cámara de comercio e industria local; otras organizaciones profesionales) → localizarlas en el mapa de la ciudad

	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar las reuniones con los clientes → integrar las diferencias culturales (preparar dossier al respecto) • Preparar una documentación de base sobre la empresa patrocinadora, sus productos (catálogos, fichas de productos, selección de documentos a llevar) eventualmente preparación de muestras → preparar un argumentario de los productos • Eventualmente concebir una documentación en la lengua del cliente o, al menos, en lengua inglesa • Elaborar propuestas de precios → tarifas de exportación → estar en disposición de proponer a los clientes una oferta de precio EXW y si es posible, una oferta que incluya el transporte de las mercancías • Preparar encuestas sobre el terreno (visita de puntos de venta → búsqueda de detallistas locales con el fin de recopilar el máximo de datos sobre los agentes del mercado) • Concebir ficha de visita al punto de venta
<p>ACCIONES SOBRE EL TERRENO</p>	<p>→ Visitas a instituciones, sindicatos, organizaciones profesionales...</p> <p>→ Reunión con el responsable sectorial de la Pequeña y Mediana Empresa local</p> <p>→ Confirmar reuniones con los clientes a la llegada</p> <p>→ Desarrollar las reuniones con los clientes</p> <p>→ Eventualmente, visita de un salón profesional</p> <p>→ Observar: encuestar (visita de los puntos de venta, toma de notas, reportaje fotográfico); leer la prensa local; frecuentar kioscos locales en búsqueda de revistas o periódicos que pudieran resultar útiles para la empresa</p> <p>→ Hacer cada tarde balance de las informaciones recopiladas, los contactos establecidos (completar fichas, consignar por escrito los contactos establecidos, nuestras valoraciones)</p> <p>→ Frecuentar una biblioteca local, precisar sobre el terreno las informaciones generales obtenidas a través del estudio elaborado sobre el mercado de destino</p> <p>→ Mantener el contacto con la empresa patrocinadora</p>
<p>SEGUIMIENTO DE LA MISIÓN</p> <p>Balance</p> <p>Explotación de los resultados</p> <p>Propuestas de soluciones; acciones complementarias</p>	<p>→ Eventualmente asegurar el seguimiento de un salón</p> <p>→ Explotar los datos recopilados → Redactar un informe de la misión comercial</p> <p>→ Comunicar las informaciones obtenidas a la empresa patrocinadora</p> <p>→ Enviar cartas de agradecimiento (agradecer por correo a los clientes por su acogida)</p> <p>→ De acuerdo con la empresa patrocinadora, remitir a los clientes las peticiones formuladas (envío de documentación, de presupuestos)</p>

Misiones Comerciales en el Liceo español Luis Buñuel ¿et pour quoi pas?

Haciendo una valoración previa positiva de los costes y beneficios que podría conllevar su implantación, a lo largo del presente curso académico, 2013/2014, en el Liceo español Luis Buñuel, estamos intentando trasponer la realización de Misiones Comerciales.

Como en nuestro centro aún no está plenamente implantado el título derivado de la L.O.E., por ello le hemos buscado acomodo dentro del Módulo de Gestión Administrativa del Comercio Internacional que se imparte en el segundo curso del título anterior (L.O.G.S.E.).

Participan en la experiencia los diez alumnos/as que integran el grupo. Dadas las características peculiares de nuestro centro, está ubicado en Neuilly-sur-Seine (Francia), la mayoría de nuestro alumnado es bilingüe y teniendo en cuenta que Francia es el primer socio comercial de España y que el hinterland de París acoge a unos 14 millones de personas, se decidió que el mercado de destino de las misiones propuestas se localizará en dicha área geográfica. Por tanto, en nuestro caso no es necesario realizar un desplazamiento, se simplifica la organización y se abaratan los gastos de su puesta en funcionamiento.

Contactamos con la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Francia para solicitar su colaboración en la preparación de nuestro alumnado, mediante la realización de charlas formativas, dirigidas a la organización de las misiones comerciales.

Respecto a la búsqueda de empresas patrocinadoras, por razones organizativas y teniendo en cuenta el reconocimiento que tienen en Francia buena parte de nuestros productos y nuestra gastronomía, decidimos concentrarlo en el ámbito del sector agroalimentario. El criterio de selección fue el antes mencionado: micro, pequeñas o medianas empresas,

que ofrecen un producto exportable y que no exportan sus productos a Francia (o dentro de Francia, no exportan a la región de Île de France).

Las empresas contactadas han sido las siguientes: una empresa del sector arrocerero, una empresa oleícola (que tiene dos líneas de productos, una alimentaria y otra dedicada a artículos de belleza corporal fabricados con aceite de oliva), una destilería artesanal y una empresa de charcutería ibérica.

Geográficamente hablando, tres de las empresas patrocinadoras se encuentran ubicadas en el País Valenciano (dos en la provincia de Castellón y una en la de Valencia) y la restante en la comunidad de Castilla y León (provincia de Salamanca).

Respecto al grado de colaboración de las empresas, este no ha sido uniforme. Todas han facilitado información sobre la empresa y sus productos, han mantenido conversaciones fluidas y resuelto las dudas que les planteaba el alumnado, la mayoría nos han suministrado muestras y alguna se ha trasladado a Francia para desarrollar las entrevistas programadas con los potenciales clientes, junto a nuestro alumnado. Obviamente, en función del grado de colaboración mostrado por cada empresa, los objetivos planteados para la misión comercial han sido más o menos ambiciosos.

Cuando se redacta este artículo aún se encuentra en desarrollo la experiencia, por lo que no ha sido posible una evaluación completa de la misma. No obstante, el ambiente de trabajo en clase, el interés del alumnado y la opinión de las empresas que colaboran en la implementación de la Misión Comercial nos permiten hacer un primer balance positivo de la experiencia. Evidentemente, no se trata de la panacea pedagógica, hay que pulir aspectos de su puesta en funcionamiento, habría que implicar a otras instituciones (como Cámaras de Comercio, Industria y Navegación, Asociaciones Empresariales, agentes sociales...),

la financiación puede ser un problema... Pero, en conclusión, la valoración general es que los aspectos positivos superan a las dificultades encontradas.

Bibliografía

Arrêté modifié portant définition et fixant les conditions de délivrance du brevet de technicien supérieur commerce international à référentiel commun européen ESRS0760610A. <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/brochadmin/bouton/c094/c094a.pdf>

Real Decreto 1574/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Comercio Internacional y se fijan sus enseñanzas mínimas. <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/13/pdfs/BOE-A-2011-19439.pdf>

“Eleva la calidad de la Educación. El director del programa PISA revisa el resultado de España y sugiere soluciones”, diario El País 10 de octubre de 2013. http://elpais.com/elpais/2013/10/09/opinion/1381337142_906167.html

El programa europeo Comenius y la acción educativa española en el exterior: una sinergia¹ interesante

Silvia Elices Tomé² e Isabel Alonso Dávila³

¹ Sinergia: (*del griego συνεργία*, «cooperación») quiere decir literalmente *trabajando en conjunto*. El vocablo fue acuñado por el diseñador, arquitecto, visionario e inventor Richard Buckminster Fuller, para referirse al fenómeno en el cual el efecto de la influencia o trabajo de dos o más agentes, actuando en conjunto, es mayor al esperado considerando la suma de las acciones de los agentes por separado. (Wikipedia).

² Silvia Elices Tomé es Jefa del Departamento de Orientación del Liceo español Luis Buñuel y coordinadora de la Asociación Multilateral Comenius *Viajeras y viajeros, traductores y traductoras: Rutas y caminos que construyen Europa*, además de tutora de movilidad individual Comenius.

³ Isabel Alonso Dávila es Jefa del Departamento de Geografía e Historia del Liceo español Luis Buñuel y fue coordinadora de la Asociación Multilateral Comenius *No me llames extranjero: textos que borran fronteras*, además de profesora de contacto de movilidad individual Comenius.

Resumen

En este artículo pretendemos transmitir algunas reflexiones sobre las posibilidades que ofrece el programa Comenius para las distintas acciones educativas de España en el exterior. Reflexiones que las autoras hemos ido compartiendo durante tres años de trabajo en dos Asociaciones Multilaterales Comenius, coordinadas por el Liceo español Luis Buñuel, y en la organización de movi- lidades individuales del mismo programa europeo.

1. Algunas notas sobre el programa europeo Comenius¹

El programa europeo Comenius está destinado a reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos. Para lograrlo, subvenciona diversas acciones, gestionadas de forma descentralizada por las distintas agencias nacionales, en el caso de España el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos). Entre las diversas acciones que contempla este programa, el Liceo español Luis Buñuel ha participado en tres asociaciones escolares multilaterales entre centros educativos y ha iniciado durante este curso académico la movilidad individual del alumnado. Por ello, vamos a presentar muy brevemente estas dos líneas de acción Comenius.

Respecto a las **asociaciones escolares**, debemos señalar que tienen por objeto promover actividades de cooperación entre centros educativos en Europa. Los proyectos ofrecen al alumnado y al profesorado de los diferentes países la oportunidad de trabajar juntos en uno o más campos temáticos de interés mutuo. Algunos proyectos se centran más en la participación activa del alumnado, mientras que otros se concentran en cuestiones pedagógicas o de gestión e implican principalmente al profesorado y al personal administrativo. Las asociaciones escolares Comenius también pueden orientarse hacia la mejora de la competencia lingüística y el aprendizaje

de idiomas, por ejemplo, ofreciendo la posibilidad al alumnado de aprender la lengua de un país de la asociación. Estas asociaciones ayudan al alumnado y al profesorado a mejorar sus competencias, no sólo en el tema o área principal en la que se centra el proyecto, sino también en términos de trabajo en equipo, relaciones sociales, planificación y actividades de participación en proyectos, además de en la utilización de las TIC. Participar en una asociación con centros educativos de diferentes países también ofrece, tanto al alumnado como al profesorado, la oportunidad de practicar idiomas y aumentar su motivación por el aprendizaje de lenguas.

Hay **dos tipos de asociaciones escolares**: Las asociaciones multilaterales, que deben incluir centros educativos de al menos tres países participantes en el PAP², debiendo ser al menos uno de ellos miembro de la UE³, y las asociaciones bilaterales, que sólo son posibles con un claro enfoque lingüístico. Estas últimas pretenden promover la diversidad lingüística en Europa fomentando el uso de todas las lenguas oficiales de la Unión Europea. Los temas de estas asociaciones pueden vincularse, por ejemplo, a la comprensión multilingüe o al aprendizaje integrado de contenidos y

² El PAP (Programa de Aprendizaje Permanente) es el principal mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y de la formación. Por primera vez, un único programa se ocupa del aprendizaje desde la infancia hasta la edad madura. El PAP ha abarcado el período 2007-2013 y sustituyó en su momento a los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y eLearning. Ha financiado proyectos y actividades que estimulaban el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la UE, con el fin de convertirlos en una referencia de calidad mundial. El PAP ha comprendido entre 2007 y 2013 cuatro programas principales (Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig) así como un programa transversal. Todos estos programas se englobarán en el nuevo Erasmus +, que abarcará el período 2014-2020.

³ Es importante señalar que no puede haber dos centros educativos del mismo país y que los centros españoles en el exterior participan en estas asociaciones como España, lo cual tiene su importancia de cara a lo que vamos a desarrollar más adelante.

¹ Comenius es el nombre latino de Jan Komenský (1592-1670): teólogo, filósofo y pedagogo nacido en Moravia, actual República Checa, que participó en las reformas educativas de varios países europeos (Moravia, Polonia, Suecia e Inglaterra). Se le considera uno de los fundadores de la pedagogía moderna: "enseñar todo a todos" resume su concepto de la enseñanza. Información recogida en la página web del OAPEE. Es también de esta página web de donde hemos extraído la información para este punto del artículo.

lenguas extranjeras (AICLE). A través de estos proyectos, el alumnado también aprende una lengua que no figura en su plan de estudios. Tanto las Asociaciones multilaterales como las bilaterales tienen una duración de dos años. Como ya hemos señalado, el Liceo español Luis Buñuel se ha implicado a lo largo de los últimos años en tres asociaciones escolares multilaterales Comenius⁴, aspecto este que desarrollaremos más adelante.

Respecto a la acción de **movilidad individual del alumnado**, que se puede realizar solamente entre centros que hayan participado en una asociación Comenius, debemos señalar que pretendemos permitir que el alumnado de educación secundaria pueda estudiar durante un período de entre tres y diez meses en un centro educativo de otro país europeo, viviendo con una familia. Por nuestra experiencia durante este curso, podemos decir que esta vivencia es apasionante para el alumnado participante y, además, puede convertirse en una valiosa experiencia pedagógica internacional para los docentes que intervienen en la organización y aplicación de la movilidad, aspecto este que también retomaremos más adelante.

Una vez presentados brevemente los dos tipos de acciones en los que ha acumulado experiencia el Liceo Luis Buñuel, debemos señalar que justamente durante este curso se han empezado a producir cambios en el programa. Erasmus+ es el nombre del nuevo programa de la Unión Europea para la educación, la formación, la juventud y el deporte, que abarcará

⁴ El Liceo Luis Buñuel ha participado además en el programa Erasmus desde el curso 2010-2011. A lo largo de estos años se le han concedido un número variable de becas de movilidad para el alumnado del Ciclo Formativo en Comercio Internacional (seis este curso). Gracias a ello, el alumnado ha podido realizar la Formación en Centros de Trabajo en empresas situadas en el extranjero. En este caso, el Liceo es un centro dependiente de la Agencia Nacional francesa, al estar situado en territorio francés, por lo que el alumnado dotado con la beca puede realizar sus prácticas en España, además de en cualquier otro país europeo (excepto la propia Francia).

desde el año 2014 hasta el año 2020⁵. Erasmus+ incluirá todas las actuales acciones del Programa de Aprendizaje Permanente. Por lo tanto, es en este nuevo marco donde figurarán tanto las Asociaciones como la Movilidad Individual Comenius. De todas maneras, no creemos que estos cambios puedan invalidar las reflexiones que queremos transmitir a través de este artículo.

2. Las experiencias Comenius acumuladas por el Liceo español Luis Buñuel

Como ya hemos señalado, el Liceo español Luis Buñuel ha participado en tres asociaciones multilaterales Comenius y, recientemente, en la organización de movilizaciones individuales. Durante estas experiencias, hemos ido viendo cómo la implicación del Liceo en este tipo de acciones no ha tenido simplemente un valor en sí misma, sino que también nos ha permitido enriquecer y ampliar las posibilidades de relación con otros centros educativos franceses cercanos a nuestro entorno geográfico. Además, a la hora de encontrar centros educativos de otros países de la Unión Europea para ser nuestros socios, hemos podido comprobar lo útil y facilitador que ha sido la utilización de los contactos establecidos con otros centros precisamente por estar ligados a los diversos programas de la acción educativa española en el exterior.

La asociación multilateral con la que se inició nuestro centro educativo en el trabajo dentro del programa europeo Comenius llevaba por título *ONU/ONG: Los Talleres de la Paz*. El proyecto se desarrolló a lo largo de los cursos 2006-07, 2007-08 y 2008-09. Así aparece presentada esta asociación en la página web de nuestro Liceo: “El proyecto *ONU/ONG: Los Talleres de la Paz*

⁵ La información actual sobre Erasmus+ se puede consultar en la página web del OAPEE.

El Liceo español Luis Buñuel se ha implicado a lo largo de los últimos años en tres asociaciones escolares multilaterales Comenius y dos movilidades individuales



(del que el Liceo español Luis Buñuel es centro coordinador desde el curso 2007-2008) se enmarca en una temática de la paz en el mundo, sobre la que se realizan trabajos con fines educativos en cada uno de los países miembros de este proyecto escolar (Italia⁶, Francia⁷ y España). También colabora con ONG's y se trabaja a través de los currículos de las asignaturas como Geografía e Historia en 3º de ESO y Ética en 4º de ESO, sin olvidar la presencia en otras tantas asignaturas que, desde una perspectiva intercurricular introducen en sus programaciones elementos como la educación para la paz, la tolerancia y el respeto de la diferencia. A nivel internacional, los centros escolares explican 'el papel de la ONU y el mantenimiento de la paz'⁸. En cada país, los centros trabajan sobre la temática de la paz en colaboración con una agencia de la ONU o una ONG. A nivel local, en cada centro participante, el equipo pedagógico del proyecto trabaja estos temas a través de talleres específicos, incluyéndolo en las programaciones didácticas correspondientes. Así mismo en la propia Programación General Anual del Centro y en el Plan

⁶ El centro italiano participante fue el *Liceo Statale I.A. Rosmini*, Grosseto (Toscana).

⁷ El centro francés participante fue el *Collège J. Jaurès* de Levallois-Peret.

⁸ http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/luisbuñuel/es/departamentos/actividadesextraescolares/proy_comen.shtml.

de Acción Tutorial se recogen aspectos temáticos y de objetivos coincidentes con los que se proponen en el presente proyecto". Al ser esta una asociación que desarrolló su trabajo con anterioridad a la llegada de las dos autoras de este artículo al Liceo Luis Buñuel, sólo la traemos aquí como aquella que puso la semilla de las futuras asociaciones y, por lo tanto, centraremos nuestras reflexiones en las dos en las que hemos participado directamente.

La segunda experiencia Comenius del Liceo español Luis Buñuel fue la Asociación Multilateral "*No me llames extranjero*": *Textos que borran fronteras*, desarrollada a lo largo de los cursos 2011-12 y 2012-13. Esta asociación nos permitió realizar trabajos conjuntos con otros tres centros educativos de cuatro países miembros de la Unión Europea: junto al *Liceo español Luis Buñuel* de Neuilly-sur-Seine (España) y al *Collège Saint Pierre Saint Jean* de Neuilly-sur-Seine (Francia), trabajamos con el *Liceo Francesca Capece* de Maglie (Italia) y el *Instituto Bilingüe Miguel de Cervantes* de Sofía (Bulgaria). Gracias a esta asociación de centros educativos europeos, hemos creado vínculos estables entre nuestras instituciones, contando con la implicación de todos los agentes educativos. La selección y utilización de textos que trascendieran los límites de las fronteras y que pudieran pertenecer al acervo común de cualquier ciudadano europeo fue una de nuestras actividades principales. Nos propusimos encontrar textos que pudieran ser representativos de las culturas de los países y transnacionales al mismo tiempo y que ejemplificaran valores que fueran más allá de los localismos y transmitieran sentimientos positivos respecto a la apertura a nuevas realidades humanas. El proyecto comprendía actividades para los cursos de 3º y 4º de ESO durante el primer año (curso 2011-12) y para 4º de ESO y 1º de Bachillerato en el segundo (curso 2012-13).

Es importante señalar aquí, de cara a ir introduciendo las reflexiones finales que cerrarán este artículo, cómo surgieron los contactos que hicieron posible esta asociación entre los centros educativos participantes. El impulso inicial dentro de nuestro centro partió del entonces director del Liceo Luis Buñuel⁹, que procuró los contactos con el Collège Saint Pierre Saint Jean, conocido por él a través de las reuniones de directores de los centros educativos del municipio en el que se encuentra nuestro Liceo, Neuilly-sur-Seine. Fue también este director quien procuró los contactos con el Instituto Bilingüe Miguel de Cervantes de Sofía (Bulgaria) gracias a la colaboración de la Consejería de Educación de España en Bulgaria, ya que la Consejera de Educación¹⁰ había sido la anterior directora del Liceo español Luis Buñuel. En el caso del Liceo Francesca Capece, fue una de las autoras de este artículo, que había estado en comisión de servicios en ese centro educativo al contar el mismo con una sección internacional española, la que lanzó la propuesta de participación a este centro. Como podemos ver, los contactos personales fueron fundamentales a la hora de articular esta asociación, pero casi todos estos contactos se habían producido dentro de la dinámica de participación del profesorado en distintos programas de la Acción Educativa en el Exterior. Es así como podemos ver que tres de los cuatro centros participantes en esta asociación multilateral tienen relación con esta acción: El Liceo español Luis Buñuel es un centro de titularidad del Estado Español en el exterior, el Liceo Francesca Capece de Maglie cuenta con una sección internacional española y el Instituto Bilingüe Miguel de Cervantes de Sofía (Bulgaria) pertenece a la red de centros bilingües en

los países de Europa Central y del Este. Fue precisamente este engarce de centros con un importante punto común, la enseñanza del español, lo que permitió también que la lengua de trabajo de la asociación pudiera ser el español, con lo que ello significa de comodidad para el profesorado español participante, pero, sobre todo, de promoción del español como lengua de relación para un trabajo conjunto del profesorado de cuatro países europeos: España, Francia, Italia y Bulgaria. Esta posibilidad, evidentemente, está relacionada con el aumento del estudio del español como lengua extranjera que se ha producido en Europa en los últimos años¹¹.

También interesa señalar que durante el periodo de trabajo de esta Asociación fue tomando mucha importancia la relación con el Instituto Cervantes, la institución española encargada de la difusión del español en el mundo no hispanohablante. Esta intensa colaboración se articuló en torno a las *Rutas Cervantes en París*, elaboradas por el Instituto Cervantes de París y publicadas en su página web¹². La importancia de las “Rutas” llegó a su punto culminante en el Encuentro Final de la asociación, celebrado en París entre los días 29 de mayo y 2 de junio de 2013. En torno a las rutas, y gracias a la permanente colaboración del Instituto Cervantes, articulamos la principal actividad ofrecida por el alumnado del Liceo Luis Buñuel a nuestros centros invitados: El recorrer París siguiendo los pasos de escritores, cineastas, políticos, soldados antifascistas, etc., que compartían con nosotros el uso de una lengua común, nos permitió conocer París de otra mane-

La segunda experiencia Comenius del Liceo Luis Buñuel fue la Asociación Multilateral “No me llames extranjero”: Textos que borran fronteras, desarrollada a lo largo de los cursos 2011-12 y 2012-13

⁹ Era director del Liceo Luis Buñuel en aquel momento Vicente López Brea.

¹⁰ Era Consejera de Educación en Bulgaria en aquel momento Celia Arana Rezola.

¹¹ Para la redacción de este artículo hemos realizado una consulta al OAPEE sobre las lenguas de trabajo más frecuentes en las asociaciones escolares Comenius, pero no hemos recibido respuesta. Imaginamos que será el inglés la más extendida.

¹² <http://paris.rutascervantes.es/>. La colaboración de los dos directores del Instituto Cervantes de París, Enrique Camacho y Juan Manuel Bonet, así como de la gestora cultural de esta institución, Raquel Caleyá, han sido fundamentales.

La sinergia producida por la colaboración con estas instituciones dio resultados interesantes tanto para nuestro centro educativo y su Comenius, como también para las instituciones a las que nos acercamos



ra y mostrarles a los demás una ciudad que ha acogido durante mucho tiempo y en muchas situaciones distintas a innumerables hablantes de la lengua castellana. Fruto de esta colaboración fue también la publicación conjunta Instituto Cervantes/Liceo Luis Buñuel de la agenda escolar del curso 2013/14, dedicada precisamente a “Rutas que borran fronteras”. A estas Rutas Cervantes se añadieron otras tres elaboradas por el profesorado de nuestro Liceo: La ruta del meridiano de París¹³, la ruta por el París de los Acuerdos Internacionales¹⁴ y la ruta por las corresponsalías de prensa española en la ciudad¹⁵, que en el caso de esta última fue posible gracias a la colaboración del corresponsal de Radio Nacional de España en Francia¹⁶, miembro de nuestra comunidad educativa como padre de

una alumna, el corresponsal de la cadena SER en París¹⁷, también miembro de nuestra comunidad educativa como padre de un alumno, y el corresponsal de Televisión Española¹⁸, contactado en un acto en la Embajada de España. También pudimos incluir la visita a la agencia de noticias France Press gracias a los lazos que nos unen en la difusión de la cultura español-

la a la asociación *Espagnolas en París*, que se dedica a la promoción del cine español en Francia¹⁹. Queremos señalar que la sinergia producida por la colaboración con este conjunto de instituciones ha sido fecunda no sólo para nuestro centro educativo y la asociación escolar Comenius, sino también para las instituciones a las que nos acercamos en busca de colaboración. El Instituto Cervantes dio a conocer sus rutas entre un público muy joven, que quizás de otra manera no se hubiera acercado a ellas, y aumentó el número de sus usuarios; las corresponsalías de los medios de comunicación fueron visitadas por alumnado de varios países; el servicio didáctico de la Agencia France Press ofreció una visita a nuestro alumnado y, por último, los films para público escolar programados por la asociación *Espagnolas en París* empezaron a contar con un grupo de escolares, que veían estas películas en sesión matinal en presencia de sus directores y actores protagonistas, y cuya presencia no ha hecho más que aumentar, al abrirse más adelante también a otros centros educativos parisinos donde se enseña español como lengua extranjera.

El trabajo de esta asociación favoreció también la ampliación de los contactos con el municipio de Neuilly-sur-Seine y su ayuntamiento, gracias a la colaboración del otro centro educativo de nuestra ciudad, el Collège Saint Pierre Saint Jean. El profesorado de la asociación fue recibido por la Teniente de Alcalde del Ayuntamiento y pudo realizar una visita guiada por su jefa de documentación. Fueron también actividades ligadas a esta asociación Comenius las que nos llevaron a aceptar la propuesta del Centro de Recursos de la Consejería de Educación²⁰, de participar en el Festival de

¹³ La ruta del meridiano de París fue desarrollada por Clara Ogando Penela, Jefa del Departamento de Matemáticas del Liceo español Luis Buñuel.

¹⁴ La ruta de los Acuerdos Internacionales de París fue desarrollada por Antonio Simón, profesor de Economía del Liceo español Luis Buñuel.

¹⁵ La ruta de las corresponsalías de prensa españolas en la ciudad de París fue desarrollada por Isabel Alonso Dávila, con la colaboración de Silvia Elices Tomé, coautoras de este artículo.

¹⁶ Luis Miguel Úbeda es el corresponsal de Radio Nacional de España en Francia.

¹⁷ José María Patiño era el corresponsal de la Cadena Ser.

¹⁸ David Picazo es el corresponsal de TVE.

¹⁹ Fue el periodista José María Riba el que nos puso en contacto con France Press.

²⁰ Fue Margarita Segarra la asesora técnica de la Consejería de Educación que promovió nuestra participación.



Teatro Escolar en Español. A través de esta participación, contactamos con otros centros franceses en donde se enseña el español. Es decir, que la sinergia que hemos puesto en nuestro título no paraba de aumentar y el contacto con todas estas instituciones abrió nuestro Liceo a su entorno más inmediato y a otras instituciones clave de la presencia española en el exterior, además de a otros programas de la acción educativa española en el exterior.

La tercera experiencia de asociación multilateral Comenius es la que está en marcha en estos momentos, ya que comprende los cursos 2013-14 y 2014-15. Su título es *Viajeras y viajeros, traductores y traductoros*. Esta nueva asociación Comenius parte de la idea de que el viaje y la traducción siempre conducen a la interculturalidad y a conocer al otro e interesarse por su diversidad y su proximidad. Además, la traducción contribuye al aprendizaje de las lenguas como vehículo para acercarse a la cultura del otro. Centrarnos en la traducción nos puede llevar también a estudiar el proceso de traducción técnica, proceso que a su vez nos pone en contacto con las herramientas informáticas de traducción (automática y asistida) a través de programas como SDL International o

Lionbridge. Creemos, por tanto, que el viaje y la traducción pueden ser buenos antídotos contra la xenofobia. Por eso, queremos trabajar también las diversas maneras de recoger y transmitir el viaje: leer el viaje del otro o de la otra, escribir los propios viajes, ver fotos del viaje de los demás, fotografiar los propios viajes, ver películas de viajes, filmar los propios viajes, traducir viajes de otros, utilizar guías de viaje, elaborar guías de viaje en formato escrito o audiovisual, etc. Alrededor del viaje y la traducción, vamos también a contactar con empresas ligadas a viajes: agencias de viajes, tanto virtuales como físicas, y otro tipo de instituciones ligadas a los viajes como, por ejemplo, las oficinas de promoción turística de los países participantes en la asociación. En torno al viaje se ha vuelto a generar una rica colaboración con el Instituto Cervantes, en concreto con su Biblioteca Octavio Paz de París, a través de una sesión de formación sobre la utilización de la página web del Cer-

Esta nueva asociación parte de la idea de que el viaje y la traducción siempre conducen a la interculturalidad, a conocer al otro e interesarse por su diversidad y su proximidad





vantes para la localización de información y bibliografía sobre la literatura de viajes en español²¹. También contactaremos con empresas e instituciones ligadas a la traducción: centros culturales de otros países, editoriales, corresponsalías extranjeras como lugares de viaje permanente y de traducción de la actualidad de otros países, agencias internacionales de noticias, ONGs (como Médicos sin Fronteras, Reporteros sin Fronteras...).

Los centros participantes en esta nueva asociación son los mismos que en la asociación anterior pero con un cambio importante: sale de la asociación

el Collège Saint Pierre Saint Jean de Neuilly-sur-Seine y entra el Lycée Albert Camus de Colombes (Francia). Y claro, aquí interesa también recoger cómo se ha producido el contacto con este último centro, contacto que tiene su origen en el hecho de que el Lycée Albert Camus de Colombes es uno de los centros franceses que participa en el programa Bachibac.

El programa Bachibac tiene sus antecedentes en el acuerdo firmado el 16 de mayo de 2005 entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa, relativo a programas educativos, lingüísticos y culturales en los centros escolares de los dos Estados. En este acuerdo se hace referencia a la integración de los currículos respectivos de ambos países en un currículo mixto,

²¹ Consuelo Álvarez Solís, Jefa de la Biblioteca, fue la encargada de transmitirnos esta información en una enriquecedora sesión de trabajo con el profesorado Comenius de los cuatro países participantes.

con el objeto de poder otorgar una doble titulación en un número de centros escolares de ambos países. Tres años más tarde, se firma el Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat²². De este acuerdo nace el **Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat**. El programa Bachibac brinda al alumnado la posibilidad de “alcanzar simultáneamente los dos títulos nacionales al término de los estudios secundarios, en los centros escolares que oferten currículos mixtos, abriendo así a los poseedores de esta doble titulación, tanto en España como en Francia, el acceso a los estudios superiores, a la formación y a la actividad profesional”. El programa se implantó en el año académico 2010-2011 en las Comunidades Autónomas de Cataluña y Región de Murcia, incorporándose al mismo un total de siete centros educativos. Desde entonces, ha seguido creciendo de forma continuada a lo largo de los cursos siguientes. Así, durante el año académico 2011-2012, tras la incorporación de las Comunidades Autónomas de Andalucía, con cinco centros, Castilla y León, con cuatro, Madrid, con tres, y el Liceo español Luis Buñuel, dependiente de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, se impartió ya en veintisiete centros educativos españoles. A estos se sumaron en el curso 2012-2013 dos centros más, dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias. En el curso 2013-2014 comienzan con el primer curso académico la Comunidad Foral de Navarra, con dos centros, la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, con dos y la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha con tres²³. En junio de 2012 tuvo lugar, por primera

vez, la prueba externa, prevista en la normativa, para conseguir la doble titulación. Un 90% del alumnado consiguió el título de Baccalauréat. La prueba se ha efectuado, por segunda vez, en el curso 2012-2013, en centros pertenecientes a seis administraciones educativas, y el porcentaje de alumnado que la ha aprobado supera el 95%²⁴.

Así es como el contacto del Liceo español Luis Buñuel con el Lycée Albert Camus de Colombes se enmarca en este contexto de puesta en marcha del programa Bachibac, puesto que una profesora de Historia²⁵ del Albert Camus acude al entonces director de nuestro centro educativo²⁶, para contactar con el profesorado de Historia del mismo. Este contacto se articula con el Departamento de Historia y fundamentalmente con el profesor de Historia encargado de dar la materia en francés de Historia de España y Francia en nuestro Liceo²⁷. Este primer contacto, a la búsqueda de materiales de Historia en español, llevará a la realización de actividades conjuntas con este Liceo, entre la que podemos destacar la llevada a cabo con el alumnado de Première y 1º de Bachibac sobre fuentes literarias para el estudio del Imperialismo. Una vez probado el interés de los dos centros en la realización conjunta de actividades tanto para el profesorado como para el alumnado, era lógico que se convirtiera en uno de los centros invitados a participar en la nueva asociación Comenius.



²² Hecho «ad referendum» en París el 10 de enero de 2008.

²³ El programa cuenta actualmente con 44 centros en España y 58 en Francia.

²⁴ Tomado de <http://w3.recurstic.edu.es/bachillerato/bachibac/web/es/>.

²⁵ Se trataba de la profesora Christine Langlois.

²⁶ El director era entonces Vicente López-Brea.

²⁷ Fue el profesor César Quelle Vidal.

Además de esta actividad conjunta, cabe señalar el inicio de un grupo de trabajo sobre el programa Bachibac. El grupo se reunió en diversas ocasiones a lo largo del curso 2011-12. En el marco de este grupo se desarrollaron diversas sesiones de trabajo a cargo del profesorado participante y de algún otro ponente externo. Nuevamente, en este grupo participaba profesorado del Liceo español, de dos diferentes Lycées franceses que ofertaban el programa Bachibac desde el sistema francés, profesorado de Historia de la sección española de Saint-Germain-en-Laye y un profesor francés del Servicio Educativo de los Archives Nationales de Francia.

Por lo tanto, volvemos a ver cómo los distintos programas de la acción educativa española se convierten en un eje de relaciones posibles de cara a la búsqueda de socios de las asociaciones Comenius, al mismo tiempo que favorecen los intercambios entre dos centros educativos, uno español y otro francés, que han incorporado el Bachibac.

Para terminar con este punto del artículo, debemos referirnos a la **movilidad individual**. Respecto a este tema, hay que decir que nuestro centro la ha organizado en el curso actual con la Sección Española del Liceo Francesca Capece de Maglie. La puesta en marcha de este tipo de movilidad ha supuesto un estrecho trabajo conjunto entre ambos centros, puesto que no sólo ha implicado a la tutora y profesora de contacto de movilidad individual, sino a los equipos docentes en su conjunto de 1º de Bachibac del Liceo Luis Buñuel y del 4º curso del Liceo Francesca Capece. Esto ha tenido que ser así puesto que esta movilidad individual implica la elaboración de un acuerdo de estudios entre los dos centros, que suponga el reconocimiento de los estudios realizados durante el desplazamiento y que, por lo tanto, contemple el análisis de qué asignaturas tiene el curso en cuestión, cuáles pueden ser asimilables entre los dos centros, en qué lenguas se imparten y qué aspectos concretos incluyen las programaciones de las diferentes asignaturas en el periodo de movilidad en ambos centros educativos. Como se puede ver por este listado, el trabajo en común tiene que llegar a altas cotas de conocimiento y a una elevada capacidad de pactar y negociar las asignaturas “obligatorias” para el alumnado y su reconocimiento. La elaboración del *Europass* individual de este alumnado y la redacción de un informe final, al terminar la movilidad, pensamos que supondrá, de nuevo, un intenso trabajo conjunto entre los centros, puesto que la documentación que exigen las agencias nacionales incluye aspectos que deben ser rellenados por el centro de origen, otros por el centro de acogida y otros por el propio alumnado participante en la movilidad. El programa de movilidad individual nos ha servido, por tanto, para afianzar lazos y para ampliar la visibilidad del programa Comenius, dado que la estancia simultánea de dos alumnas italianas en nuestro centro y de un alum-



no y una alumna del Liceo Español en el Liceo Capece, durante tres meses, ha supuesto un contacto entre nuestro alumnado de mucha mayor duración que el que se produce en las asociaciones multilaterales. La experiencia para el alumnado participante ha resultado también muy positiva. Ha mejorado su competencia lingüística, tanto del alumno y la alumna que hemos enviado a Italia como de las dos que hemos recibido en nuestro Liceo, y se ha trabajado la capacidad de adaptación a situaciones nuevas y también a distintos sistemas educativos.

3. Conclusiones finales sobre la sinergia que se produce

Queremos recoger en este punto los aspectos que nos parecen más importantes de cara a una posible generalización de esta experiencia.

Para empezar, volvemos a recordar que, al representar a España dentro de la Asociación Comenius, aunque geográficamente estén ubicados en suelo extranjero, los centros de titularidad del Estado Español pueden buscar socios en el país donde se hallen ubicados y, así, articular relaciones con otros centros del país. Esto permite evitar el posible “aislamiento” de estos centros respecto a su entorno geográfico más próximo. Además, esta circunstancia de proximidad permite desarrollar formas de trabajo que construirán una relación más profunda entre, al menos, dos de los centros asociados, ya que será posible realizar más actividades conjuntas con el alumnado del centro vecino. Esto multiplica el efecto de las movilidades y genera una sinergia amplificadora del “efecto Comenius”, que incluirá más intensamente a un mayor número de alumnos, dado que en las movilidades se mueve un número pequeño de alumnos –por ejemplo, doce en cada encuentro– mientras que las actividades conjuntas entre centros

próximos pueden implicar a todo el alumnado del grupo clase.

Por otra parte, queremos subrayar que la relación, al establecerse entre centros de diferentes países pero que forman parte de diversos programas de la Acción Educativa Española en el Exterior, puede permitir que la lengua de trabajo de la asociación sea el español. De hecho, como ya hemos explicado en el punto anterior, la lengua de trabajo de las dos asociaciones Comenius en las que ha participado en los últimos tres años, y participa actualmente, el Liceo Luis Buñuel es el español. En relación con esto, nos interesa destacar aquí tres puntos:

1. Al ejercer el Liceo como centro coordinador, trabajar en español permite ampliar la vocación del centro como uno de los focos de expansión de la lengua y cultura española, uno de los objetivos de la acción educativa española en el exterior. Al estar el Liceo localizado en París, en los encuentros se produce una riquísima combinación entre la lengua y cultura españolas y la lengua y cultura francesas, un cruce de caminos que permite mestizajes y encuentros variados y sorprendentes.
2. Además, el hecho de que la relación de trabajo entre los socios sea en español aporta una gran comodidad para el profesorado español participante y una promoción del uso de la lengua española entre el alumnado que estudia español, además de basarse en una realidad objetiva, el interés en alza por su estudio entre el alumnado de los distintos sistemas educativos europeos.
3. Existe ya en cada país una red de centros que, desde distintos ámbitos y titularidades, están interesados en España y lo español. A través del programa Comenius

El programa de movilidad individual nos ha servido para afianzar lazos y para ampliar la visibilidad del programa Comenius

y valiéndonos de las actividades contempladas en los proyectos hemos ido contactando con otras instituciones que, sin pertenecer al programa Comenius o incluso al sistema educativo, nos han permitido multiplicar la visibilidad del Liceo: es el caso de los Archives Nationales de Francia y de las instituciones que hemos mencionado en el punto anterior.

Por último, el programa Bachibac ha acercado al Liceo Español a otro centro francés, por lo que creemos que la red de centros Bachibac puede convertirse en una plataforma muy aprovechable para desarrollar acciones Comenius como las Asociaciones y las movilidades individuales.

4. Algunas propuestas

Creemos que las distintas instituciones que forman parte de la Acción Educativa Española en el Exterior pueden intervenir para dinamizar las relaciones entre los centros de los distintos programas, de cara a la constitución de asociaciones Comenius, al aprovechamiento de las mismas y a la optimización de las posibilidades que ofrecen. ¿Cómo?

- Poniendo en contacto, a través de las Asesorías Técnicas de las Consejerías de Educación, a distintos centros educativos relacionados con la enseñanza del español a través de listas de correo, encuentros informales, etc.
- Ofreciendo formación específica sobre programas europeos e incluyendo en la misma una presentación de los centros de la Acción Educativa en el Exterior que estén implicados en programas europeos, entre ellos en el programa Comenius.
- Difundiendo las acciones que ya están puestas en marcha (en forma

de protocolos claros de acción) e invitando a los centros a incorporarse a ellas con vistas, en concreto, a ampliar las movilidades individuales entre centros extranjeros donde se enseñe español y centros educativos españoles.

- Instando a los equipos directivos a que contemplen periodos de dedicación a los programas europeos en los horarios del profesorado, tal y como se señalaba en el formulario de solicitud de la movilidad individual Comenius.

Estas son algunas ideas que creemos que pueden ser útiles para el alumnado y el profesorado de los centros y para aumentar la presencia del español en estos programas, pero seguro que en el camino pueden ir apareciendo muchas más.

Fuentes

Página web del OAPEE (Organismo autónomo de Programas Educativos Europeos).

http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/luisbunuel/es/departamentos/actividadesextraescolares/proy_comen.shtml

<http://paris.cervantes.es/> y <http://paris.rutascervantes.es/>

<http://w3.recurstostic.edu.es/bachillera-to/bachibac/web/es/>

Las fotografías son de Silvia Elices Tomé y la imagen del logo de Iria Rodil Villabrille.

Trabajando en equipo en Matemáticas. Una experiencia con la Estadística

Clara Ogando Penela

Profesora del Liceo español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine

**Para los anuméricos especialmente, unas pocas predicciones o coincidencias vividas tienen a menudo más peso que una evidencia estadística que, aunque mucho menos impresionante, es más concluyente.
El hombre anumérico. JOHN ALLEN PAULOS**

Resumen

Aprender matemáticas es aprender a interpretar el mundo. Una pequeña parcela, cercana a los alumnos de 3º de ESO, es la que se muestra en este trabajo de estadística, un trabajo serio y riguroso en el que los alumnos han compartido datos, conocimientos y trabajo. Han asumido el reto de trabajar en equipo y han quedado satisfechos con el resultado.

La alumna media del Liceo es una chica que todos los días llega a clase 37 minutos después de salir de casa y usando 2 medios de transporte. Ayuda en diversas tareas del hogar, lo mismo que sus compañeros varones, aunque a ellos les toca más cocinar, mientras ellas arreglan la habitación. Dedicar casi 11 horas semanales a navegar por Internet y en el tiempo libre que le queda, después de esta navegación, está con los cascos puestos escuchando 7 horas de música, sobre todo pop. Pero no nos asustemos, porque también tiene tiempo para el

deporte, unas 4 horas a la semana; sabemos además que sus compañeros juegan mayoritariamente al fútbol mientras ella hace un deporte que desconocemos cuál es y que se engloba en un *otros* general. Por último, lee otras 2 horas a la semana, sobre todo las lecturas obligatorias de clase, un poco menos que el tiempo que dedica a ayudar en las tareas de casa.

Este sería el alumno medio, según las conclusiones del trabajo realizado por el alumnado de 3º de ESO del curso 2013-2014 en clase de Matemáticas. Podemos pensar que un trabajo escolar no es fiable porque no está hecho con rigor, pero no es el caso del que presentamos aquí. La intención era que los alumnos comprendiesen los conceptos estadísticos que entran en el programa del curso y para ello nada mejor que llevarlo a la práctica, pero con toda la seriedad que el tema requería. Creemos que el resultado tiene bastante más fiabilidad que las múltiples encuestas publicadas, con muestras autoseleccionadas que “no

Interesaba que no solo se quedasen con el aparato matemático sino que aprendiesen a interpretar los resultados obtenidos

*nos dan más información que una lista de predicciones correctas hechas por alguien que supuestamente tiene poderes psíquicos*¹.

Interesaba que no solo se quedasen con el aparato matemático sino que aprendiesen a interpretar los resultados obtenidos; para ello era necesario que todos construyesen gráficas, pero eran muchas preguntas y esto alargaría innecesariamente el trabajo sin aportar nada nuevo, por eso dividimos las preguntas y cada uno hacía las de un tema: música, lectura... Para no perder el tiempo en farragosas operaciones se hacía necesario el uso de programas informáticos, pero no sabían manejarlos y hubo que explicar cómo calcular medias, desviaciones e insertar gráficos y funciones como “*Contar si*”. Aquí la ayuda entre compañeros fue fundamental y funcionó de maravilla, a pesar de que 30 alumnos en una clase de informática son difíciles de gestionar.

Un trabajo de este calibre con alumnos tan pequeños y que no están habituados a realizar este tipo de tarea, que requiere algo más que la búsqueda en Internet, debe estar muy organizado, tiene que tener un guión férreo para que no nos perdamos y llegada la presentación final no resulten trabajos dispersos de los que no podemos extraer ninguna conclusión interesante. Es cierto que no siempre se consiguen tan buenos resultados como el que hoy presentamos. Todos los años hay un trabajo brillante y muchos hechos a toda prisa. En este curso todos los alumnos cumplieron su trabajo con interés y pudimos llegar a la elaboración final extrayendo partes de todos los alumnos del curso.

El punto de partida era un grupo de alumnos interesados, un tercio del alumnado con un buen nivel de matemáticas y en conjunto muy colaboradores unos con otros. Les gustaba trabajar en grupo y tenían una cierta práctica. Todos par-

ticiparon en la elaboración de las preguntas, todos hicieron las mismas tareas generales, todos sacaron sus conclusiones. Evidentemente, no solo hubo discusión sobre el tema a elegir y la elaboración de las preguntas, sino que también discutimos sobre la elección de la muestra, ¿a cuántos alumnos entrevistar?, ¿cómo elegirlos?, ¿serían o no representativos? La población objeto de su estudio eran 149 alumnos, entre ESO y 1º de Bachillerato, la muestra elegida de 36 alumnos es un 24% de la población, es decir que cada alumno entrevistado representa a cuatro alumnos, lo que nos ha parecido suficiente para poder sacar conclusiones. Teníamos el precedente de una encuesta realizada hace dos años en la que se hacía la misma pregunta relativa al transporte y que podía servir de testigo ya que para los alumnos es fácil conocer cuánto tiempo les lleva llegar al Liceo. En aquel caso la población eran 96 alumnos y la muestra era de 50 alumnos, lo que representa un porcentaje del 52%, es decir, uno de cada dos. Una vez comparadas las dos encuestas, los resultados son prácticamente iguales.

Una vez que cada alumno tenía su trabajo acabado y presentado, una parte del alumnado, aquellos que no tenían que recuperar la asignatura al final de curso, revisó todos los trabajos de los compañeros, escogió las gráficas que le parecieron más claras, y con las conclusiones particulares de cada alumno elaboraron las conclusiones generales y un trabajo único que es el que se presenta aquí.

Podemos pensar que un trabajo escolar no tiene importancia y que sus resultados no son significativos, pero leamos este con atención y veamos que, como ellos, podemos sacar conclusiones e incluso romper determinados estereotipos.

* * *

¹ John Allen Paulos.

Uso del tiempo libre del alumnado del Liceo Luis Buñuel

Introducción

En la clase de Matemáticas de 3° de ESO estamos realizando un trabajo estadístico sobre las actividades y el tiempo libre del alumnado del centro Luis Buñuel. Para ello hemos realizado una encuesta que deberán rellenar 6 alumnos de cada clase, entre 1° de ESO y 1° de bachillerato incluidos. Los 6 alumnos han sido seleccionados al azar, pero respetando un porcentaje de chicos y chicas proporcional al número de alumnos de cada clase, esto quiere decir que si en una clase el 50% de los alumnos son varones y el otro 50% son mujeres, serán seleccionados tres varones y tres mujeres. El objetivo de estos trabajos es aprender a usar las herramientas estadísticas mediante una encuesta a los alumnos del liceo.

Planificación del trabajo

El tema que teníamos que elegir tenía que adaptarse a los contenidos del curso,

por lo tanto debía incluir los siguientes aspectos:

Variables

- **Cuantitativa:** El dato ha de ser numérico, es decir, debe estar compuesto por cifras. Hay dos tipos de variables cuantitativas.
 - **Discreta:** El dato es un número entero (Ej.: n° de profesores de matemáticas en un país).
 - **Continua:** El dato es un número real (Ej.: horas que se ve la tele al día).
- **Cualitativa:** el dato es una cualidad (Ej.: medio de transporte).

Elección del tema y elaboración de la encuesta

Lo siguiente fue elegir el tema de la encuesta de manera justa y diplomática, por votación. Y una vez elegido *Actividades y tiempo libre*, hemos realizado un “Brain storm” o “Tormenta de ideas” para escoger las preguntas con las que la encuesta contaría. Las preguntas que decidimos incluir son las que se indican a continuación:

La alumna media del Liceo es una chica que ayuda en diversas tareas del hogar, lo mismo que sus compañeros varones, aunque a ellos les toca más cocinar mientras ellas arreglan la habitación

Curso..... Hombre Mujer

¿Qué medio de transporte utilizas para venir al Liceo?

Andando RER Metro Coche Tren
 Autobús Otros

¿Cuánto tiempo tardas en llegar desde tu casa al Liceo?

¿Ayudas en las tareas de casa? Sí No

¿Qué tipo de tareas realizas?

Limpiar y ordenar la habitación Poner y quitar la mesa Cocinar
 Poner la lavadora y el lavavajillas Tirar la basura Otras

¿Cuánto tiempo a la semana dedicas a estas tareas?

¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

Ver la tele Salir con amigos Navegación en Internet
 Ir al cine Lectura Escuchar música Deportes
 Otras

Un 89% de los alumnos ayudan en casa, pero en muchos casos solo con pequeñas ayudas básicas

¿Cuántas veces vas al cine al mes?

¿Qué deportes realizas?

- | | | | |
|---------------------------------|--|--------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Fútbol | <input type="checkbox"/> Baloncesto | <input type="checkbox"/> Rugby | <input type="checkbox"/> Natación |
| <input type="checkbox"/> Tenis | <input type="checkbox"/> Artes marciales | <input type="checkbox"/> Baile | <input type="checkbox"/> Otros |

¿Cuánto tiempo dedicas al deporte cada semana?

¿Qué género de música escuchas?

- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Rock | <input type="checkbox"/> Pop | <input type="checkbox"/> Rap | <input type="checkbox"/> Reggaeton |
| <input type="checkbox"/> Clásica | <input type="checkbox"/> Electro | <input type="checkbox"/> Punk | <input type="checkbox"/> Otras |

¿Cuánto tiempo dedicas a escuchar música cada semana?

¿Qué lees?

- | | | |
|--|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Novela fantástica o de terror | <input type="checkbox"/> Ciencia-Ficción | <input type="checkbox"/> Policíaca |
| <input type="checkbox"/> Novela de aventuras | <input type="checkbox"/> Novela romántica | <input type="checkbox"/> Poesía |
| <input type="checkbox"/> Solo lecturas obligatorias | <input type="checkbox"/> Diarios y revistas | <input type="checkbox"/> Otras |

¿Cuánto tiempo dedicas a leer cada semana?

¿Qué redes sociales utilizas?

- | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> Tuenti | <input type="checkbox"/> Google talk |
| <input type="checkbox"/> Skype | <input type="checkbox"/> Viber | <input type="checkbox"/> WhatsApp | <input type="checkbox"/> Otras |

¿Cuánto tiempo dedicas a internet cada semana?

Población y muestra

- **Población.** La población es el conjunto que se va a estudiar, en este caso, los alumnos del liceo.
- **Muestra.** Son las personas a las que vamos a estudiar a fondo y, sobre ellas, tomar los datos generales. Aquí, elegimos a 6 personas de cada clase, según sean hombre o mujer según el porcentaje de cada curso. Para esto elaboramos la tabla que se pone a continuación.

- Luego, hemos hallado el porcentaje de chicos y chicas que correspondía a cada clase y entre todos hemos dicho al azar números de las listas de alumnos para escoger cuáles realizarían la encuesta. Gracias al estudio de la probabilidad, a la hora de la elección al azar, los chicos y chicas salieron casi perfectamente en la encuesta con tan solo 2 errores.

Curso	Total alumnos curso	% Chicas	% Chicos	Nº Chicas	Nº Chicos	Alumnos escogidos
1º ESO		77%	23%	5	1	7,14,9,6,15,8
2º ESO		56%	44%	3	3	2,13,24,12,16,10
3º ESO		42%	58%	3	3	1,12,3,25,20,21
4º ESO		63%	37%	4	2	8,9,27,16,21,11
1º BACH Ciencias		89%	41%	4	2	15,35,12,17,8
1º BACH Letras		58%	42%	3	3	18,4,10,8,1,7

Hemos descubierto que los chicos tienen lecturas más variadas que las chicas, que solo leen 3 grandes géneros: aventuras, románticas y fantásticas

De esos números se sacan las personas a las que se les aplica la encuesta, ya que esos números pertenecen a la lista de alumnos ordenados alfabéticamente según su apellido.

Recogida de datos

Cuando tuvimos la encuesta escrita, la profesora encargó a 10 alumnos, escogidos por ser los alumnos con las mejores notas de la clase. Estos 10 alumnos tenían que hacer 5 grupos de 2 que fueran de clase en clase para entregar las encuestas a los alumnos escogidos para que ellos lo rellenaran. Había que tener mucho cuidado por preservar el anonimato en las respuestas.

Tratamiento de los datos

Una vez las encuestas estuvieran rellenas por los alumnos elegidos, se entregaron a la profesora, la cual vació

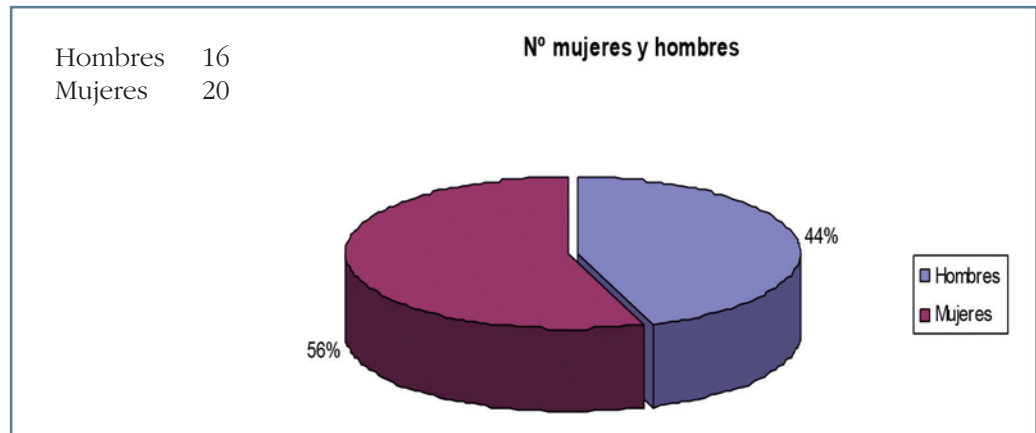
los datos en una hoja de cálculo para que los alumnos pudieran comenzar a realizar el trabajo en la sala de ordenadores. Ayudándonos con la hoja de cálculo, realizamos los gráficos que luego nos servirán para sacar las conclusiones del estudio.

Gráficos y tablas con variable discreta

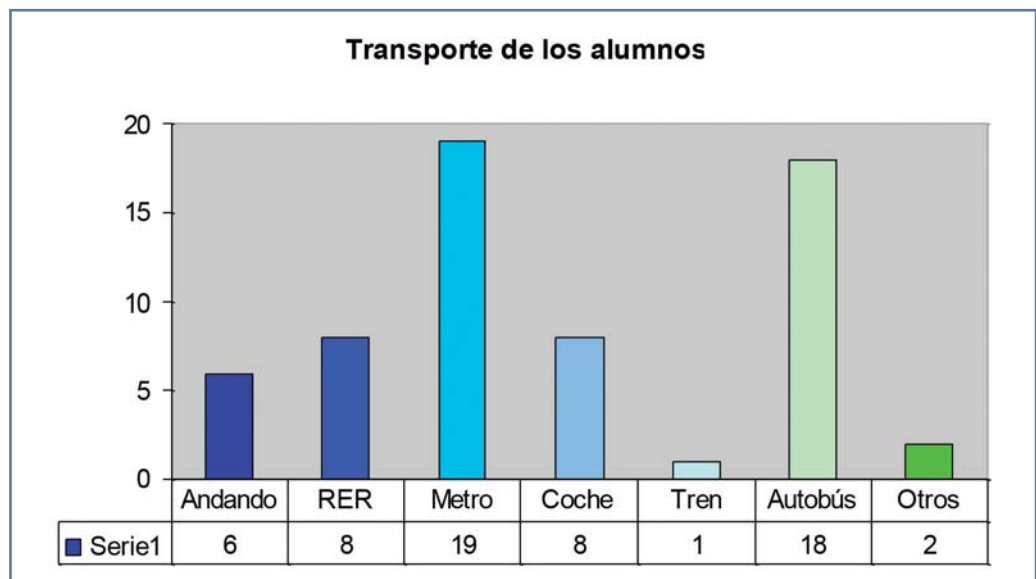
Elaboramos distintos tipos de gráficos, eligiendo en cada caso el más apropiado y justificando esta elección.

En este gráfico se muestran el número de hombres y mujeres que forman la muestra. No son iguales porque hay mayor número de chicas que de chicos. Hemos elegido este tipo de gráfica porque muestra un total de 100% y en ella se ve claramente la ligera diferencia de cantidades.

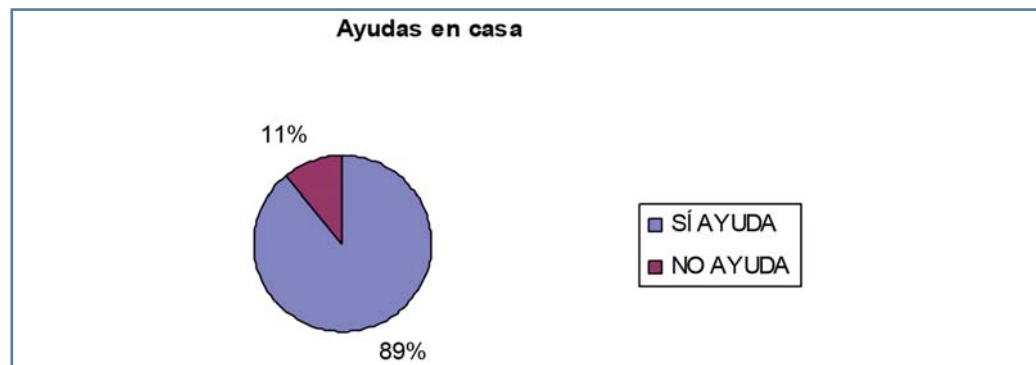
Hay gente que parece estar conectada a la música todo el día



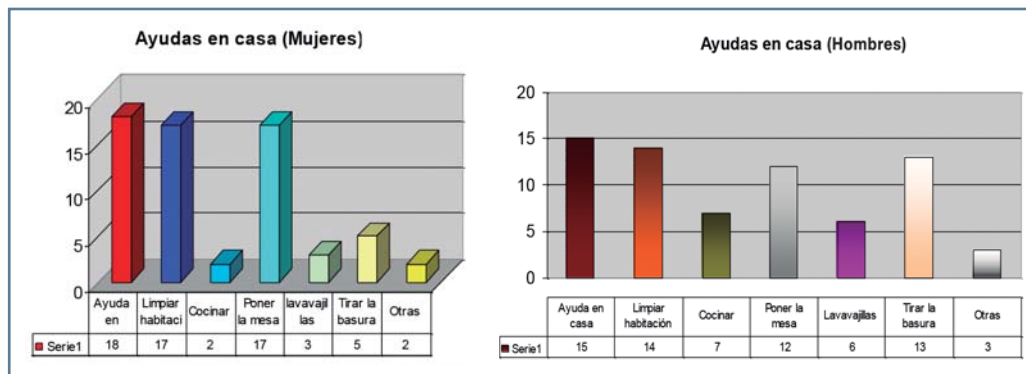
1. Este gráfico nos muestra los medios de transporte que empleamos para venir al Liceo. Vemos que la gente utiliza más de un medio de transporte, lo sabemos porque suma más de 36, que son los alumnos encuestados, y por esto hemos elegido una gráfica de barras y no uno de sectores como en el caso anterior.



2. En este gráfico se muestra el porcentaje de gente que ayuda o no en casa.



Hemos hecho dos gráficos diferentes para los chicos y para las chicas para poder comparar y ver si se dan tipos de comportamiento diferenciados.



3. Resulta que el 80% de las lecturas del conjunto de los alumnos está dividido en cinco grandes tipos de lecturas: Aventura, diarios, fantástica, romántica y ciencia-ficción.



Una nueva segmentación puede resultar más precisa por tipo de población separando los resultados de los chicos y de las chicas.

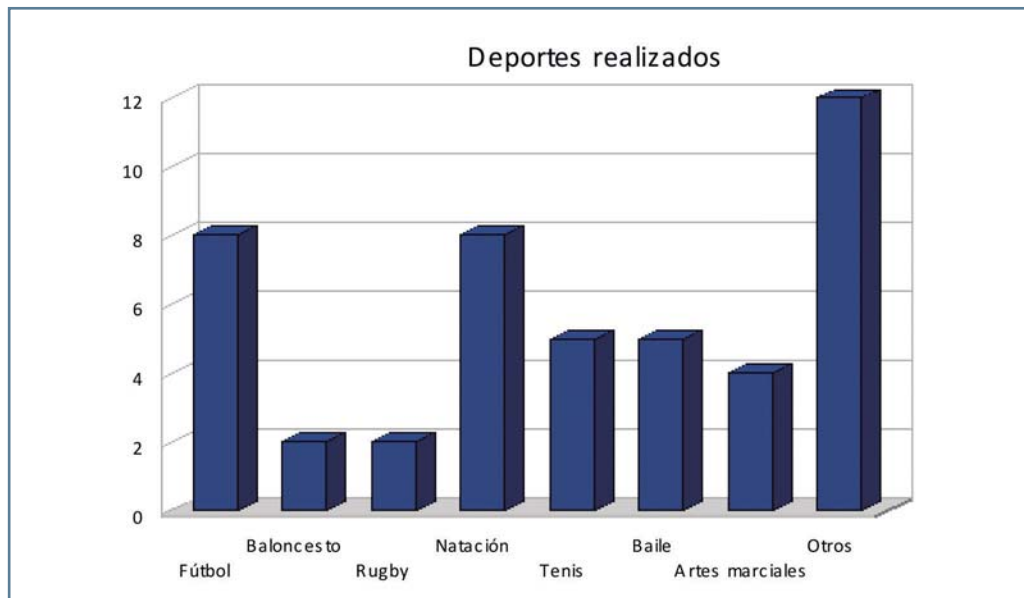


El trabajo de probabilidad y estadística nos ha enseñado que a través de estos métodos matemáticos se entienden mejor los comportamientos, costumbres y actividades de los alumnos

Todos van a necesitar las matemáticas en algún momento, pero no todos van a necesitar ni las mismas matemáticas, ni el mismo grado de conocimiento

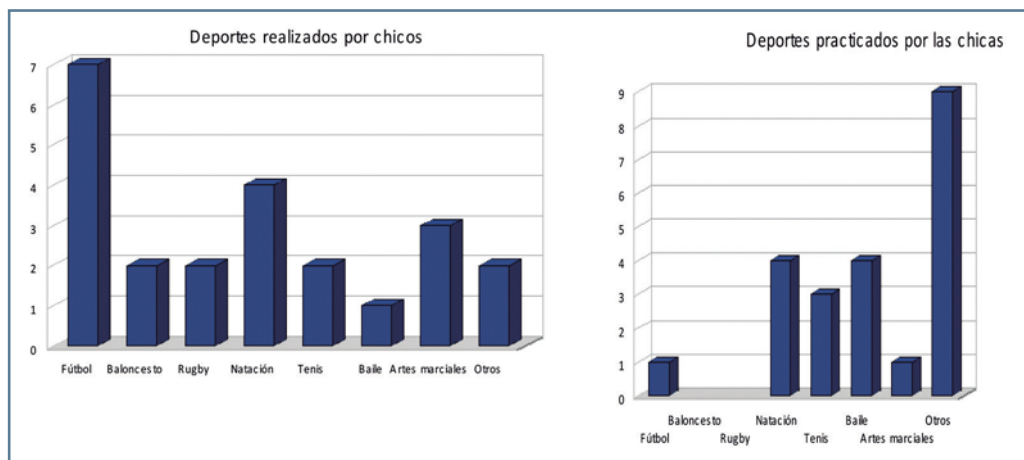
Si afinamos este resultado vemos que es aún más marcado con las chicas, pues casi un 90% de sus lecturas está repartido entre cuatro tipos de lecturas, mientras que los chicos tienen unas lecturas más diversificadas y el 80% de sus lecturas está repartido entre seis categorías.

4. Este gráfico nos muestra los deportes que realizan los alumnos:



34

Vamos a volver a separar la muestra de los chicos de la de las chicas.



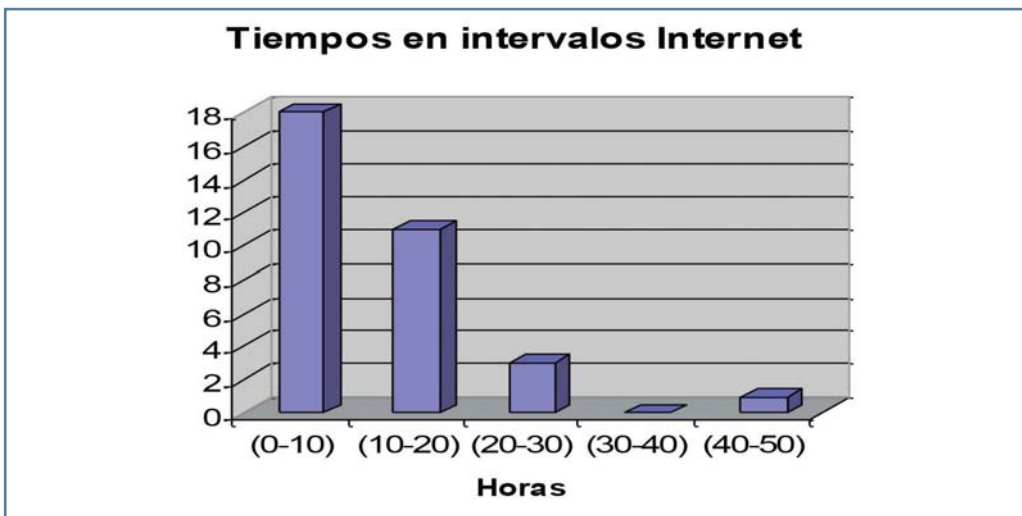
Gráficos y tablas con variable continua

Uso de Internet (semanal)

Media: 3,98 horas. Desviación típica: 2,98

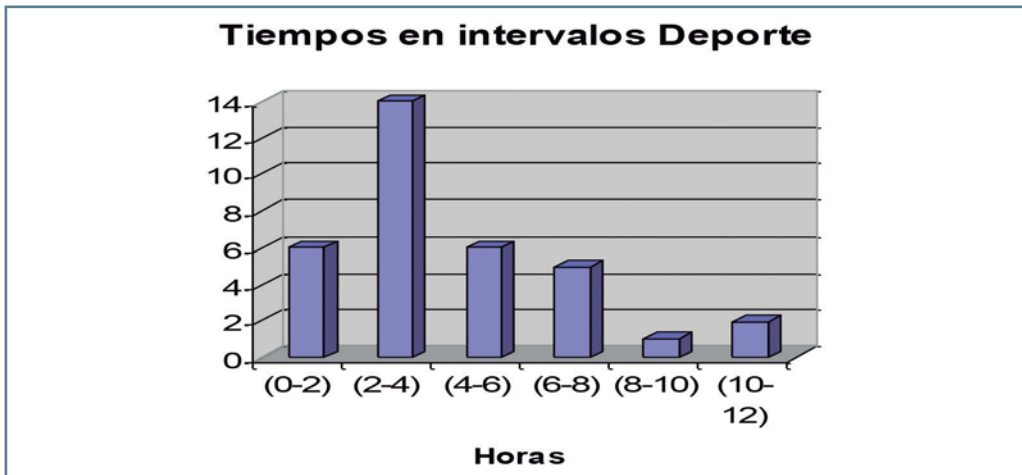
Intervalo	Marca de clase (x_i)	Frecuencia (f_i)	$f_i \cdot x_i$
(0-10)	5	18	90
(10-20)	15	11	165
(20-30)	25	3	75
(30-40)	35	0	0
(40-50)	45	1	45

La mayor parte tendrá que aprender a trabajar en colaboración con otras personas, formando equipos y eso también se aprende en clase de Matemáticas



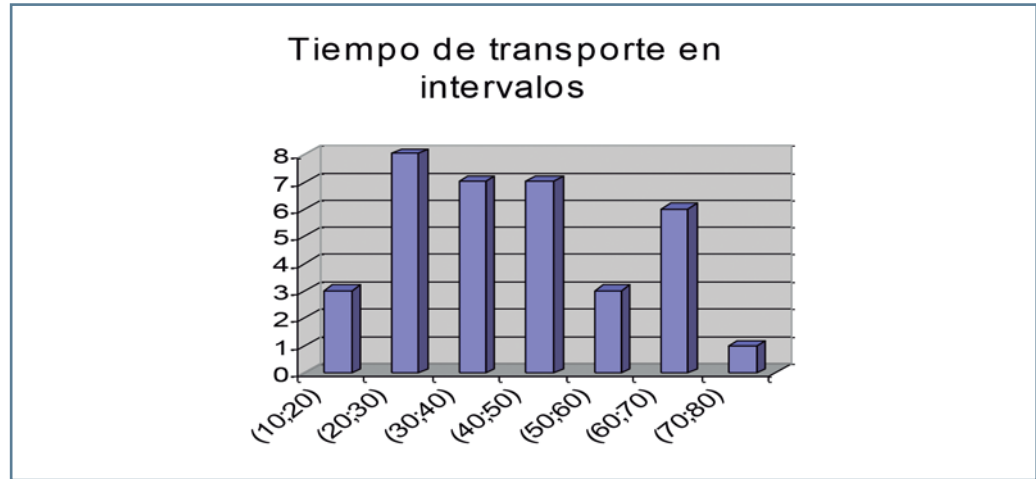
Práctica de deportes (semanal)

Media: 3,98 horas. Desviación típica: 2,98



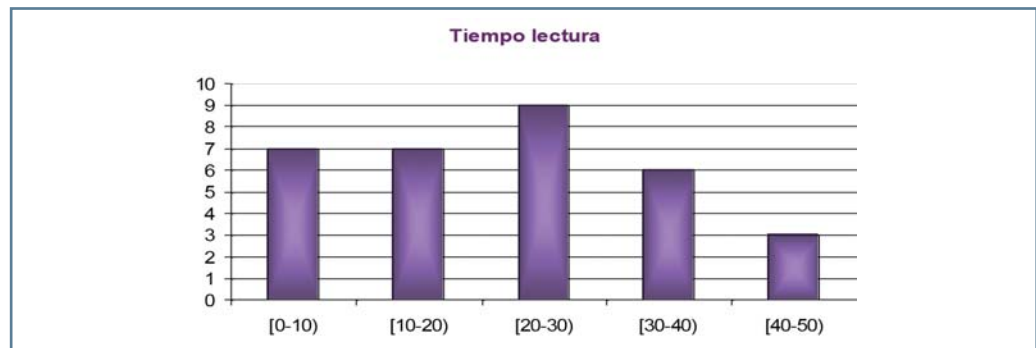
Tiempo de transporte casa/liceo (diario)

Media: 37,71 mn. Desviación típica: 16,86



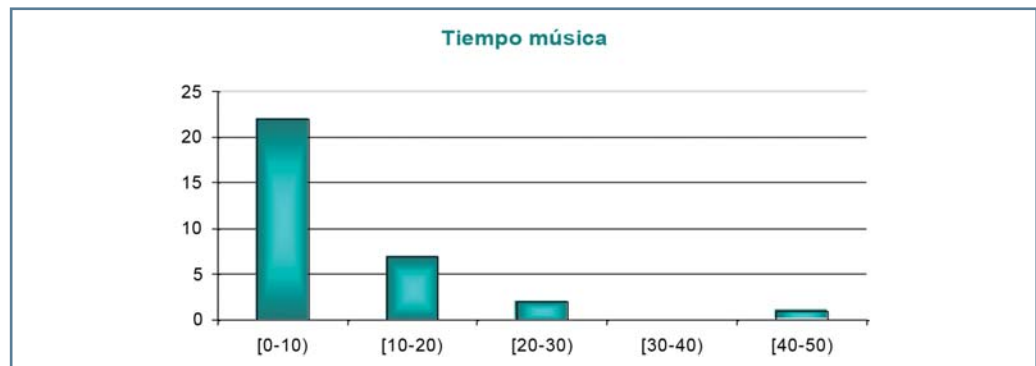
Tiempo de lectura (semanal)

Media: 2,12 horas. Desviación típica: 1,52 horas



Tiempo para escuchar música (semanal)

Media: 7,91 horas. Desviación típica: 9,32 horas



Ayuda en casa (semanal)**Media: 2,60 horas. Desviación típica: 2,72 horas****Conclusión**

De este trabajo se pueden sacar muchas conclusiones, tanto sobre el plano personal como de conocimiento de nuestros hábitos de tiempo libre. Las que nos han parecido más interesantes son las siguientes:

- Un dato que ha influido bastante en estas es el mayor número de chicas (56%) que de chicos (44%) de la muestra (y, por lo tanto, del liceo).
- Sobre la utilización de los transportes, se puede ver que la mayoría de los alumnos vienen en metro o bus, signo de que muchos alumnos viven lejos del liceo.
- Sobre las ayudas en casa se puede ver que un 89% ayudan en casa, pero en muchos casos solo con pequeñas ayudas básicas. Hemos estudiado un poco más en profundidad el tema y hemos descubierto que los hombres ayudan en casa tanto como las mujeres y que realizan el mismo tipo de actividades.
- Hemos elegido, como tema para profundizar, *las lecturas*: podemos ver que en general las lecturas son muy variadas, aunque sobresalen algunas como las de aventuras

o los diarios. Pero segmentando la población hemos descubierto que los chicos tienen lecturas más variadas que las chicas, que solo leen 3 grandes grupo (aventuras, románticas y fantásticas).

- También hemos decidido desarrollar los deportes, puesto que, habiendo una mayoría de chicas, se dan más deportes como natación, baile u otros (como el bád-minton). Y, justamente, hemos visto que ninguna de las chicas practica rugby o baloncesto, pero que hay una enorme mayoría de «otros» lo que nos lleva a pensar que las opciones que dábamos no estaban bien elegidas.

Los tiempos empleados en cada actividad fueron objeto de estudio detallado, ya que hemos hecho una gráfica para cada una de ellas:

- Lectura: Hemos visto que aunque la media sea bastante alta (2,12 horas), es a la actividad que menos tiempo se le dedica, incluso es más baja que el tiempo que se dedica a ayudar en casa y, por supuesto, mucho menos tiempo que el que se dedica a internet.

- Escuchar música: Hemos comprobado con esta gráfica que los alumnos escuchan mucha música, media de 7,91 horas a la semana, debido principalmente a su escucha en transporte. La desviación típica también es muy alta, lo que indica que hay gente que parece estar conectada a la música todo el día y otros que casi no escuchan.
- Deportes: Podemos ver, gracias a la media obtenida (4 horas) que la gente suele dedicar bastante tiempo por semana al deporte. Una de las razones de esto es la duración fija (normalmente 1 o 2 horas) de las actividades deportivas, que «obligan» a los alumnos a hacer tiempos fijos y medianamente largos de deporte a la semana.
- Internet: En el uso de internet se puede ver que los alumnos usan de media unas 10 horas a la semana de internet, y una desviación típica de 11 horas (lo que significa que hay grandes utilizadores o gente que nunca lo usa), confirmando la tendencia de que los jóvenes usan mucho este medio.
- Transporte: se puede confirmar con la media de 37 minutos al día que los alumnos viven bastante lejos del liceo, aunque la desviación típica de 16 minutos nos enseña que hay de todo (gente que vive muy lejos y gente que vive más cerca).
- Tareas de casa: Podemos ver, con la media de 2,6 horas, que, aunque mucha gente se dedica a ayudar en casa, casi nadie lo hace más de lo necesario, aunque, como en casi todas las otras gráficas de tiempos, la desviación típica nos muestra que se da de todo.

Valoración del método de trabajo

El trabajo de probabilidad y estadística nos ha enseñado que a través de estos métodos matemáticos se entienden

mejor los comportamientos, costumbres y actividades de los alumnos.

Estos métodos se podrían utilizar para muchas otras cosas en particular, para estudiar estadísticas de comportamiento y costumbres de grupos de personas.

En nuestro trabajo sobre los alumnos del liceo algunos datos nos han hecho reflexionar. Aunque algunas de las tendencias principales no son sorprendentes, sí lo son otras como el número de horas que pasamos usando internet, que parecen desproporcionadas comparadas con el tiempo que dedicamos a otras actividades. Este tipo de dato, una vez presentado junto con el resto, resulta muy llamativo.

Posiblemente esto sea propio de nuestra generación, aunque en internet se aprenden y se pueden hacer un montón de cosas, otras generaciones o niños sin internet posiblemente pasen mucho más tiempo con sus amigos o leyendo, haciendo deporte... deberíamos reflexionar sobre ello.

También, además de los métodos matemáticos, hemos aprendido el uso de Excel, que nos parece una herramienta muy buena para procesar y presentar los datos.

En resumen, tanto el contenido, los datos y las conclusiones que podemos sacar, como el método matemático y las herramientas informáticas nos han parecido muy interesantes. Nos gustaría usar este tipo de trabajos como método para aprender cosas nuevas en el futuro.

* * *

Hasta aquí el trabajo de los alumnos que, como ya he dicho antes, es un trabajo serio, pero no deja de ser un trabajo escolar. Por mi parte, haciendo una evaluación de todo el proceso, extraigo también mis propias conclusiones. La primera es que los alumnos/as lo han pasado bien trabajando y se han sentido importantes haciendo algo que les pare-

cía que iba más allá de los problemas de matemáticas diarios. Cuando se les han pasado las encuestas de valoración de la asignatura muchos citaban la Estadística como la parte que más les había interesado.

Decimos en la programación del departamento de Matemáticas que con nuestra asignatura desarrollamos todas las competencias, y trabajos como este son una buena muestra de ello.

Primero necesitamos ponernos de acuerdo en lo que queremos estudiar, lo que implica expresar opiniones, argumentar la importancia del tema o de un aspecto concreto del mismo, escuchar las ideas de los otros y llegar a consensos integradores para que todos sintamos que el resultado final va a ser algo nuestro. Se aceptan en principio todas las ideas, incluso las más descabelladas, *“entre ellas, con o sin modificaciones puede estar la resolución del problema”*². Al principio las ideas de unos y otros están muy distanciadas, unos quieren conocer qué deportes se hacen, a otros les interesa el comedor del Liceo. Además, no podemos perder de vista que lo que estudiamos forma parte del temario de la asignatura, por lo tanto tenemos que introducir variables que nos permitan calcular medias y desviaciones y, por último, para darle unidad buscamos un hilo vertebrador y por fin a alguien se le ocurre como tal *el tiempo libre*, entendido como el tiempo que se pasa fuera del Liceo.

Una vez elaborada la encuesta hay que organizar la recogida de datos, asegurar la confidencialidad de las respuestas, planificar el trabajo en la clase de informática, distribuir las gráficas que va a hacer cada uno, para que cubramos todas las preguntas, ayudarse unos a otros cuando la gráfica no nos sale o no se entiende cómo hacer la media... La planificación es un elemento fundamental del aprendizaje, pero también lo

es analizar los resultados y el proceso seguido y ellos también han evaluado como prueba el párrafo *“... y justamente hemos visto que ninguna chica practica rugby o baloncesto, pero hay una enorme mayoría de otros lo que nos lleva a pensar que las opciones que dábamos no estaban bien elegidas”*. Cabe preguntarse ¿Quizás las chicas no han participado tanto como los chicos al elaborar las preguntas de deportes? ¿Es que ellas hacen deportes más variados y sí fueron propuestos pero los eliminamos para que no fuesen tantas opciones?

Luego hay que presentar el trabajo, comunicar los resultados, diseñar la página, buscar una portada, expresar las conclusiones con un lenguaje ajustado. En el trabajo no hay una unidad de estilo en los gráficos, pero hay que recordar que están extraídos de alumnos distintos y se quería que esa idea se reflejase en el resultado final, hay muchas manos y queríamos que se notase.

Cuando tenemos que escribir y comunicar se empieza a reflexionar y entonces descubren que la Estadística les ha servido para conocerse un poco más y lo dicen con palabras ingenuas pero muy claras *“...el número de horas que pasamos usando internet, que parecen desproporcionadas comparadas con tiempo que dedicamos a otras actividades. Este tipo de dato, una vez presentado junto con el resto, resulta muy llamativo”*.

En Matemáticas trabajamos con una materia muy abstracta, difícil para buena parte del alumnado, que no llega a comprender para qué sirven los conceptos y los procedimientos matemáticos o qué es lo que significan, por eso hay que aprovechar las partes como la Estadística o la Geometría para conectar con la realidad y que, verdaderamente, comprendan que cualquier ciencia tiene necesidad de un aparato matemático que hay que ir adquiriendo desde pequeño. Todos van a necesitar las Matemáticas en algún momento, pero no todos van a necesitar ni las mismas Matemáticas, ni el mismo

² Miguel de Guzmán.

grado de conocimiento, pero lo que es seguro es que la mayor parte tendrá que aprender a trabajar en colaboración con otras personas, formando equipos, y eso también se aprende en clase de Matemáticas. Lo que acabamos de presentar es un trabajo colectivo que, a imitación de los trabajos científicos, tiene muchos firmantes, y me gustaría acabar con una cita: “*Todo el mundo implicado en una colaboración debe aportar algo útil. No tiene que hacer la misma cantidad de trabajo; una persona puede ser la única que sepa cómo hacer un gran cálculo o escribir un programa complicado para el ordenador, mientras que otra puede aportar una idea crucial que acaba en forma de dos líneas en medio de una demostración. Mientras todos aporten algo esencial, será justo*”³.

Bibliografía

- DE GUZMÁN, MIGUEL (2011): *Para pensar mejor: desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*. Madrid, Pirámide.
- PAULOS, JOHN ALLEN (1990): *El hombre anumérico*. Barcelona, Tusquets.
- STEWART, IAN (2006): *Cartas a una joven matemática*. Barcelona, Crítica.

³ Ian Stewart.

Ciencia y docencia en el siglo XVIII: un viaje de estudio a París a través de las cartas de Fernández Solano

Ángel Cabello de Alba Hernández

Profesor de Historia y Geografía, Sección internacional española de París

Resumen

Durante el siglo XVIII, en el contexto de una mayor apertura cultural hacia Europa, numerosos científicos, maestros y estudiantes realizaron viajes de estudios a París y a otras ciudades europeas como complemento de su formación, contribuyendo de este modo a elevar sustancialmente el nivel de la ciencia ilustrada en España. El presente artículo rememora, a través de cartas inéditas de Antonio Fernández Solano, el realizado a París entre los años 1783 y 1784 por un grupo de catedráticos.

La ciencia española se había mantenido en un nefasto aislamiento de las corrientes europeas desde la segunda mitad del siglo XVI, cuando una pragmática dictada por Felipe II¹ estableció la censura en las publicaciones y prohibía la salida de las fronteras nacionales para aprender, enseñar o estudiar en otros países.

Con la llegada de la Dinastía Borbón y la aplicación de una política europeizante, esta situación comenzó a cambiar. Las numerosas becas, pensiones y viajes de estudios, patrocinadas por sociedades particulares o por el propio Estado, permitirán a numerosos científicos y técnicos españoles completar su formación en centros extranjeros². Esta apertura a las corrientes europeas y, particularmente, la salida de profesores y alumnos a las universidades de Francia, Inglaterra,

¹ Nueva Recopilación, edic. 1723, Lib. I, Tít. VII, Ley 25; Felipe II, Aranjuez 22-XI-1559; pub. en Toledo 25-XI-1559.

² VERNET, J. (1975) pp 142-144.

París fue uno de los grandes centros receptores de viajes de estudios en la Europa del siglo XVIII por el excelente nivel de sus universidades y academias

Países Bajos o Italia es, sin duda, una de las claves que explican la renovación de la ciencia ilustrada en España. Desde mediados de siglo XVIII estas salidas para aumentar conocimientos y experiencia se harán habituales.

Por Real Orden de 29 de Junio de 1783, Carlos III dispone el establecimiento de un Colegio de Cirugía en Madrid bajo la protección de su Consejo. En esta Orden se resolvía que *“los seis maestros, el director, y el ynstrumentista (sic), han de pasar desde luego con las instrucciones que les darán Gimbernat y Rivas en París y Londres, por dos años para procurar y estender (sic) sus conocimientos y han de conservar los sueldos de los destinos que ahora sirven”*³.

El catedrático montillano Fernández Solano fue elegido para ocupar el puesto de secretario y profesor de Fisiología en este Colegio de S. Carlos, cuya apertura no se llevaría a cabo hasta 1787. En el periodo comprendido entre su salida de los Reales Estudios de S. Isidro –donde ocupaba la cátedra de Física–, y su incorporación al nuevo centro, Solano, junto con otros catedráticos de esta institución, realizó un viaje de estudios a París y Londres para actualizar conocimientos antes de la puesta en marcha del colegio madrileño⁴.

El viaje se inicia en agosto de 1783. Un pasaporte expedido por el Conde de Floridablanca autorizaba la salida del Reino del grupo de maestros⁵ y les facultaba para desplazarse *“con dos criados, su equipage (sic) y armas necesarias para su defensa”*, solicitando a los Justicias, Corregidores y Dependientes de Rentas Reales no poner impedimento al



viaje. La petición quedó expresada de nuevo en el reverso del salvoconducto por el encargado de aduanas de Vitoria, a donde llegan el cuatro de septiembre. Los catorce días de trayecto entre esta ciudad y Madrid, así como la autorización explícita de portar armas, dan muestra del estado y la peligrosidad de los caminos⁶.

A comienzos de octubre, Fernández Solano escribe a los directores del Colegio para informar de la llegada del grupo a París la noche del 30 de septiembre. Al día siguiente, fueron recibidos por el embajador de España en la capital francesa –Conde de Aranda–, que les anuncia la llegada de otros dos miembros de la expedición procedentes de Barcelona –Sarraz y Respau–, junto al instrumentista Maseras⁷.

³ RIERA, J. (1976). Pág 173.

⁴ RIERA, J (1976) pp. 170-174.

⁵ *“Por cuanto Don Antonio Solano, Don Joseph Queraltó, Don Diego Rodríguez y Don Ignacio Lacaba, catedráticos del Colegio de Cirugía que se ha de establecer en Madrid, van a París a adelantar en su facultad interin se prepara el edificio, y lleva cada uno cien doblones que les ha librado el Rey de ayuda de costa para los gastos de viaje...”*. Pasaporte impreso con firma autógrafa del conde de Floridablanca. Biblioteca Manuel Ruiz Luque.

⁶ Para establecer itinerarios, jornadas de viaje, búsqueda de posadas, etc. uno de los libros más utilizados en la 2ª mitad de siglo XVIII fue el de ESCRIVANO, J.M. *Itinerario español*. También, PONZ, A. *Viage de España*. Su libro es el modelo más acabado de viaje por España en época ilustrada; en él se encuentran abundantes referencias al estado de los caminos y la seguridad en los mismos.

⁷ Carta de Fernández Solano a Gimbernat de 18 de Octubre de 1783. Biblioteca M.R.L

Ante la imposibilidad de encontrar un alojamiento conjunto, el grupo quedó dividido en dos tríos. El primero, formado por Sarraiz, Respau y Lacaba, quedó hospedado en el *Hotel de Londres*, ubicado en el barrio latino, *rue de la Harpe*. El otro, integrado por Queraltó, Rodríguez del Pino y el propio Solano, en el *Picardie*, que se encontraba a pocos metros de distancia.

Pasados unos días, el cónsul general de España concertó, por mandato del embajador, un encuentro del grupo de catedráticos con el afamado M. Desault⁸, cirujano jefe del *Hôpital de la Charité* con quien se acordó organizar visitas individuales para establecer con cada maestro, de forma personalizada, el programa más apropiado para el cumplimiento de sus obligaciones.

Fernández Solano, que ejercía la dirección del colectivo, asumió el papel de portavoz del mismo ante los directores del Colegio e informaba a estos tanto de las cuestiones de intendencia como del desarrollo de las actividades que cada maestro llevaba a cabo.

Las primeras cartas enviadas a Madrid reflejan la preocupación por la falta de pago de las pensiones, ya que la orden del Banco Nacional de S. Carlos –fundado el año anterior–, se retrasaba injustificadamente. Tras la creación de este Banco por Carlos III en 1782, los pagos fuera del reino dejaron de ser realizados por la Tesorería del Giro, lo que provocó cierta disfunción administrativa. Un mes más tarde, la situación financiera del grupo era ya delicada, y Solano apremia a sus superiores para acelerar los trámites de cobro, *“pues hace falta dinero en la Compañía a la que habría sido preciso empeñar su crédito en París, si el venir yo prevenido con algunos reales no hubiera*

⁸ Pierre Joseph Desault (1744-1795) se encargó de organizar el programa de clases y actividades del grupo de pensionados españoles. Cirujano jefe del Hospital de la Charité, había entablado amistad con Gimbernat durante el viaje de estudios que este realizó a París diez años antes.

facilitado acudir con ellos a la urgencia de los Amigos”.

Todo el grupo asistió desde octubre al Curso de Anatomía de M. Desault y a las operaciones que este realizaba en el *Hôpital de la Charité*. Además, cada uno acudía de manera individual a las lecciones específicas de su disciplina: D. Jaime Respau acudía a casa de M. Baudelock, profesor de Partos; D. Diego Rodríguez y D. Ignacio Lacaba, a las clases de M. Sabatier y Sue en las escuelas de Cirugía; D. Raimundo Sarraiz, al Curso de Física de M. Brisson y al de Química de M. Mitouard; D. José Queraltó, al de anatomía de M. Desault y al de M. Mitouard y D. Juan de Navas al de Mineralogía en la casa de la moneda y a los cursos de Química de M. Arret y M. Mitouard.

París era en el siglo XVIII uno de los centros de referencia de la cirugía en Europa. Los pensionados españoles no solo asistían a la enseñanza universitaria, sino que a título privado compartían la amistad de sus instructores, asistiendo a los llamados “colegios” congregados en torno al maestro, muchas veces incluso, en el domicilio particular de este.

Las observaciones en las cartas de Solano sobre las actividades que él mismo desarrollaba son escasas. Se conserva, sin embargo, una biografía manuscrita realizada por Alejandro de Palma, uno de sus discípulos, que complementa esas informaciones¹⁰. En ella se cita a relevantes científicos franceses –como Lalande o Lavoisier–, a los que Solano tuvo oportunidad de conocer. Conferenció en varias ocasiones con este último y asistía regularmente a las demostraciones que realizaba en la Academia de las Ciencias de París.

En este escrito se recoge cierta controversia intelectual que Fernández Solano mantuvo a comienzos de la década de los ochenta con Jean Paul Marat, más

⁹ Carta de Fernández Solano a Gimbernat de 17 de Noviembre de 1783. Biblioteca M.R.L.

¹⁰ DE PALMA, ALEJANDRO.

El grupo de catedráticos españoles tuvo contacto con grandes personalidades de la ciencia francesa como Desault, Lalande o Lavoisier

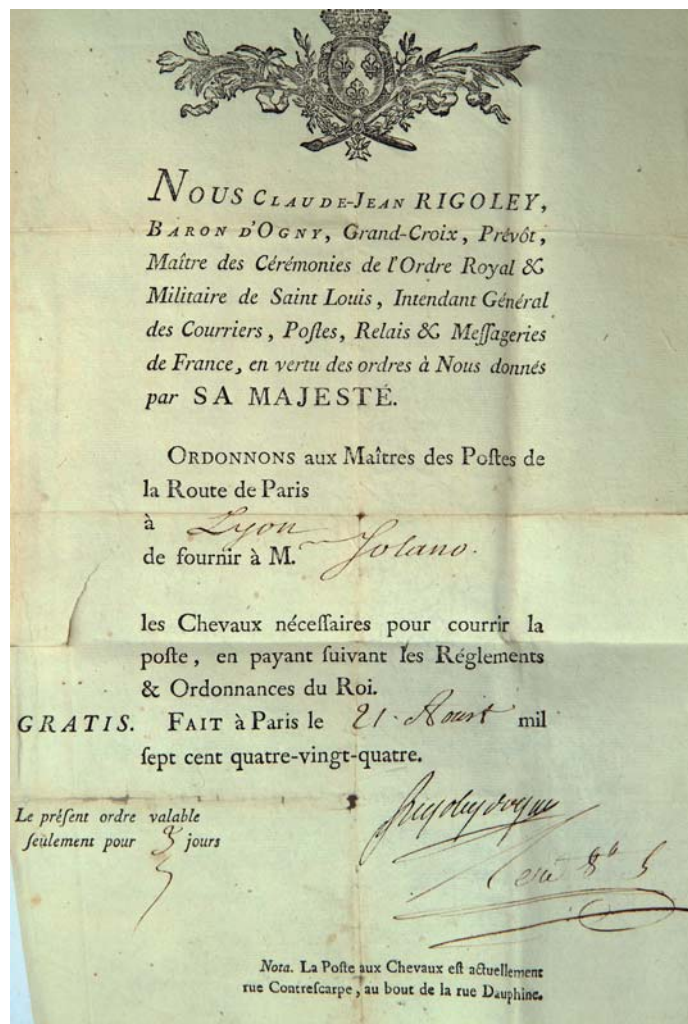
Fernández Solano regresó a España sin culminar en Londres el viaje de estudios junto a sus compañeros debido a la persistencia de su enfermedad

conocido por su faceta revolucionaria que por su actividad como médico y científico. Desde 1778 sus actividades se habían centrado en el estudio de la Física, particularmente de la óptica, la luz y la electricidad, publicando diversos trabajos¹¹ que le permitieron alcanzar cierta notoriedad en los círculos científicos europeos. Marat se había postulado como aspirante a la presidencia de la Real Academia de Ciencias de Madrid y, ante su inminente apertura, envió a España en 1783 a uno de sus colaboradores –Roume de Saint Laurent–, para tramitar ante Floridablanca su candidatura a la Presidencia de la Academia. Floridablanca solicitó informes al conde de Aranda –embajador en París–, produciéndose en los meses siguientes un intercambio de cartas a tres bandas, del que pueden inferirse dos cosas: las dudas de Aranda respecto a este nombramiento; y la petición de Marat de 24.000 libras como justa remuneración si este se hacía efectivo¹².

Marat sostenía en sus obras una teoría que contradecía abiertamente las ideas de Newton respecto del número de colores del espectro y, al parecer, su discípulo realizó en Madrid algunas demostraciones que fueron refutadas por Fernández Solano. Según De Palma, el científico francés emplazó a este a conferenciar con su maestro en París. Este encuentro se producirá finalmente cuando Solano llega a la capital francesa en

¹¹ *Découvertes sur la lumière constatées par une suite d'expériences nouvelles (1780); Recherches physiques sur L'électricité (1782) o Notions élémentaires d'optique (1784).*

¹² BARÓN FERNÁNDEZ, J. (1974).



septiembre de 1783. En carta fechada el 6 de noviembre de ese año, Marat escribe a Roume de Saint Laurent: «...J'ai vu M. Solano plusieurs fois. Il a vu mes Expériences fondamentales et n'a rien à objecter. Au reste, je ne sais s'il est convaincu des erreurs de Newton en optique: il me paraît aussi réservé qu'aimable. Peut-être s'ouvrira-t-il à moi lorsque nous serons plus liés...»¹³.

¹³ "He estado con el Sr. Solano varias veces. Ha visto mis experimentos y no tiene nada en que oponerse. Por lo demás, no sé si está convencido de los errores de Newton en óptica. Me parece tan reservado como amable. Quizá hablemos más cuando nos conozcamos mejor". La correspondance de Marat. Recueillie et annotée par CHARLES VELLAT. L'élite de la Révolution. Paris, 1908. Carta XXI. Pág 23.

El relato de De Palma, que insiste en la refutación que hace Solano de los experimentos de Marat, y la carta de este a Saint Laurent narrando el encuentro entre ambos, son muy divergentes. En todo caso, el atrevimiento de Marat al rechazar los principios de la física newtoniana le cerró las puertas de la *Académie Royale des Sciences*, afrenta esta que él nunca olvidaría, y a la que respondería años más tarde –al encumbrarse en el poder–, con el cierre de la misma¹⁴.

Como portavoz del grupo de maestros, Solano transmitía a Gimbernat las peticiones y sugerencias de sus compañeros. Lacaba propuso la compra de figuras de cera y también “*un juego completo de 38 láminas anatómicas que se halla de venta, iguales a las que hay en el tránsito del Colegio de Cádiz, quatro de cuerpo entero de altura natural, y las restantes menores, acompañando a cada una su respectiva explicación en francés*”¹⁵. Otros maestros sugerían la compra para la biblioteca del Colegio de algunas obras –bien enteras o parte de ellas–, de las que dejaban al morir profesores franceses de prestigio, como recientemente había sucedido con las de Sorry y La Martinière.

En sus cartas, Gimbernat agradecía el empeño y observancia que todos los maestros demostraban en sus misiones y explicaba con detalle las gestiones que realizaba en la Corte para satisfacer sus peticiones de instrumentos y material bibliográfico: “*...con el mayor gusto veo la ocupación de todos los compañeros y desempeño del instrumentista [...] tengo ya hablado a Campomanes la compra de algunas de esas librerías para el Colegio, a su ilustrísima le ha parecido muy bien...*”¹⁶.

De enero a marzo de 1784 Fernández Solano interrumpe la correspondencia con España al caer gravemente enfermo. Ya en primavera, escribe al Marqués de Valdecarzana para transmitirle el pésame por la muerte de su tío, el Exmo. Sr. Duque de Losada, y felicitarle al mismo tiempo, en su nombre, y en el de “*mis compañeros en esta peregrinación*”, por su designación como nuevo Sumiller de Corps del Rey. Dado que la muerte del Duque se había producido cinco meses antes, Solano achaca su tardanza en escribir al decadente estado de su salud, provocado por una estación invernal “*tan larga como rigurosa*”¹⁷.

A partir de esta fecha, son varias las cartas en que relata con detalle sus padecimientos: “*...sigo acosado de mi estómago y vientre que no acaban de sosegarse. La diarrea vuelve cuando se le antoja, y actualmente me mortifica, después que los dolores de estómago y vientre me han perseguido y aun continúan. Va para tres meses que no levanto cabeza, y lo peor es que si la estación sigue como hasta ahora, pocas esperanzas puedo fundar de restablecerme presto. Paciencia que así me convendrá. Demos treguas a ver si mi naturaleza tiene correa para aguantar a que el buen tiempo ayude, y si con él me repongo; cuando no, pediré permiso para restituirme a España si me hallase en estado de emprender el viage...*”¹⁸.

Llegado el mes de julio, su estado de salud no mejora y Gimbernat le comunica las gestiones que está realizando para acelerar su regreso a España, algo –le dice–, que debería haber hecho antes, incluso sin esperar orden al respecto. En carta de 22 de Julio, Gimbernat sugiere a Solano que emprenda el retorno por el camino de Languedoc y Cataluña, por

¹⁴ CERESO, J.A. (2013) en *Montillanos en la memoria*, ciclo de conferencias 2011-2012. Pág. 205.

¹⁵ Carta de Fernández Solano a Gimbernat de 17 de Noviembre de 1783. Biblioteca M.R.L.

¹⁶ Carta de Gimbernat a Fernández Solano de 8 de diciembre de 1783. Biblioteca M.R.L.

¹⁷ Carta de Fernández Solano al Marqués de Valdecarzana de 1 de marzo de 1784. Biblioteca M.R.L.

¹⁸ Carta de Fernández Solano a Gimbernat de 9 de abril de 1784. Biblioteca M.R.L.

ser esta “*tierra muy templada y más deliciosa*”¹⁹.

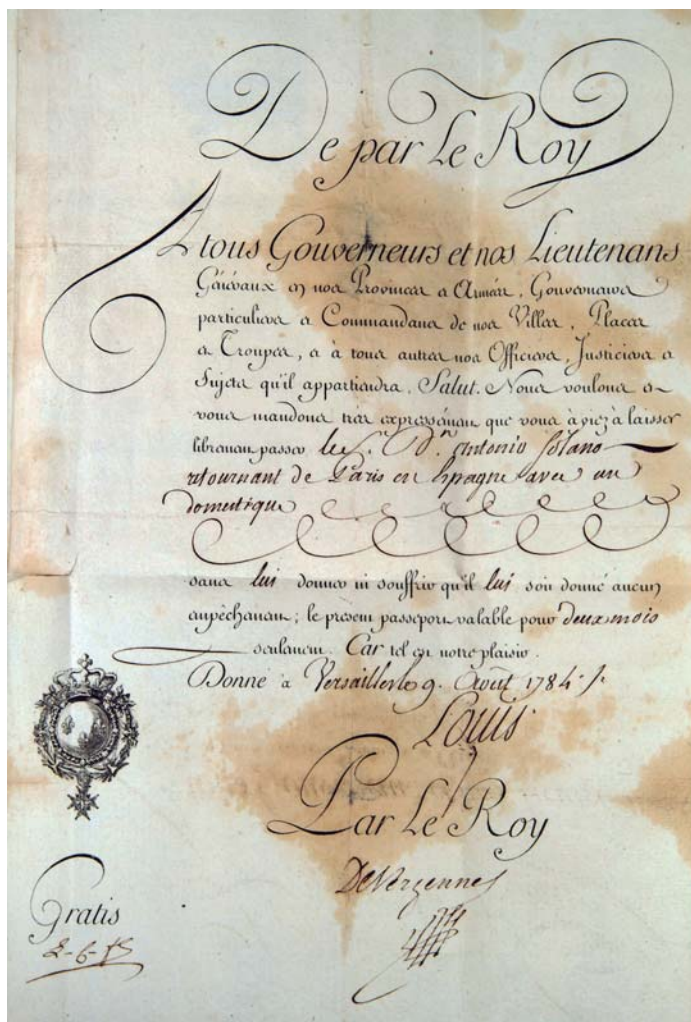
A comienzos de agosto, los maestros pensionados remiten un oficio a la Corte solicitando los permisos para iniciar el traslado a Londres, ya que la estancia del grupo en París se da por concluida. Fernández Solano, que no se ha restablecido de su enfermedad, ultima en estos días el regreso a Madrid²⁰.

En ese mismo escrito todos ellos gestionan el envío de sus libros a España, tanto los comprados en París como los que llevaban consigo al iniciar el viaje, descartando la posibilidad de llevarlos a Inglaterra por el alto coste que supondría²¹. Para evitar cualquier fraude en las aduanas todos los equipajes iban acompañados con listas de las respectivas bibliotecas. El propio Solano incluía en sus maletas algunos instrumentos²², –entre ellos varios telescopios del constructor inglés J. Short y dos microscopios de J. Cuff–, y numerosos libros adquiri-

dos en París, en los que gastó gran parte de sus ahorros.

La partida de Solano hacia Madrid se produce el 25 de agosto siguiendo la ruta París-Lyon, –tal y como aconsejaba Gimbernat–, por el camino de Cataluña. Previamente, las autoridades francesas le habían entregado dos salvoconductos con fecha de 9 y 21 de ese mes, autorizando su salida del reino en compañía de un criado. En estos pasaportes, que tenían validez máxima de dos meses, se pedía a los *maîtres de postes* que facilitarían los caballos necesarios para el viaje²³.

²³ Salvoconducto expedido por las autoridades francesas en nombre de Luis XVI. Biblioteca M.R.L.

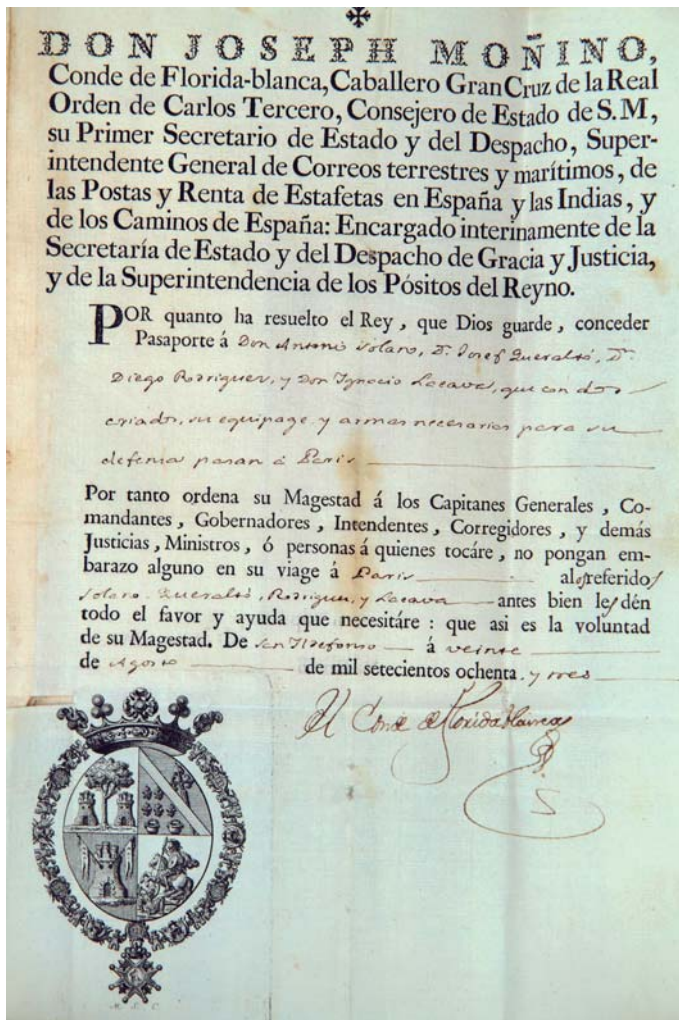


¹⁹ Carta de Gimbernat a Fernández Solano de 22 de julio de 1784.

²⁰ Curiosamente, LASO, F.J en su *Oración inaugural que en sesión pública...* Cádiz, 1828. Pág 39, asegura que también Fernández Solano participó en el viaje a Londres. El profesor Riera –probablemente siguiendo esta fuente–, mantiene esta misma opinión en *Cirugía ilustrada española y su comunicación con Europa*, Valladolid, 1976. Pág 173. Evidentemente, las cartas de Fernández Solano y las licencias por enfermedad que le fueron concedidas demuestran que no fue así.

²¹ Oficio de Fernández Solano de 6 de agosto de 1784. Biblioteca M.R.L.

²² LÓPEZ PIÑERO, J.M; GLICK, T.F; NAVARRO BROTONS, V; PORTELA MARCO, E. (1983): pág. 339.



Ya iniciado el retorno, Solano se desviará hasta Dijon casi seis leguas, para comprar una obra, recién publicada, relativa al uso de la jeringa neumática y el fuelle pulmonar. También un nuevo instrumento médico —el respirador de Mudge—, sobre cuyo uso realizaría, años más tarde, una aportación en las *Juntas Literarias* realizadas los jueves en el Colegio, cuando ya era catedrático de Fisiología en San Carlos²⁴.

²⁴ “Reflexiones sobre los medios a perfeccionar y extender los usos del Respirador de Mudge”. Fernández Solano, Antonio (Censura: Rodríguez del Pino, Diego), en “Otros materiales utilizados para la enseñanza de la Medicina en el Real Colegio de Cirugía de San Carlos de Madrid (1788-1826)”. DA COSTA CARBALLO, C.M. Rev. Asclepio Vol LV-1-2003. Pág. 46.

La vuelta se prolongaría durante casi dos meses, de los cuales Fernández Solano se mantuvo al menos tres semanas en Cataluña, “en el benigno temple de Barcelona”. Ya en Madrid, permanecerá en la Corte desde finales de octubre hasta los primeros días de Enero, en que solicita un nuevo pasaporte que autorice su traslado a Montilla para completar su recuperación.

En cuanto a sus “compañeros de peregrinación”, la estancia de estos en Londres se prolongó hasta 1786 como atestigua la petición de los directores del Colegio dirigida al Consejo de Castilla el 5 de julio de 1786 exponiendo que “en atención a que los catedráticos del Colegio de Cirugía que se había de establecer en Madrid habían terminado los cursos facultativos en

Londres, se diesen las órdenes convenientes a fin de que volviesen a esta Corte”, petición esta que, una vez aprobada, dispuso la vuelta de los pensionados. Concluía de esta forma una de las grandes empresas de apertura y comunicación entre la cirugía española y la europea del siglo XVIII²⁵.

Bibliografía

BARÓN FERNÁNDEZ, J. (1974): “Juan Pablo Marat y la proyectada Academia de Ciencias de Madrid en 1783, según los documentos conservados en Simancas”. En *Rev. Medicina e Historia* nº 34.

²⁵ RIERA, J (1976) *Ob. cit.*, pp. 173-174.

- CEREZO, J. A y otros (2013); *Montillanos en la memoria*. Ciclo de Conferencias 2011-2012. Montilla, Casino Montillano.
- FERRER, D. (1964): "Noticia sobre la vida y obra de Antonio Gimbernat". En *Rev. Medicina e Historia* nº 4.
- GUIJARRO MORA, V. (2002): *Los instrumentos de la ciencia ilustrada. Física experimental en los Reales Estudios de S. Isidro de Madrid (1770-1835)*. Madrid, UNED.
- LÓPEZ PIÑERO, J, M; GLICK, T, F; NAVARRO BROTONS, V; PORTELA MARCO, E (1983): *Diccionario histórico de la ciencia moderna en España*. 2 vol. Barcelona, Península.
- RIERA, J. (1976): *Cirugía española ilustrada y su comunicación con Europa (Estudio y Documentos de un influjo cultural)*. Salamanca, S.P Universidad de Valladolid.
- SIMÓN DÍAZ, J. (1956): *Historia del Real Colegio de San Carlos de Madrid*. Publicaciones de la Universidad Complutense. Madrid, Aguilar.
- VELLAT, CH. (1908): *La correspondance de Marat. Recueillie et annotée par Charles Vellat*. L'élite de la Révolution. París.
- VERNET, J. (1975): *Historia de la ciencia española*. Madrid: Instituto de España.

Fuentes impresas

- LASO, F, J: *Oración inaugural que en sesión pública extraordinaria celebrada por la Junta Escolástica del REAL COLEGIO de medicina y Cirugía de Cádiz para la apertura de los Estudios pronunció el Dr. D. Francisco Javier Laso...* Cádiz, Año de 1828.
- ESCRIVANO, J, M: *Itinerario español o guía de caminos, para ir desde Madrid a todas las Ciudades y Villas más principales de España...* 3ª impresión, 1767.
- PONZ, A. *Viage de España*. Madrid; Ibarra, 1772-1793. 18 vol.

Fuentes manuscritas

- De Palma, Alejandro. *Elogio de Don Antonio Fernández Solano compuesto por el presbítero Don Alejandro de Palma uno de los discípulos de su enseñanza privada*. Córdoba 1º de marzo de 1831. Copiado en mayo de 1852 por F. de B. P. del borrador original rubricado por su autor. Manuscrito sin numerar. Biblioteca Manuel Ruiz Luque.
- FERNÁNDEZ SOLANO, ANTONIO. *Correspondencia privada*. Cartas inéditas. Biblioteca Manuel Ruiz Luque.

Francisco Amorós y Ondiano y la emigración política. Devenir parisino de un afrancesado, pedagogo y demiurgo de la educación física moderna

Francisco Javier Lacueva Used

Profesor del IES Ángel Sanz Briz, Casetas, Zaragoza

Proemio

El fenómeno de las migraciones es tan poliédrico y se da en contextos tan diversos que resulta complejo ya no solo explicarlo, sino encuadrarlo en un campo que le otorgue singularidad. De hecho, tal y como afirma Arango,¹ “las migraciones son conceptualmente complejas y difíciles de medir”. En cualquier caso, y aun siendo conscientes de las aportaciones que las teorías existentes al respecto han ofrecido –posiblemente hubiera que comenzar por la neoclásica–, quizá sea la idea de red migratoria la que permita entender con nitidez el papel desempeñado por las relaciones interpersonales entre los inmigrantes. Dichas relaciones reducen, y de qué forma, la incertidumbre de los implicados.

Este breve introito ayuda a situar al lector en las coordenadas espacio-temporales de la España contemporánea

¹ Arango, J. (1985).

y pretende orientar posteriormente su atención a las primeras décadas del siglo XIX, siempre en el campo temático motivo de este trabajo. Emigración, Amorós, Educación Física y París son las guías para adentrarse en él.

I. Una larga tradición migratoria

Efectivamente, España expulsó o forzó a salir de su solar a muchos de sus ciudadanos en época contemporánea. Este hecho no resultaba novedoso, ya que las migraciones políticas y religiosas habían proliferado en las centurias pasadas, como lo atestiguan las biografías judías, moriscas, jesuitas, protestantes o austracistas. Y así se verificó; este listado fue aumentando su nómina con los afrancesados, liberales, realistas, carlistas, progresistas, republicanos, monárquicos,... Por otro lado, interesa subrayar que la migración política conoció todos los signos ideológicos, no solo

La migración política conoció todos los signos ideológicos

50

“...Unos 12 000 españoles aproximadamente se refugiaron en Francia a partir de 1813”

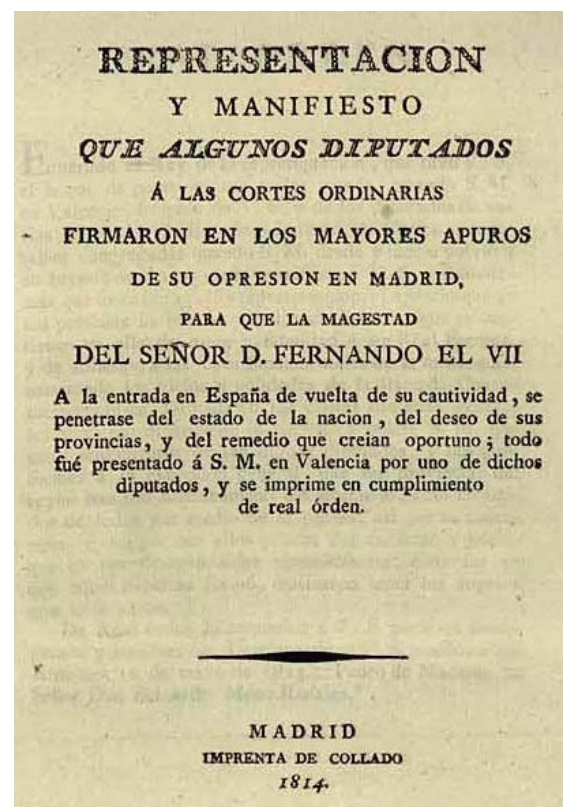
el progresista, para desterrar viejos prejuicios. De este modo, no fue extraño ver por las calles de Londres o de París a Sagasta, Isabel II, Ruiz Zorrilla, Victoria Kent, Don Carlos o Unamuno. Estas ciudades ofrecían anonimato al emigrado, a la vez que este podía aprovecharse de esas redes a las que se ha aludido anteriormente. Y fue París de forma especial la que, proyectando la figura de hombres como Gambetta, Víctor Hugo, Lamartine o Jean Jaurès,² –sinónimos todas ellas de aires de libertad–, la Marsellesa o el 14 de julio, captó de forma especial la atención de la emigración “afrancesada”. En este sentido, resulta interesante mencionar la clarificación conceptual que Jean-René Aymes reclama al aludir a los “afrancesados”.³ El autor galo diferencia entre los contemporáneos de Carlos III, que veían la Francia de Luis XIV y Luis XV como un modelo intelectual, ilustrados para los que París era la arcadia,⁴ y los afrancesados, a los que no temía el régimen instaurado por Napoleón. Estos no siempre veían un París floreciente. Sea como fuere, unos 12 000 españoles aproximadamente se refugiaron en Francia a partir de 1813. Tal y como apunta el profesor Salas, las centurias de la modernidad en España dieron fe del paso de un constante flujo de población francesa, que veía en el solar hispano una fuente de cambio; la primera centuria de la contemporaneidad exponía un flujo humano en sentido contrario, pero afiliado igualmente al sentido de la emigración.⁵ En cualquier caso, se manifiesta una tendencia muy nítida

² Todos ellos en el Panteón parisino.

³ El afamado historiador francés tiene un interesantísimo trabajo referido a los afrancesados en París entre 1750 y 1850. VID Aymes, J. R., “Los afrancesados en París (1750-1850)”, en Martínez, Fernando y otros, *París, ciudad de acogida. El exilio español durante los siglos XIX y XX*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Marcial Pons Historia, 2010.

⁴ Ignacio Luzán, autor de *Las memorias literarias de París*, llegará a decir: “París es el centro de las ciencias y artes, de las bellas letras, de la delicadeza y del buen gusto”.

⁵ Salas, José A. (2003) pp. 141-165.



“Manifiesto de los Persas”, germen de la restauración del Absolutismo en España. Publicado el 12 de abril de 1814.

entre los personajes más relevantes de este flujo migratorio “afrancesado”: París es su horizonte. Antiguos ministros, consejeros de Estado⁶ y altos funcionarios buscaron la relación y el plácet del poder central, así como la connivencia con el mundo de la cultura y el favor económico. Los exconsejeros de Estado como Francisco Amorós y Ondiano o el conde de Guzmán tuvieron una pensión mensual de 400 francos y los exministros josefinos como O’Farrill o Urquijo llegaron a percibir hasta mil francos al mes, prueba palmaria de esta situación. Pero también es cierto que Francia prefería que el gobierno fernandino amnistiará a estos *afrancesados* porque a fin de cuentas no todos tenían un perfil interesante para el imperio. Este es el

⁶ Tal es el caso de Francisco Amorós y Ondiano, el personaje aquí prosopografiado.

motivo por el que el embajador francés propuso en 1815 en Madrid que se les amnistiara. No tuvo éxito su intención. En Francia existía en este momento una gran preocupación con el papel que desempeñaban los refugiados liberales –considerados agitadores– y los refugiados afrancesados –que no inspiran preocupación–. Se constata este hecho al comprobar en 1816 que las autoridades francesas de los departamentos del sur proponían enviar al norte a estos contingentes.

En cuanto a la trayectoria existencial de los refugiados afrancesados, penetrando ya en el plano personal de la migración política, se aprecia que es muy dispar, en función de las medidas de amnistía de 1817 y 1821 emanadas del poder fernandino. Por este motivo, los emigrados que prolongaron su estancia en Francia perdieron su estatus de refugiado. Cabe apuntar que Francisco Amorós y Ondiano obtuvo la nacionalidad francesa tempranamente. Es interesante destacar, en esta línea del tiempo que se está diseñando en torno a la idea de la emigración política de los “afrancesados”, que entre 1823-1824 llegó un nuevo flujo de emigrantes liberales españoles huidos de los Cien Mil Hijos de San Luis. La policía francesa los confundía a menudo con los emigrados en la década anterior, lo que creaba más de un conflicto de orden. A esta circunstancia se referirá Eugenio de Ochoa en su obra “Los españoles pintados por sí mismos”, editada en Madrid en 1843. Se refería a ellos como “emigrados” de muy pocos recursos. Al margen de estas circunstancias, unos y otros gozaron de las tertulias “hispanas”, costumbre que llegará hasta las épocas más recientes. Todos ellos difundieron la “moda española” y disfrutaron de los placeres parisinos... pero solo unos pocos pudieron hacerlo en el más amplio sentido del término, dado el alto coste del nivel de vida de la capital francesa. En este deambular conjunto nació una literatura “afrancesada”, escrita

por estos emigrados políticos, que sirvió para que explicaran con carácter autobiográfico el porqué de su colaboración con los josefinos. En cualquier caso, no se puede establecer una única categoría para aquellos que, como Orfila, Sor o Amorós se convirtieron en personajes singulares como tendremos oportunidad de analizar a continuación.⁷ Es imposible diseñar un perfil de “afrancesado parisino”, incluso en aquellos casos en los que las trayectorias fueron poco edificantes, que las hubo. Cabe pensar tan solo en el banquero Aguado o en Javier de Burgos. Quizá merezca mención especial el primero, de gran fama en París junto a Amorós, Orfila y Sor, y de dudosa reputación. Basó su éxito en la publicación de una obra sobre la Inquisición –hizo de la necesidad una virtud–, apuntalada por su propia experiencia como comisario inquisitorial.

II. Francisco Amorós: biografía de un afrancesado

En este momento tan convulso y apasionante, a partes iguales, es donde se sitúa Francisco Amorós y Ondiano, hombre polifacético, amante del Estado y de la pedagogía, quizá también de forma simétrica, que fue admirado y vilipendiado en la España finisecular de una centuria de las Luces que se apagaba por momentos; ensalzado y denostado en la Francia de los albores del siglo XIX; y que se le considera padre de la Educación Física moderna, propuesta igualmente compartida por ambos países. Conocer su trayectoria vital es fundamental para entender su prolífica tarea, tanto en el campo de la política como en el de la pedagogía de la Educación

⁷ Fernando Sor, al igual que Orfila, se pone al servicio de un arte sin fronteras. En 1830 editó un método de guitarra (“Método Sor”). Fue una autoridad en toda Europa. El caso de Mateo Orfila quizá sea más relevante todavía, dada su extraordinaria consideración en la comunidad científica de este momento.

En Francia existía en este momento una gran preocupación con el papel que desempeñaban los refugiados liberales –considerados agitadores

En este momento tan convulso y apasionante, a partes iguales, es donde se sitúa Francisco Amorós y Ondiano, hombre polifacético, amante del Estado y de la pedagogía

Amorós empezó a ser muy conocido en Francia, tanto por sus virtudes diplomáticas como por su vida amorosa

Física, y también para profundizar en el conocimiento de este momento histórico de la España de principios del siglo XIX. Nacido y bautizado en Valencia en 1770, comenzó su carrera militar de forma prematura a los 18 años y se le vio ya con 20 años participando en la campaña de Orán,⁸ dos años más tarde instruyendo en Cádiz a la tropa que se dirigiría a los Pirineos para luchar contra los franceses, al año siguiente peleando en el Rosellón durante la Guerra de la Convención francesa, hasta que con 32 años se convirtió en secretario particular de Carlos IV. Toda una carrera. Pero tan solo era el inicio. Su incursión en la carrera diplomática le hizo asumir la misión secreta encomendada por Godoy para colonizar Marruecos y no pasó mucho tiempo hasta que asumió una de las misiones más apreciadas por él mismo en su amplísima trayectoria: la dirección económica y militar del que sería Real Instituto Militar Pestalozziano en 1806, hecho en el que se incidirá más tarde en este comentario. La intitulación real la adquirió este innovador centro un año más tarde. En dicho acto, Amorós leyó un ilustrado discurso en el que defendió, entre otras vertientes educativas, la importancia de la actividad física en la formación de las nuevas generaciones. El acontecimiento, porque eso es lo que fue, concluyó con una demostración gimnástico-militar pública y tuvo como fondo el escudo de armas de la institución, pintado por Francisco de Goya, en donde aparecían retratados los dos hijos de Amorós. Este encumbramiento le sirvió para que Carlos IV y María Luisa de Parma le nombrasen preceptor del infante Francisco de Paula, para que le instruyera según el método pestalozziano. En agosto de 1807 fue nombrado coronel de Infantería por todos sus logros. Pero faltaba

⁸ Este hecho le marcará sobremanera, ya que a resultas de una herida en la cabeza perderá la posibilidad de conciliar el sueño durante más de cuatro horas, situación que le convertirá en un ávido lector, según su propio testimonio.

una dilatada y apasionante biografía por llegar todavía, especialmente a partir de 1808. Efectivamente, en este año Amorós fue nombrado por Carlos IV ministro de capa y espada del Consejo Supremo de Indias, participó en la Junta española de Bayona, donde juró fidelidad al rey José I, y fue nombrado gobernador de Santander. Se vio implicado también en el Motín de Aranjuez y en 1812 entró en la loggia Santa Julia. En julio de 1813 llegó a París, en un viaje sin retorno, y obtuvo licencia de Napoleón –fue uno de los pocos afrancesados que lo consiguió– para poder fijar su residencia en la capital. En 1814 escribió *La Representación a Fernando VII*, texto en edición bilingüe y de 150 páginas, que sirvió para reafirmarse en sus creencias, lejos de mostrar ningún tipo de arrepentimiento, manifestación que abanderó un buen número de emigrados. En 1816 adquirió la nacionalidad francesa, tan solo después de estar tres años residiendo en la capital, lo que supuso su desvinculación definitiva de la que denominó patria infame dirigida por un rey infame también. La cuestión es que a pesar de haber apoyado al Emperador durante los Cien Días, pudo mantener el favor de Luis XVIII, posiblemente por el talento que el monarca vio en él. Desde ese momento, Amorós empezó a ser muy conocido en Francia, tanto por sus virtudes diplomáticas como por su vida amorosa, que le condujo, por cierto, a ser protagonista de un escándalo que llegó a ser recogido por la prensa parisina. Tras este suceso, centró sus actividades e intereses en la actividad pedagógica de la educación física y entró a formar parte de la prestigiosa *Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire*, gracias al apoyo de Luis XVIII. A partir de este instante, propuso un modelo de educación física que combinaba lo físico con lo moral y mental. Por fin, logró las subvenciones necesarias para poder crear una escuela central de educación física en París, el *Gymnase normal militaire et civil*. Amorós hizo todo



“Escudo de Armas del Instituto Pestalozziano de Madrid (1807). Pintado por Francisco de Goya”.

lo posible para elaborar un sistema de educación física que resultara atractivo y útil al gobierno francés. Su propósito fue dar a conocer un método innovador, que se basaba en la intención de alcanzar una educación integral. Pretendía dotar de aspectos morales, patrióticos y físicos, obviamente, a todo el currículum que impartía. Aquí es donde estriba su aportación tremendamente novedosa.⁹ Las instituciones gimnásticas que Amorós dirigió en París fueron las únicas oficiales durante los reinados de Luis XVIII y Carlos X y gozaron de un gran prestigio en Europa. Es preciso tener en cuenta que Amorós bebió, ideológica y

⁹ El método amorosiano, tal era conocido por sus coetáneos, es preciso analizarlo con la mentalidad de una época que despierta, tras la pesadilla napoleónica. El adoctrinamiento moral y patriótico que rodeaba la actividad física en sí debe de entenderse como una novedad pedagógica de difícil comprensión hoy en día, pero tremendamente atractiva en el momento en el que nace.

pedagógicamente hablando, de las fuentes francesas, que emanaron un espíritu liberal en la Península Ibérica durante el primer decenio del siglo XIX.¹⁰ Esta formación marcó toda su trayectoria en su estatus de inmigrante político. En 1819 escribió *Recueil de cantiques gymnastiques*, un manual que tuvo gran difusión en los centros educativos y que marcaba claramente su dictado pedagógico. Cinco años más tarde fue nombrado director del gimnasio que llevará su nombre. Allí instauró un curso de ortopedia, en el que colaboraron dos médicos muy prestigiosos: Bégir y Broussair. Fue nombrado inspector de gimnasios de París y publicó *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, obra cumbre en su trayectoria, que fue dedicada tanto a la población civil como a la militar. El estado francés le pidió a Amorós que entrenara a las tropas que iban a Argelia, una muestra más de la confianza que se depositaba en el coronel valenciano. Estaba en su verdadero cenit profesional, aun cuando en 1833 la Ley Guizot convertía en opcional la Educación Física en la enseñanza primaria, hecho que le privaba de opciones. Pero continuó su excelente trayectoria pedagógica y abrió su propio gimnasio en los Campos Elíseos. El gobierno español era conocedor de las innovaciones de Amorós y de su método y realizó visitas a sus gimnasios, al igual que hicieran otras delegaciones extranjeras. En 1839 visitó Valencia, donde fue homenajeado y recibió el título de marqués de Sotelo. Sería su único viaje a España desde que iniciara su emigración en 1813. Murió en 1848 y su obra, a pesar de recibir ataques en ciertos momentos, sigue siendo considerada, tanto en Francia como en España, un hito en el campo de la pedagogía de la educación física.

¹⁰ Desde Feijoo hasta Olavide, pasando por el ministro Mayáns, se fue tejiendo un espíritu pedagógico que culminó en las constituciones de Bayona (1808) y Cádiz (1812). Amorós fue un producto de ese momento. Capitán, Alfonso (2002) pp. 153-213.

Francisco Amorós fue heredero de una tradición liberal gestada en el Siglo de las Luces español por figuras como Jerónimo Feijoo o Gaspar de Jovellanos



“Gimnasio amorosiano en París”.

III. Su etapa española. El real instituto militar pestalozziano

En este breve ensayo interesan sobremanera dos momentos cruciales en la trayectoria vital de Amorós, especialmente la referida a su trasfondo pedagógico por el legado que ha dejado, tanto en el instituto pestalozziano de Madrid como en los gimnasios y escuelas parisinos. En ellos se pone el acento.

Francisco Amorós fue heredero de una tradición liberal gestada en el Siglo de las Luces español por figuras como Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) o Gaspar de Jovellanos (1744-1811), que proponían una utopía para la época: enseñanza pública, gratuita y universal, que se cimentara en la idea de la educación integral del ciudadano y que mirara a los postulados defendidos por Rousseau, Kant y Locke, en los que el tratamiento y educación del cuerpo y la atención a la naturaleza se convertía en esencia de la teoría.¹¹ Jovellanos se refe-

ría así a una idea tan sumamente actual como es la de la educación integral:

“Si el hombre solo es educable porque es la única criatura instruible, y si toda instrucción debe dirigirse a la perfección de su ser; siendo este compuesto de dos sustancias diferentes, y dotado de facultades físicas e intelectuales, su perfección solo podrá consistir en el desenvolvimiento de estas facultades (...)”.

A la tarea de Jovellanos se unió con tremenda lucidez otro liberal “afrancesado”, Francisco Cabarrús (1752-1810), que se refirió también a la importancia que tenía, dentro de los principios de educación pública y laica, la educación física. Defendía el interés de la actividad física como un recurso educativo de máxima importancia. Pues bien, en este clima intelectual se desarrolló Francisco Amorós y en este momento es en el que se inauguró el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid (1806).¹² Fran-

¹¹ Tanto Kant como Rousseau defienden la idea de la atención física del cuerpo, lo que incluye también, según los postulados del momento, la educación integral del niño. Capitán, Alonso (1984) pp. 620-621.

¹² Según la profesora M^ª Eugenia Martínez Garroño, fue uno de los primeros centros en Europa en los que la preparación del alumno daba preponderancia al plano físico. En Martínez Gorroño, M^ª Eugenia y otros.



“Gimnasio amorosiano en París”.

cisco Amorós fue su promotor y consiguió de Carlos IV una cantidad de dinero extraordinaria para la época (un millón de francos). El instituto fue reconocido muy pronto y alcanzó gran prestigio por sus postulados renovadores y liberales. En 1807 Amorós asumió la dirección y el compromiso de formar también a los futuros maestros. La labor del Instituto siguió la estela de otros centros europeos que basaban sus programas en un sustento ilustrado, en el que el tratamiento de la educación física adquiriría un protagonismo insólito hasta ese momento. En este ambiente, Francisco Amorós dio a luz sus métodos educativos y diseñó su sistema de Educación Física, Gimnástica y Moral, que hubiera sido modelo en España de no haber ocurrido el desastre político derivado del ascenso al trono de Fernando VII. Dicho método se gestó paralelamente, pero de forma independiente, al método de Johann F. Guts Muts (1778-1839), en Alemania, y al de Pehr Ling (1776-1839) en Suecia, pilares de la educación física moderna, en una Europa sobresaltada por las revoluciones de 1830 y 1848. Es importante subrayar la idea de independiente, ya que durante bastan-

te tiempo se pensó que su método era réplica de los dos anteriormente citados, y se obvió su originalidad. Esta circunstancia fue promovida por los gobiernos españoles una vez que Amorós, ya con 44 años, emigró a París, en una clara maniobra política de desprestigio. Lo cierto es que los métodos presentan similitudes porque responden a sociedades, especialmente la alemana y la sueca del momento, que estaban experimentando un desarrollo económico importante, al albur de una burguesía naciente. Sea como fuere, cimentaron los principios de una pedagogía progresista y moderna. Francisco Amorós, en palabras de Fernández Sirvent, puede ser considerado “Alma Mater” del Instituto Pestalozziano, creado en Madrid con la intención de introducir y difundir en España el novedoso método educativo del pedagogo suizo Pestalozzi.¹³

¹³ Rafael Fernández Sirvent es profesor de la Universidad de Alicante y ha escrito un obra imprescindible sobre Francisco Amorós titulada *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*, Universidad de Alicante, Alicante, 2005.

Su memoria permaneció viva, especialmente en el ideario académico de las generaciones de franceses

IV. Francisco Amorós en París. Su labor pedagógica en la educación física

La tarea pedagógica de Amorós continuó en tierras galas al asentarse en París. Tuvo detractores como Lachaise, Thiébault o el pedagogo suizo Clais, pero también un sinfín de seguidores, tanto en el campo de la política (Mesonero Romanos), como en la literatura (José María Blanco White) o en la monarquía (Carlos IV, Luis XVIII o Carlos X). Al margen de esta realidad, trató de plasmar sus teorías pedagógicas de manera convincente. Por este motivo, resulta interesante, tal y como propone Fernández Sirvent, conocer los gustos literarios del personaje prosopografiado para entender mejor su pensamiento. El problema que se presenta en este sentido es que solo se conoce la biblioteca parisina de Amorós, ya que los libros que tenía en España los perdió al confiscarle todos sus bienes Fernando VII. El propio Amorós dijo:

*“...Mi casa era ya citada como un centro donde se reunía el buen gusto, donde hallaban acogida apreciable las ciencias y las artes (...) Poseía una biblioteca considerable y muy selecta, un gabinete de física, otro de Historia Natural, un monetario; muchas pinturas y grabados, (...) una colección preciosa de modelos de instrumentos útiles, traídos de Inglaterra, Alemania,... que V.M. mismo [Fernando VII] vio alguna vez en el cuarto del Señor Don Francisco de Paula, cuando tuve el honor de enseñarle, siguiendo el método, justamente celebrado, del insigne suizo Pestalozzi...”*¹⁴

Se desprende de sus propios comentarios que conocía muy bien a los clásicos grecolatinos, de los que se imbuyó en ideales como la gimnástica, la música

o la instrucción del ciudadano. Así que Tácito, Cicerón, Plutarco, Aristófanes o Juvenal (de éste tomo la frase *Mens sana in corpore sano*, que utilizó como inscripción en la fachada de su gimnasio de los Campos Elíseos) no le resultaron ajenos. Tampoco faltaban en sus anaqueles Montaigne, Comenio, Bacon, Locke, ni mucho menos Montesquieu, Rousseau, Voltaire o Pestalozzi. Pero de entre todas sus obras siempre destacaba *Emilio*, del suizo Rousseau, base, sin duda, del método postulado por Pestalozzi. Amorós, que había adquirido todas las obras del pedagogo suizo, sentía especial predilección por las propuestas tendentes a universalizar la educación primaria y a integrar a niños ricos y pobres. En su visión de tardoilustrado, fue fiel a su idea y la desarrolló siempre que le fue posible. Los mismos ideales procuró aplicarlos en los 35 años que pasó en París, tras su salida de España. En la capital francesa proyectó su experiencia pedagógica pestalozziana, ya puesta en práctica en Madrid. Contó con la consideración bonapartista y también con el apoyo de Luis XVIII y Carlos X, como ya se ha comentado, pero tuvo que superar momentos personales muy difíciles, sobre todo en los primeros instantes de su salida de España, cuando fue consciente de que había perdido todos sus bienes.¹⁵ A pesar de ser acogido, en un primer momento tuvo que dedicarse a dar clases de educación física y de esgrima en una institución privada de la Rue D'Orleans, ya que la pensión que le ofrecía el gobierno bonapartista era ridícula, como así lo manifestó en alguna ocasión. También tuvo que esforzarse para conseguir fondos que le permitieran desarrollar sus planes educativos. Es preciso tener en cuenta que Amorós

¹⁴ Fernández Sirvent, Rafael (2002) p. 9.

¹⁵ El Real Decreto expedido por Fernando VII el 30 de mayo de 1814 desterraba y expropiaba a todos los militares (de rango superior a capitán) que habían apoyado a José Bonaparte. Este hecho le supuso la pérdida de cuatro casas, viñedos y olivos en Zaragoza, una casa en Cádiz y propiedades en América. Fernández Sirvent (2002) p. 24.



“Cubierta de la obra que más prestigio otorgó a Francisco Amorós y Ondiano”, publicada en París en 1830.

fue de los pocos afrancesados que se enfrentó directamente con Fernando VII y le reprochó su vil actitud con las familias de estos, que habían quedado desvalidas en España. Contraponía la figura de Luis XVIII a la del monarca Borbón, como ejemplo de persona piadosa, que había olvidado los hechos ocurridos desde 1789. El día 10 de mayo se creaba en París la *Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire* y para la ocasión Amorós escribió una obra apologética sobre Pestalozzi, titulada *Mémoire lue à la Société pour l'instruction Élémentaire de Paris*, en donde destacó los logros alcanzados en Madrid y subrayó las bonanzas del método pestalozziano como vía para alcanzar una educación ciudadana integral y construir un estado moderno. Siempre propugnó el desarrollo simultáneo del cuerpo y del espíritu, por lo que había que acompañar con cánticos y música todas las sesiones didácticas. Por este motivo, escribió *Cantiques religieux et moraux*, obra que obtuvo un gran éxito. Pero el trabajo que mayor prestigio le otorgó fue el recogido en el título *Manuel d'éducation phy-*

sique, gymnastique et morale, escrito en 1830, y que constaba de dos tomos (mil páginas) y un atlas de 53 láminas, que recogía ejercicios gimnásticos y aparatos específicos para realizar ejercicio físico. Esta obra fue premiada por el gobierno galo con 3 000 francos y se introdujo en todas las escuelas de primaria y secundaria en Francia. Amorós había alcanzado su gloria personal. Ya se ha comentado anteriormente que, siguiendo esta estela triunfal de reconocimiento, dirigió varios gimnasios en París y, cuando perdió el favor de Carlos X, construyó su propio gimnasio en los Campos Elíseos. Su labor fue prolífica y está jalonada por ensayos, escritos, memorias, recomendaciones y tratados, al margen de los citados, lo que le convierten en un verdadero adelantado a su época. Su memoria permaneció viva, especialmente en el ideario académico de las generaciones de franceses que supieron valorar su profundidad pedagógica. Él redactó su epitafio, texto que condensa el talento de este librepensador. *Fondateur de la gymnastique en France, mort avec le regret de ne pas avoir assez fait pour elle à cause*

*des obstacles qu'on lui a toujours opposés (Testament).*¹⁶

Epítome

Luis Barbastro Gil ha escrito:

*El exilio de los afrancesados ha venido a ser, ironías del destino, el ensayo más perfecto y triste precedente de sucesivos y más prolongados destierros de carácter político a lo largo del siglo XIX.*¹⁷

Al analizar la nómina de emigrados políticos es irremediable pensar en la gran pérdida de capital humano que tuvo que padecer la España de los albores del siglo XIX. En este ensayo se ha analizado la figura de Francisco Amorós y Ondiano por su relevancia política y educativa, pero también se podía haber hablado de Fernández de Moratín, de Meléndez Valdés o de Sor y García. Estas biografías hubieran servido igualmente para dejar en evidencia la figura de Fernando VII y su falta de visión como hombre de estado. Luis XVIII no dudó en atraerse a antiguos seguidores de Napoleón, si se trataba de personajes que podían ofrecer a Francia una aportación cultural considerable. Ahí estribó la habilidad de uno y la torpeza del otro, pero la gran damnificada de esta situación fue España, que perdió una gran oportunidad de diseñar un camino jalonado por el progreso y las libertades. Amorós fue solamente un hito en el camino de la estulticia marcado por el absolutismo fernandino.

Bibliografía consultada

- ARANGO, J. (1985): "Las leyes de las migraciones", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 32, pp. 7-26.
- AYMÉS, JEAN-RENÉ (2010): "Los afrancesados en París. (1750-1850)", *París. Ciudad de acogida. El exilio español durante los siglos XIX y XX*, Madrid,

Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales Marcial Pons Historia.

- CAPITÁN DÍAZ, ALFONSO (1984): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, Madrid, Dykinson.
- CAPITÁN DÍAZ, ALFONSO (2002): *Breve historia de la educación en España*, Zaragoza, Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ SIRVENT, RAFAEL (2005): *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*, Alicante, Universidad de Alicante.
- FERNÁNDEZ SIRVENT, RAFAEL (2006): "Francisco Amorós, alma mater del instituto pestalozziano", *Efeméride I: "200 años de la creación del escudo de armas del Instituto Militar Pestalozziano"*.
- FERNÁNDEZ SIRVENT, RAFAEL (2002): "Aproximación a la obra educativa de un afrancesado: el coronel Francisco Amorós y Ondiano", *Pasado y memoria. Revista de Historia. Revista Española de Investigación Contemporánea*, n° 1.
- MARTÍNEZ GORROÑO, M^a EUGENIA Y OTROS (2009): *Francisco Amorós y Ondeano (Valencia, 1770-París, 1848): Las investigaciones actuales y la revisión de su trabajo y su método*, Universidad Autónoma de Madrid.
- PUELLES BENÍTEZ, MANUEL (1999): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos.
- SALAS, JOSÉ ANTONIO (2003): "Buscando vivir: trayectorias de inmigrantes franceses en los siglos XVII y XVIII", en *Revista de Demografía Histórica*, XXI, segunda época.
- VIVES, LUIS (1987): *Diálogos sobre la educación*, Madrid, Alianza Editorial.

¹⁶ Fernández Sirvent (2002) p. 31.

¹⁷ Aymés (2010) p. 38.

Enseñanza presencial y semipresencial en las ALCE: un proceso, un debate

Rosa María Vila Gimeno

Maestra de la Agrupación de Lengua y Cultura española de París

El curso 2013-14, sin lugar a dudas, marcará un antes y un después en la práctica docente de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, ALCE, debido a la implantación de la enseñanza semipresencial, que ha sido el resultado de un proceso que se ha ido gestando años atrás. Rosario Belda, profesora en Suiza y colaboradora infatigable, en el último curso de formación relacionado con esta enseñanza, que tuvo lugar el 6 y 7 de octubre de 2013, en el Liceo Luis Buñuel de Neuilly, nos recordaba, muy brevemente –ya que no era este el objetivo del curso–, el camino andado desde 2008 hasta hoy. Retomaremos esas breves pinceladas que nos servirán para explicar cómo surgió la idea, a través de qué medios se ha hecho posible y en qué punto nos encontramos hoy.

Los inicios: uso de Moodle como recurso educativo

Los inicios de nuestra enseñanza no presencial se remontan pues al curso 2008-2009, cuando la inquietud de algunos profesores de Alemania y de la Consejería de este país hace que se planteen el uso de Moodle como recurso educativo. Jorge Vázquez, profesor en Mannheim y pionero de estas experiencias, explica en su presentación *Competencia digital para la enseñanza del español* el porqué de la elección de Moodle:

“Se trata de un gestor de cursos, con diferentes módulos, adaptables a las necesidades. Es un recurso estático (etiquetas, archivos, directorios...) que permite realizar actividades con un contenido interactivo (base de datos, chat, consulta, cuestionario, encuesta, foro, glosario, lección, scorm, taller, tareas, wiki,...); aunque

Aula Internacional
 “espacio virtual
 que sirve de
 plataforma para el
 trabajo, formación
 e intercambio
 de información
 y materiales del
 profesorado,
 complementa las
 clases presenciales
 con los alumnos;
 es un espacio
 colaborativo
 para los padres y
 madres, más allá
 de la limitación de
 los centros”

no es sistema de gestión educativa, nos permite seguir el aprendizaje y la evaluación de los alumnos. Tiene la ventaja de ser un software libre, es decir, sin costo en cuanto a las licencias de uso, modificable, plurilingüe, cuenta con una comuna que lo mantiene y además se integra fácilmente con otras plataformas y programas de creación de contenidos. No es un sustitutivo de la enseñanza presencial, sería un grave error contemplarlo así, más bien la complementa, tanto dentro como fuera del aula y aporta materiales suplementarios. Es un entorno cooperativo que parte de una pedagogía constructivista”.

Contando con Moodle como gestor de contenidos, se necesitaba una plataforma.

La creación de la plataforma Aula internacional.

El curso siguiente (2009/2010), la UNED realizó un taller de formación de Moodle y se ensayaron unidades didácticas creadas por expertos; se creó además la plataforma **Aula Internacional**. Vázquez, en el documento que acabamos de citar, la describía como un “espacio virtual que sirve de plataforma para el trabajo, formación e intercambio de información y materiales del profesorado, complementa las clases presenciales con los alumnos; es un espacio colaborativo para los padres y madres, más allá de la limitación de los centros”. Se contaba ya con un servidor del Ministerio de Educación.

A lo largo del curso se redactó el borrador de un nuevo currículo para las ALCE que tomó forma definitiva en el Boletín Oficial del Estado del 3 diciembre de 2010, en el que se publicó la *Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españo-*

las en el exterior y, por esta vía se estableció también el nuevo currículo de las mismas. Era el marco legal necesario.

Dicha Orden se justificaba desde el texto inicial, fundamentalmente, por tres razones:

1. Por el nuevo perfil sociocultural de los residentes españoles en el exterior.
2. Porque la consolidación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas hacía necesaria una equivalencia de los niveles curriculares.
3. Por la incorporación de las TIC (Tecnología de la Información y de la Comunicación) en la evolución de la práctica pedagógica.

El artículo primero de la Orden define las enseñanzas como aquellas que se orientarán a adquirir el adecuado nivel de competencia lingüística, a conocer la realidad sociocultural española y al enriquecimiento intercultural, pero la nueva modalidad de enseñanza queda reflejada en el artículo 17, en el tercer y cuarto punto; en ellos se prevé el agrupamiento y la atención del alumnado:

3. *Los alumnos recibirán tres horas semanales de clase, de las que al menos la mitad deberán ser presenciales. Otras formas organizativas deberán ser expresamente autorizadas por la Subdirección General de Cooperación Internacional.*
4. *El profesor programará las actividades de aprendizaje presenciales y, en su caso, no presenciales que deberán desarrollar los alumnos y que serán objeto de seguimiento a través de los procedimientos que se determinen.*

También el artículo 20, en su primer punto, plantea la evaluación del alumnado presencial y no presencial:

1. La valoración del rendimiento de los alumnos de lengua y cultura españolas se basará en la evaluación continua a lo largo de su proceso formativo a través de la observación directa del desenvolvimiento del alumno en la clase y, cuando proceda, de la información obtenida en las actividades no presenciales, así como en el análisis de los ejercicios que se le propongan y la valoración de las pruebas escritas y orales cuya realización y contenido se determinarán oportunamente.

Elaboración de las unidades didácticas

Aprobado el nuevo currículo, los profesores de las ALCE se encargaron durante el curso 2010/2011, en un tiempo récord, de elaborar unidades didácticas para los cinco niveles docentes, desarrollados en los diez años escolares –A1, A2 (A2.1, A2.2), B1 (B1.1, B1.2), B2 (B2.1, B2.2) y C1 (C1.1, C1.2 y C1.3)–, previstos en el nuevo currículo.

A cada Agrupación se le asignó la realización de un número determinado de unidades, enmarcadas estas en niveles concretos, con el fin de cubrirlos todos.

La tarea previa a la elaboración de dichas unidades consistió en extraer del currículo los contenidos que se iban a trabajar. A continuación, había que pensar en un tema que hiciera de hilo conductor de los ejercicios, que fuera motivador para los alumnos y que permitiera idear las tareas adecuadas. También debían contener enlaces de internet que remitieran a canciones, cuentos, juegos, pasatiempos, páginas web,... y así incluir elementos audiovisuales, en gran medida lúdicos, que ayudaran tanto a consolidar los objetivos planteados como a iniciar a los alumnos en el manejo de las nuevas tecnologías.

Cada unidad didáctica planteaba inicialmente una tarea final; esta aparente

paradoja no resultaba tal, puesto que la secuencia de actividades que el alumno tendría que ir realizando le otorgaría las competencias necesarias para ejecutar, sin problema, el cometido final.

Ahora venía la ardua búsqueda de actividades que cubrieran todas las competencias y aspectos lingüísticos: comprensión y expresión oral y escrita, gramática, léxico...

Una vez finalizado y maquetado el cuaderno del alumno, realizamos una guía didáctica para el profesor (en ella constaban los referentes curriculares, la explotación didáctica de las actividades, la temporalización –sesiones necesarias–, los materiales fotocopiables de refuerzo y ampliación y el solucionario).

Este curso supuso para los profesores de las ALCE un gran reto; además del desempeño de nuestras funciones habituales, nos vimos involucrados en una tarea editorial sin precedentes y nos convertimos en usuarios habituales de nuevas tecnologías con una desigual y, en cualquier caso, escasa preparación, que suplimos con muchas horas de dedicación y mucho esfuerzo.

Respetuosos de todos los oficios, sabemos que ser usuarios informáticos no es lo mismo que ser programadores, ni ser buenos profesionales y docentes experimentados supone dominar los entresijos del mundo editorial. Si bien una buena cantidad de nuestro tiempo lo empleamos en conocer las novedades que las editoriales van ofreciendo, actualizando, completando y modernizando nuestros materiales, para adecuarnos así a las necesidades de esta compleja enseñanza que son las ALCE, no nos dedicamos, sino en contadas excepciones, a estos menesteres.

Compleja, decía, por la idiosincrasia del alumnado que encontramos en las aulas, cuyas edades pueden oscilar entre los 7 y los 17 años. Hay quien podría argumentar que este era el caso de las antiguas “unitarias”, algunas reconvertidas hoy en CRAES (Colegios Rurales

El 3 de diciembre de 2010 se publicó la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas en el exterior, y por esta vía se estableció también el nuevo currículo de las mismas

Los profesores de las ALCE se encargaron durante el curso 2010/2011 de elaborar unidades didácticas para los cinco niveles docentes, desarrollados en los diez años escolares previstos en el nuevo currículo



62

Las unidades didácticas elaboradas son un material precioso que, sin duda pueden y deben ser utilizadas en las aulas pero no podrá ser el único material de base

Agrupados). Ciertamente podría asemejarse pero debemos añadir un segundo punto que aumenta en gran medida dicha complejidad: el dominio de la lengua española de estos alumnos es tan heterogéneo que, desde el primer año en la Agrupación, suponiendo que un niño/a empiece en A1, con 7 años (lo cual es mucho suponer porque también empiezan a los 8, 9, 10... años) algunos presentan un nivel de español equivalente al de un alumno matriculado en primero de primaria en España, porque esa es la lengua vehicular en casa –estadísticamente se ha comprobado que suele darse en los casos en los que ambos padres son españoles o, al menos, la madre–; otros, en cambio, lo entienden pero se expresan muy rudimentariamente; y el peor de los escenarios, no por ello infrecuente, lo conforman aquellos alumnos cuyo primer contacto con la lengua se produce en los primeros días del curso. Todo lo anteriormente descrito nos lleva a que la preparación de cada clase

requiere contemplar todos los casos, de manera que los que más saben no se aburran y los que menos, puedan seguirla e ir progresando a su ritmo; esto nos obliga a integrar a aquellos que empiezan años después de cumplidos los 7 y que deben quedarse en el primer nivel por carecer de conocimientos previos. Demanda pues actividades que unan a todo el grupo y otras que individualicen el aprendizaje para llegar a cada alumno en su singularidad.

Las unidades didácticas elaboradas son un material precioso que, sin duda pueden y deben ser utilizadas en las aulas pero que, salvo en el caso de que la clase presente un alumnado suficientemente homogéneo, no podrá ser el único material de base. Y, no siéndolo, distintas edades, niveles de lengua y unidades didácticas constituye un plato con demasiados ingredientes, nada fácil de cocinar.

Durante el año escolar 2011-2012 un equipo revisó las unidades creadas, dán-

doles un formato uniforme. Se elaboraron pruebas de nivel y exámenes. Jorge Vázquez y un equipo de coordinadoras fueron los encargados de la realización de un Taller en Aula Internacional para dar a conocer su uso.

La fase experimental

El curso siguiente (2012/2013) se experimentó en el ALCE de Nueva York con el nivel A1. Se llevó a cabo la creación de materiales en línea para Unidades Didácticas de nivel A. En la primavera de 2013, concretamente el 31 de mayo, se publicaron unas *Nuevas Instrucciones Complementarias para la Planificación del Curso 2013-14* que anulaban unas primeras del 13 de marzo. En ellas se anunciaba que las experiencias puntuales que se habían estado desarrollando en Aula Internacional se iban a extender en el siguiente curso a todas las ALCE, gracias a los materiales elaborados por los profesores. Precisaba también que los primeros alumnos en recibir este tipo de enseñanza fueran los correspondientes al nivel A. De este modo, el 50% de la enseñanza sería presencial, en el aula, y el otro 50%, no presencial (lo que supone una hora y media de cada modalidad), en internet, en la plataforma de Aula Internacional. Para facilitar la correspondencia entre ambas, añade el comunicado, se utilizarán materiales afines: las unidades didácticas del Aula Internacional para el primer caso y los cursos en línea, elaborados a partir de estas para la parte no presencial.

Las primeras voces críticas respecto a las instrucciones del 13 de marzo ya dieron como respuesta las nuevas instrucciones del 31 de mayo y estas últimas también recibieron contestaciones durante el verano por parte de distintos sectores relacionados con las ALCE.

Implantación de la enseñanza semipresencial (2013/2014)

La implantación de la enseñanza del español en el doble ámbito es un hecho que empieza a materializarse a partir del mes de octubre. Previamente, los profesores que íbamos a impartir enseñanza no presencial realizamos un taller en línea para, de la mejor manera posible, hacer frente a la nueva demanda educativa. Más tarde se realizó presencialmente el curso-taller que se menciona al principio de este escrito, en Neuilly.

Las familias con hijos inscritos en el nivel A fueron convocadas a una reunión extraordinaria para explicarles cómo encarar el nuevo curso y los aspectos técnicos (como los requisitos que debían reunir sus ordenadores: navegador Mozilla, permitir un par de cookies,...) que facilitarían el trabajo. Se les entregó una guía informativa para que, en soporte papel, los padres ayudaran a sus hijos y de este modo pudieran ir siguiendo los pasos necesarios para realizar las tareas no presenciales. Disponían ya de una página de acceso y de una contraseña para entrar.

Fue un mes complicado, como lo son siempre los inicios. Dada la necesidad de un gran espacio, suficientemente amplio para albergar los cursos en línea, se requirió de una nueva plataforma, ubicada actualmente en el CIDEAD (Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia). El nombre de la página dada a las familias en el folleto informativo cambió y se les facilitó un nombre de usuario y una nueva contraseña.

Tres tutoras, correspondientes a los tres niveles que se trabajarán este año, se encargan de resolver problemas pedagógicos. Los problemas técnicos se resuelven desde Madrid mediante el soporte *alceonline*. Los foros permiten intercambiar experiencias, plantear y resolver dudas, establecer comunicación entre las

La implantación de la enseñanza del español en el doble ámbito es un hecho que empieza a materializarse a partir del mes de octubre

Todos los consultados están de acuerdo en afirmar que el uso de las nuevas tecnologías, presentes en los más diversos ámbitos de nuestra vida, no puede quedar fuera del marco educativo y que las TIC son muy útiles

Los procesos de cambio siempre son controvertidos, pero creemos que la enseñanza del español en las Agrupaciones tiene toda su vigencia en el presente

familias y los profesores por un lado y entre los profesores por otro.

En las clases presenciales, los profesores trabajamos con Unidades Didácticas. En las clases en línea, los profesores no-presenciales proponemos a los alumnos una serie de actividades semanales sobre el tema que se está trabajando en el aula. Así se refuerza y completa el aprendizaje.

Muchos alumnos y alumnas muestran interés, curiosidad y un buen ánimo. A aquellos que por razones de diversa índole no hayan podido iniciar el curso les animamos a que lo sigan intentando. Cada día se resuelven un mayor número de incidencias y, esperemos que en breve estén todas o casi todas resueltas. Y aunque existen problemas, la mayoría técnicos, seguimos adelante intentando cada día integrar a la totalidad de estudiantes del nivel A en la plataforma, con la colaboración y ayuda de unas dedicadas tutoras, encargadas de solucionar los problemas pedagógicos y un soporte técnico que desde Madrid se encarga de otorgar las contraseñas a los alumnos, de resolver los problemas de índole técnica y de supervisar nuestra labor.

Las reacciones de las familias siguen siendo diversas: unas muestran su optimismo ante los cambios y su voluntad de apoyar el curso de español de su/s hijo/s; otras, más escépticas, dudan de los beneficios de una división horaria tan salomónica y de este nuevo modelo de enseñanza.

Entre las reacciones iniciales se manifestó también el temor a que la reducción horaria y la disminución de horas presenciales de los alumnos fueran, más adelante, mermando su número y condujeran al progresivo cierre de aulas y al desmantelamiento de las ALCE. Estos sentimientos parecían reforzarse ante los reajustes que llevados a cabo en algunas agrupaciones, con especial mención en Francia, Suiza y Alemania.

Todos los consultados están de acuerdo en afirmar que el uso de las nuevas tecnologías, presentes en los más

diversos ámbitos de nuestra vida, no puede quedar fuera del marco educativo y que las TIC son muy útiles: refuerzan y consolidan el aprendizaje, suelen ser un buen estímulo para los alumnos, más familiarizados con este mundo que muchos adultos.

Entre las críticas que se han realizado en este proceso de implantación de la modalidad semipresencial destaca el hecho de haberla iniciado con los más pequeños, porque la falta de autonomía en el trabajo “en línea” lleva aparejada la implicación familiar. Familias que no siempre encuentran una hora y media que añadir a las que ya emplean para dedicar a las tareas de la escuela obligatoria de sus hijos, y si tienen varios hijos en el nivel A, el horario se multiplica. Los alumnos mayores, en general, menos dependientes en el uso de las nuevas tecnologías, quizá podrían haber abierto el camino con mayor facilidad y en algunos casos servido de ayuda a hermanos menores. Sin embargo, los más pequeños suponen, por una parte, el cimiento del edificio de las ALCE por el que debe empezarse su renovación y, por otra parte, cuanto más pequeños son los niños, más adaptables a las nuevas tecnologías.

Otro tipo de dificultades que han afectado a un pequeño número de alumnos surgen con la dispersión geográfica de las aulas. Los alumnos que viven en la ciudad o en las inmediaciones cuentan con más medios que los que acuden desde espacios rurales a un aula en alguna ciudad cercana: algunos no disponen de ordenador (los padres lo tienen en el trabajo y les basta para su quehacer cotidiano), otros, aunque están “conectados”, reciben una señal deficiente.

Recogiendo buena parte del descontento por el modo en que se implantó la enseñanza semipresencial y por los temores anteriormente mencionados, el 6 de octubre de 2013 se constituyó la Plataforma “REALCE”, integrada por sindicatos, asociaciones de padres y de emigrantes de Reino Unido, Francia y Suiza.

El primer punto del manifiesto de esta plataforma se presenta así:

El único objetivo de esta plataforma es la defensa, mantenimiento y mejora del programa ALCE en el exterior, con independencia de la ideología de las organizaciones, asociaciones y ciudadanos que la integren o puedan adberirse a ella en el futuro.

Los siguientes 7 puntos de dicho manifiesto expresan sus principales reivindicaciones, que brevemente son las siguientes: “*unas clases de lengua y cultura españolas de calidad, totalmente presenciales, desarrolladas en locales dignos que propicien el aprendizaje. Estas clases deben ser totalmente gratuitas, impartidas por profesorado de la enseñanza pública*”. Asimismo –como recoge *España Exterior el 11 de octubre de 2013*– se rechaza la imposición de un material didáctico concreto y se estima que debe ser cada profesor quien pueda emplear el que considere oportuno; de la misma manera se reclama que los nietos de españoles puedan participar en este programa. Otra de sus demandas es que *cualquier modificación sustancial que el Ministerio pretenda llevar a cabo en el programa ALCE sea previamente negociada y consensuada con todos los sectores implicados*. En definitiva, la Plataforma se plantea como objetivo fundamental la negociación de una nueva orden para las ALCE que sea resultado del consenso de todos los sectores implicados.

Con todo, hay algo indiscutible: los procesos de cambio siempre son controvertidos, pero creemos que la enseñanza del español en las Agrupaciones tiene toda su vigencia en el presente, en especial en estos tiempos de crisis en los que tantos jóvenes y familias están emigrando; y esta debe ofrecerse de un modo digno: la calidad de enseñanza no se puede improvisar y además necesita recursos para implementarla. La ense-

ñanza presencial es insustituible para las clases de lengua española y la enseñanza semipresencial puede complementarla; los profesores de ALCE no hemos escatimado ni escatimaremos esfuerzos que conduzcan a nuestra formación permanente siempre que se den unas mínimas condiciones para ello; procuramos hacer frente a todas las adversidades que surgen con mucho empeño y dedicación. Nos importan nuestros alumnos y las familias de nuestros alumnos. Ellos son, además, la razón de nuestro trabajo.

Bibliografía

- BELDA, ROSARIO (2013): Curso-Taller Aula Internacional. Neuilly-sur-Seine.
- INSTRUCCIONES para regular la planificación, la organización, el funcionamiento y las actividades de finalización del curso de las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas. 31 de mayo de 2013.
- ORDEN EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, B.O.E. 3 de diciembre de 2010, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas en el exterior.
- VÁZQUEZ CALLEJO, JORGE (2012). Competencia digital para la enseñanza del español. Consejería de Bélgica. <https://www.mecd.gob.es/francia/dms/consejerias-exteriores/francia/estudiar/Resolucion-Instrucciones-ALCE-2013/RESOLUCI%C3%93N%20INSTRUCCIONES%20ALCE%202013.pdf>
- http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-18555
- <http://www.slideshare.net/jvcallejo/moodle-y-aula-internacional-programas-complementarios>.

La enseñanza presencial es insustituible para las clases de lengua española y la enseñanza semipresencial puede complementarla

La danza de las palabras

Proyecto pedagógico: literatura-música-danza. Un enfoque psicoanalítico

Gloria López Nomdedeu

Profesora del Colegio español Federico García Lorca, París

Resumen

Los cuentos fantásticos o maravillosos siguen ejerciendo su extraño hechizo. El Proyecto *La Danza de las Palabras*, estructurado siguiendo orientaciones del Análisis Institucional, se interesa en el psicoanálisis de los cuentos en la Danza Clásica, centrándose en *la inquietante extrañeza* freudiana, que ellos vehiculan, y en lo Real lacaniano, como elementos singulares para el estudio y aprendizaje de una lengua.

Introducción

Los cuentos clásicos fascinan a niños y adultos. Vehiculan un sentido oculto que responde a los grandes interrogantes que se plantea el ser humano. El niño encuentra en ellos una forma de resolver los problemas que no es capaz de verbalizar. El estudio de los cuentos con Música y Danza proporciona la posibilidad

del aprendizaje concreto de una lengua y la exploración profunda del lenguaje, que construye la realidad de cada ser.

El Proyecto *LA DANZA DE LAS PALABRAS* integra conocimientos, procedimientos, actitudes y valores a través de la Literatura, la Música y la Danza. El eje del Proyecto lo constituye la aplicación de hipótesis teóricas estudiadas en trabajos anteriores (20, 21)¹:

1. La inquietante extrañeza freudiana emana de los *Cuentos que tienen música* y que han sido llevados a la Danza Clásica, lo que nos permite no “*cerrar los ojos*”, como decía Sigmund FREUD (1856-1939) (3, p. 263), a ese tipo de angustia e identificar los temas que la presentifican.

¹ En todo el texto, los números, entre paréntesis, se refieren a las fuentes bibliográficas, al final del artículo. Se indican también las páginas de referencia.

Los cuentos clásicos vehiculan un sentido oculto, que responde a los grandes interrogantes que se plantea el ser humano. El niño encuentra, en ellos, una forma de resolver sus problemas

2. El psicoanálisis, considerado en medio escolar, tiene algo que decir sobre la estética y la belleza, contrariamente a lo que pensaba FREUD (5, p. 26) de lo que provoca el miedo, la angustia, incluso el horror, cuando se dirige una mirada diferente.

Creemos que los cuentos, fantásticos o de hadas, pueden provocar *la inquietante extrañeza*, en todas sus manifestaciones: Literatura, Música y Danza, tanto en los niños como en los adultos, y que aquellos que perduran son los que contienen algunos de los elementos susceptibles de producir ese tipo de afecto. Pensamos también que, a través del cuento y los elementos inquietantes que encierra, el alumno encuentra la posibilidad de profundizar la estructura de la lengua, sus aportaciones artísticas y literarias e inventar sus propias soluciones a problemas universales.

I. *La inquietante extrañeza* y la creación artística

En 1919, FREUD publicó el artículo *Das Unheimliche*, *La inquietante extrañeza*. *Lo inquietante* es el afecto, la emoción que se experimenta ante la aparición de un objeto, una situación, que fueron en otro tiempo familiares y que se han transformado en extraños, no familiares, angustiosos, aunque originariamente podían serlo o no serlo.

Ese tipo de sensaciones es similar a los fenómenos estudiados por FREUD de lo “*ya visto*” “*ya vivido*” (1), así como a temas que tratará en “Más allá del principio de placer” (4), como la compulsión de repetición. FREUD establece relaciones con el arte y la creación artística, donde se unen realidad y ficción.

Cuando FREUD habla de ficción se refiere a la creación literaria. *La inquietante extrañeza* puede aparecer al entrar en contacto con cualquier obra de arte.

FREUD pensaba que el escritor encuentra, en sí mismo, las leyes a las que obedece la actividad del inconsciente, plasmándolas en sus creaciones (2, pp. 243-244).

Jacques LACAN (1901-1981), en el *Seminario X* (8, pp. 55-68) insiste sobre el hecho de que esta forma de angustia es “*fugitiva*” e infrecuente en la vida cotidiana, pero aparece de forma más estable en la ficción y permite acceder al fantasma.

Jacques-Alain MILLER (1944) considera el *Seminario X* casi como una “*creación literaria*” (22, p. 64), ya que LACAN y FREUD convergen en su elogio de la ficción literaria, a propósito de *la inquietante extrañeza*.

Para ilustrar su concepto de *inquietante extrañeza* FREUD utiliza los cuentos fantásticos de E.T.A. HOFFMANN (1776-1822), pero diferencia “*el cuento fantástico*” y los *Märchen*, “*cuentos de hadas*”, que aplica a los cuentos populares, como los de Charles PERRAULT (1628-1703) o de los Hermanos GRIMM (Jakob /1785-1863/, Wilhelm /1786-1859/). Para FREUD el mundo del cuento adhiere al animismo y no produce un sentimiento inquietante. Nosotros pensamos que ambos tipos de cuento pueden suscitar *la inquietante extrañeza*. El proyecto que presentamos, y sus diferentes acciones y dispositivos, permite confirmar las hipótesis expuestas y ofrece infinitas posibilidades de investigación en los medios educativos.

II. Aplicación práctica proyecto- *La danza de las palabras*

A) Análisis situacional- contextualización

El Proyecto se ha desarrollado en el Colegio español Federico García Lorca de París (Francia), desde el Año Académico 2008-2009, continuando en el actual 2013-2014. En él participan alumnos de los tres ciclos de enseñanza Pri-

maria, con una colaboración artística y literaria entre niveles y ciclos. Siempre se desarrolla a lo largo de todo el año académico.

B) Análisis pedagógico-organizativo

1. Alumnado-enseñanza-aprendizaje

La experiencia está orientada a alumnos de los diferentes ciclos de educación Primaria del sistema educativo español, con una especial incidencia en los del tercer ciclo. Se prioriza un enfoque funcional, integrando aspectos gramaticales, literarios, socioculturales y artísticos de Plástica, Música y Danza.

2. Principios metodológicos-ideas-fuerza

El desarrollo del proyecto se fundamenta en principios metodológicos en los que se tiene en cuenta la etapa de desarrollo operatorio (Jean PIAGET /1896-1980/, 1969) (24) en la que se encuentra el alumno y sus conocimientos previos, intentando que aprenda a aprender y favoreciendo las estrategias de exploración, descubrimiento, planificación y regulación de la propia actividad. Al mismo tiempo, se asegura la construcción de aprendizajes significativos (David Paul AUSUBEL /1918-2008/ 1973, 1976, 2002) (13) para que sea funcional, y se hace progresar al alumno (Lev VYGOTSKI /1896-1934/, 1979) (27), mediante actividades que favorezcan trabajos cooperativos, relaciones de tipo tutorial, alumno-alumno y el papel educativo de los errores.

C) Plan operativo.

Dimensiones: sistémicas lógica y sustantiva. Acciones: Justificativa-Discreta-Factual-Crítico-Evaluativa

1. Acción justificativa

Los alumnos presentan, a lo largo de su escolaridad, características significa-

tivas en su evolución afectiva y social, ya que mejoran el control emocional, desarrollan los sentimientos y afianzan su proceso de socialización. En el aspecto cognitivo se encuentran en el estadio evolutivo-madurativo intelectual, que abarca desde las operaciones concretas hasta el comienzo del desarrollo de las funciones realmente abstractas. El perfeccionamiento del lenguaje determinará la estructuración de su pensamiento. La progresiva consolidación de su autoestima y eficacia contribuye al desarrollo de la personalidad.

El hecho de que los niños encuentren estimulante el mundo de lo imaginario: cuentos, relatos, fábulas, mitos, hacen del cuento un tema ideal para el desarrollo de la comunicación oral y escrita, de la creación artística y del conocimiento de sí mismos y sus problemas, a partir de los elementos inconscientes que vehiculan y del análisis de *la inquietante extrañeza* que pueden suscitar.



El estudio de los cuentos con Música y Danza proporciona la posibilidad del aprendizaje de una lengua y la exploración profunda del lenguaje, que construye la realidad de cada ser

2. Acción discreta

Comprende el núcleo fundamental del Proyecto, que determina su calidad, así como el impacto que pueda tener en los alumnos a los que va dirigido.

2.1. Objetivos-Taxonomía

a) Objetivos generales

Se trata de contribuir al mejor aprendizaje y profundización de la lengua española, desarrollando la creatividad artística en Literatura, Música y Danza y aprendiendo a analizar los diferentes elementos que aparecen en los cuentos y que pueden tener una resonancia en la vida de los alumnos.

b) Objetivos específicos

La determinación de acciones que toman como punto de referencia los *cuentos* y los *cuentos que tienen música y danza* contribuye a profundizar el aprendizaje del español, investigando aspectos literarios, musicales y de ballet

clásico de los cuentos tradicionales. Los alumnos realizan producciones artísticas propias alcanzando una mayor competencia en lengua española, en arte y en cultura. La interrelación con la comunidad educativa se concretiza el *Día de los Cuentos del Club "Amantes de los Libros"*, creado para comunicar y estimular la lectura de estos relatos. La presentación de un espectáculo de danza basado en uno de los cuentos estudiados, en los que se han analizado, entre otros, los elementos susceptibles de provocar *la inquietante extrañeza*, representa la culminación de todos los trabajos realizados.

2.2. Contenidos

En la organización de los contenidos en lengua y literatura, en español se considera tanto la expresión como la comprensión oral y escrita, teniendo en cuenta conceptos y conocimientos de música y danza, necesarios para el desarrollo del proyecto.

a) Conceptos

Las nociones funcionales, gramaticales y temáticas esenciales, en lengua, sirven de apoyo para adquisiciones más elaboradas y contribuyen a la comprensión y estudio literario de los *Cuentos*, facilitando el trabajo de síntesis e interpretación. Los elementos básicos de música y danza: notación musical, audición de melodías, creación de coreografías y utilización de la coreología, consolidan el armazón conceptual necesario al proyecto.

b) Procedimientos

Los alumnos buscan y seleccionan información, empleando medios convencionales y tecnológicos, que les permita crear cuentos fantásticos, investigar narraciones antiguas del mundo y de España y descubrir relatos para musicalizar (16). La tradición familiar representa un tesoro literario significativo y contribuye a enriquecer las producciones que se exponen oralmente.



c) Actitudes

Los conceptos asimilados y los procedimientos empleados contribuyen al desarrollo, en el alumnado, de actitudes de aprecio y valoración de la creación artística. Los aprendizajes, investigaciones y creaciones realizados fomentan el interés por las tradiciones literarias de las diferentes culturas y de la literatura popular española. El estudio de los diferentes afectos, sentimientos y actitudes que aparecen en los cuentos, así como de los elementos de *inquietante extrañeza* que contribuyen a su alcance, difusión y universalidad, favorecen el espíritu analítico.

2.3. Competencias Básicas

Para integrar los diferentes aprendizajes formales, informales y no formales, se prioriza la adquisición de las competencias básicas propuestas por la Unión Europea. En el caso del aprendizaje del español la competencia en comunicación lingüística es fundamental, pero las otras siete competencias se desarrollan como complemento de la lingüística y como referente esencial de progreso en la adquisición de la lengua. El centro de interés propuesto ofrece la oportunidad del tratamiento de todas las competencias básicas a través de los diferentes conceptos, procedimientos y actitudes indicados².

2.4. Ejes Transversales

Los cuentos como base para el aprendizaje del español ofrecen la posibilidad de tratar temas relacionados con la literatura, la cultura, el arte, la música y la danza. Representan un tema paradigmático de encuentro de diferentes ejes transversales que pueden ser tratados en el aspecto social, cívico y ético, al hilo

de las lecturas, producciones y presentaciones.

3. Acción factual

3.1. Actividades

A partir de *Los cuentos* y *Cuentos que tienen música*, los alumnos realizan actividades de iniciación, refuerzo, ampliación y atención a la diversidad, relacionadas con los contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes programados. De esta forma se trata la comprensión, gramática, vocabulario, construcción de frases y producción de textos en el aspecto oral y escrito. Se ha escogido y estudiado el siguiente *corpus*³, susceptible de ser considerado o ampliado con una cierta flexibilidad:

- Los tres ballets del compositor ruso Piotr Ilitch TCHAIKOVSKY (1840-1893):
 - El Lago de los Cisnes* (1877) –Leyenda alemana.
 - La Bella Durmiente del Bosque* (1890) –Cuento de PERRAULT (23, pp. 179-200).
 - Cascanueces* (1892) –Cuento fantástico de HOFFMANN (18).
- Los dos ballets del compositor ruso Igor Fiódorovich STRAVINSKY (1882-1971):
 - El Pájaro de Fuego* (1910) –Leyenda del folklore ruso.
 - Petrouchka* (1911) –Libreto de STRAVINSKY.
- El ballet del compositor francés Léo DELIBES (1836-1891):
 - Coppelia o la Muchacha de los ojos de esmalte* (1870) –Argumento que procede del cuento de HOFFMANN *El hombre de arena* (19).

² LEY ORGÁNICA 2/2006 / 3-mayo –Educación REAL DECRETO 1513/2006 / 7-diciembre –Enseñanzas mínimas de la Educación Primaria ORDEN ECI/2211/2007 / 12-julio –Currículo y ordenación de la Educación primaria.

³ Los ballets de TCHAIKOVSKY, STRAVINSKY, DELIBES y PROKÓFIEV, se han trabajado en las versiones de los DVDs de la Editorial Planeta-DeAgostini, S.A. - Colección *Lo mejor del ballet*. La obra de referencia, para la parte literaria de los citados ballets, está en la bibliografía (25).

La inquietante extrañeza es el afecto que se experimenta ante la aparición de un objeto, una situación, que fueron en otro tiempo familiares y que se han transformado en extraños

- El ballet del compositor ruso Sergueï Serguéievitch PROKÓFIEV (1891-1953):
–*Cenicienta* (1944) –Inspirado en los cuentos de PERRAULT (23, pp. 255-284) y de los Hermanos GRIMM (17).
- El ballet del compositor ruso Anatoli LIADOV (1855-1914):
–*Cuentos Rusos* (1917) (14), que incluye tres ballets, correspondientes a tres cuentos rusos:
–*Kikimora* (1916) –*La Princesa-Cisne* (1917) –*Baba Yaga* (1917)⁴.
- El ballet del compositor inglés Brian EASDALE (1909-1995):
–*Las Zapatillas Rojas* (1948)⁵ –Inspirado en el cuento del escritor danés Hans Christian ANDERSEN (1805-1875) titulado *Los zapatos rojos* (1845) (12) –Forma parte de la película inglesa, de 1948, *The Red Shoes*, dirigida por el cineasta inglés Michael POWELL (1905-1990) y el cineasta húngaro Emeric PRESSBURGER (1902-1988).

3.2. Dispositivos inductores de creación, análisis e interpretación

Se han ido creando, diferentes dispositivos pedagógicos y metodológicos, capaces de producir efectos energéticos desde un punto de vista de la creación, el análisis y la interpretación. Enumeramos estos dispositivos.

a) Club *Amantes de los libros*

Los alumnos asisten semanalmente a la biblioteca y realizan fichas de lectura. Han creado un *Museo pedagógico* con aportaciones de cuentos fantásticos, originales y facsímiles, tebeos y cuen-

⁴ Los cuentos en los que se inspira el ballet *Baba Yaga* son los siguientes: (10) –*La Baba Yaga* (I) (70) (pp. 127-129) –*La Baba Yaga* (II) (74) (pp. 136-139) –*Vassilissa la Belle* (75) (pp. 140-146).

⁵ EASDALE (Brian). –*Las Zapatillas Rojas* (*The Red Shoes*) (1948).- En el film de Michael POWELL y Emeric PRESSBURGER. –Filmax Home Video / Rank Film Distributors (Grandes Directores).

tos de hadas originales. La organización de exposiciones temporales, abiertas a padres y alumnos de otros niveles, ha tenido un gran éxito, así como el encuentro con la escritora Nuria TORRELL IBÁÑEZ.

b) Tertulia literaria *El ARCE*

La tertulia es un espacio privilegiado en que los alumnos pueden leer sus propias producciones literarias, así como los cuentos presentados al concurso del Colegio. Es un lugar de análisis y reflexión en el que se comentan leyendas, poemas, romances y se realiza la lectura de cuentos bilingües español-inglés, muy resumidos, para que aprendan a sintetizar un relato extrayendo el mensaje que se quiere transmitir.

c) Grupo de investigación de literatura fantástica (GILF)

En este Grupo se trabajan obras literarias fantásticas de diferentes autores, españoles y extranjeros, así como los *Cuentos que tienen música*, ya relacionados.

d) Concurso de cuentos-conmemoración del *Día del libro*

Siempre ha llamado la atención la calidad y originalidad de los cuentos presentados en las cuatro ediciones ya convocadas del Concurso. Se propone a los participantes, de diferentes niveles y ciclos, escribir un cuento, con un tema libre y una extensión máxima de tres folios y mínima de uno. El gran premio consiste en una exposición de todos los cuentos, abierta a toda la comunidad educativa, y en la lectura pública de los relatos ganadores, en un *acto académico de entrega de premios y diplomas*, durante la *Semana cultural y Día del libro* del Colegio español Federico García Lorca.

e) Grupo de diseño –programas de los ballets de fin de curso

Un grupo de alumnos concibe y realiza los programas de los diferentes

ballets presentados por el *Joven ballet de cámara* en la *fiesta de fin de curso* del Colegio.

f) *Joven ballet de cámara de París del Colegio español*

Federico García Lorca

Creado en el Año Académico 2008-2009, el *Joven ballet* ha llevado a cabo las siguientes actividades:

–Visitas guiadas a la *Opéra National de Paris - Palais Garnier*, al Museo de la Ópera y al cementerio de Montmartre, para ver las tumbas de las grandes figuras de la danza, como Marie TAGLIONI y Vaslav NIJINSKY.

–Asistencia a ballets clásicos y contemporáneos del programa *Jeune Public* de la *Opéra National de Paris - Opéra Bastille*, así como al espectáculo presentado por los alumnos de Danza, en la *École de Danse de l'Opéra National de Paris - Nanterre*.

–Realización de dos *Stage de danse* en el Centre PEP de Clairoix-Compiègne, durante cinco días, en una salida de larga duración.

–Participación en diferentes conferencias impartidas en el Colegio por profesionales, sobre ballet clásico, creación literaria y nutrición saludable.

–Presentación, en la *Fiesta de carnaval* y la *fiesta de fin de curso*, de los diferentes *Cuentos que tienen música* y que han sido llevados a la danza, estudiados, analizados e interpretados: *Blancanieves*, *Coppelia*, *El Lago de los Cisnes*, *Cascanueces*, *Las Zapatillas Rojas* y *Baba Yaga*.

3.3. Colaboraciones

El Proyecto necesita la colaboración de muchas personas. Además de la intensa participación de padres y alumnos, se ha podido contar con las siguientes colaboraciones:

Artísticas –Cristina MONTELLANO LÓPEZ, bailarina clásica, licenciada en Danza Clásica, máster en Artes Escénicas y Svetlana Danielle DEON, bailarina clásica y escritora. Han pronunciado conferencias sobre danza clásica, enseñado y preparado coreografías para los festivales.

–Margarita GONZÁLEZ MONJE, directora y profesora de Educación Física del Colegio español Federico García Lorca.

–Profesorado de Música del Colegio.

Literarias –Nuria TORRELL IBÁÑEZ, escritora. Conferencia: *El creador literario entre la inspiración y el proceso creativo*.

Sanitarias –Dra. María Teresa LEDO VARELA, médico especialista en Nutrición, investigadora en la OCDE de París. Conferencia: *Alimentación sana y equilibrada*.

Piscoanalíticas –Sección clínica del departamento de Psicoanálisis de la Universidad de París VIII, representada por



El hecho de que los niños encuentren estimulante el mundo de lo imaginario hace del cuento un tema ideal para el desarrollo de la comunicación oral y escrita

la doctora en Psicoanálisis Dalila ARPIN, con la colaboración de la realizadora del Proyecto, Gloria LÓPEZ NOMDEDEU, máster en Psicoanálisis. Conferencia: *El significado oculto de los cuentos para niños*.

3.4. Metodología

Para poder integrar los contenidos funcionales, gramaticales, temáticos y culturales, la metodología es, en todo momento, activa, participativa, situacional. Se propone al alumno estudiar y vivir la lengua en diferentes situaciones, partiendo de los cuentos leídos, comentados, interpretados, utilizando un enfoque globalizador en el que las actividades académicas de lectura y escritura estén acompañadas de juego, música, actividad psíquica y física.

Se emplean materiales convencionales: impresos, imágenes, fragmentos de cuentos, láminas de dibujos y los medios audiovisuales e informáticos disponibles en DVD, CD y TIC. Las actividades se realizan a lo largo de todo el curso académico, en la institución, en salidas, en la Biblioteca y en el aula. El Proyecto culmina con la preparación del ballet para la *Fiesta de fin de curso* y la realización de programa por el *Grupo de Diseño*.

4. Acción crítico-evaluativa

Con objeto de motivar el aprendizaje e implicación de los alumnos se efectúa un control continuo en el que se contemplan tres tipos de evaluaciones: inicial (de diagnóstico), formativa y sumativa.

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS

PROGRAMA

JOVEN BALLET DE CÁMARA DE PARÍS
DEL COLEGIO ESPAÑOL "FEDERICO GARCÍA LORCA"
Alumnos del Nivel Quinto de Educación Primaria
Ballet Clásico en dos Actos

Adaptación clásico-moderna del Ballet Clásico *Alice's Adventures in Wonderland* (2011)
THE ROYAL BALLET - ROYAL OPERA HOUSE - LONDON (ENGLAND)
Joby TALBOT - Christopher WHEELDON

Inspirado en el cuento de Lewis CARROLL (1832-1898)
Alice's Adventures in Wonderland (1865)

FICHA TÉCNICA

Música Joby TALBOT (Wimbledon/Londres - Inglaterra/, 1971)
Dirección Artística Gloria LÓPEZ NOMDEDEU
Dirección Técnica Margarita GONZÁLEZ MONJE
Dirección Musical Inmaculada DEL RÍO LOBATO - Enrique TORMO PALOP
Bernard BRETON - Anaïs MANGIN - Centre PEP Clairoux-Compiègne
Coreografía Marie CHARPENTIER - Svetlana ZINDOVIC - Centre PEP Clairoux

Especial colaboración artística de la bailarina clásica: Cristina MONTELLANO LÓPEZ
Instituto Superior de Danza "Alicia Alonso" - Universidad "Rey Juan Carlos" - Madrid (España)

Ayudantes de Diseño Gráfico: Thomas ALONSO BOCQUET - Charlotte BERGELIN
Élise BERNICAT ERHARD - Inés CHARDONNEL MARTÍN - Ángela DÍAZ AGUDELO
Alan SANJORGE ILIJAZAGIC - Robert VAN KERKHOFF RECIO

ELENCO

Alicia Liddell	Marie COUËT CALVETE
Hermanas de Alicia:	
Lorina Liddell	Ángela DÍAZ AGUDELO
Edith Liddell	Eva DA SILVA DE CARVALHO
El Conejo Blanco	Cecilia LOVADINA FERNÁNDEZ
El Gato de Cheshire	Mathieu PICARD ESPINOSA
El Sombrero Loco	Sabrina ADI BELECHILI
El Lirón	Ángel Ludwig FUENTES BATON
La Reina de Corazones	Eva LACÈNE
El Rey de Corazones	Robert VAN KERKHOFF RECIO

Las Flores: Clara ANDRICO GARCÍA - Charlotte BERGELIN - Élise BERNICAT ERHARD
Eva BUENAVENTURA MISERT - Inés CHARDONNEL MARTÍN - Soraya EL MORABIT KHAOUA
Rebecca LEWIN BENATAR - Shana MONTIEL POURRAT - Rocío SÁNCHEZ NAVAS

Los Soldados: Thomas ALONSO BOCQUET - Román BERGELIN - Sergio FERNÁNDEZ PROVENCIO
Yago IGLESÍAS VÁZQUEZ - Hugo LUCAS BARRERO - Cristian RODRÍGUEZ ARISTIZÁBAL
Alan SANJORGE ILIJAZAGIC

SINOPSIS

ACTO I - LAS AVENTURAS DE ALICIA

ESCENA I - LAS HERMANAS LIDDELL

Durante el verano de 1862, las tres hermanas Liddell, Lorina, Alicia y Edith se distraen leyendo un libro que Lewis Carroll, amigo de su padre, ha dejado en el jardín. Alicia se duerme y las hermanas la dejan sola con sus sueños.

Música: Suite del Ballet Clásico *Alice's Adventures in Wonderland* (2011)
Joby TALBOT - *The Flower Garden* (Part 1 / Part 2)

ESCENA II - ALICIA Y EL CONEJO BLANCO

Aparece un Conejo Blanco, que tiene mucha prisa, mira constantemente su reloj y despierta y asusta a la niña, antes de introducirse en una madriguera. Alicia, intrigada y curiosa, lo sigue y cae, y cae, cada vez más profundamente, hasta llegar a un lugar donde llora y nada en el Mar de Lágrimas vertidas por ella. Las Flores del Jardín Encantado, consuelan a Alicia y la ayudan a secar sus ropas empapadas, con una danza.

Música: Suite del Ballet Clásico *Alice's Adventures in Wonderland* (2011)
Joby TALBOT - *The Mad Hatter's Tea-Party*

ESCENA III - EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS

Alicia, asombrada, conoce a algunos personajes del País de las Maravillas: El Gato de Cheshire, el Sombrero Loco y el Lirón, que se hacen sus amigos y la rodean.

Música: Suite del Ballet Clásico *Alice's Adventures in Wonderland* (2011)
Joby TALBOT - *The Flower Garden* (Part 1 / Part 2)

ESCENA IV - LA REINA DE CORAZONES

El Conejo Blanco, siempre apresurado, indica la inminente llegada del Rey y la Reina de Corazones. Los personajes del mundo de Alicia la esconden, la Reina la encuentra y ordena a sus soldados que le corten la cabeza. El Rey y los amigos de Alicia suplican a la Reina, pero los soldados llegan. Todos intentan distraer a la Reina con sus acrobacias.

Música:

1. Suite del Ballet Clásico *Alice's Adventures in Wonderland* (2011)
Joby TALBOT - *The Croquet Match*
2. *Allegretto* - BOND - Álbum *Shine* (2002)

ACTO II - LA FIESTA Y EL DESPERTAR

Los maravillosos mundos de Alicia, con elementos reales e imaginarios, se encuentran, con sorpresa y agrado, se reconocen y deciden celebrar una animada Fiesta de la Amistad. Todo ha sido un sueño y Alicia despierta, aunque encuentra el libro de sus *Aventuras* y los símbolos de su extraño sueño, una rosa roja y una mariposa.

Música:

1. *Mr. Saxobeat* (2011) - Alexandra Ionna STAN (Constanza/Rumania/, 1989)
2. *Strange Paradise* (after Borodin) - BOND - Álbum *Shine* (2002)
La música clásica original: Alexander BORODIN (1833-1887)
Danza Deslizante de las Doncellas de las Danzas Polovtsianas
Segundo Acto de la Ópera *El Príncipe Igor*

III. Una ilustración de *la inquietante extrañeza* en los cuentos de los mejores ballets del mundo

Hay tres ballets que ponen de manifiesto aspectos relevantes de *la inquietante extrañeza*, y que ayudan al niño, desde un punto de vista psicológico, a enfrentarse a sus propios miedos y, desde un punto de vista pedagógico, a localizar elementos literarios que encierran una gran riqueza expresiva. Esos tres ballets son los siguientes:

- ***Coppelia o La Muchacha de los ojos de esmalte*** (1870).
La angustia de castración y el retorno de lo reprimido.
- ***El Lago de los Cisnes*** (1877).
El amor imposible y la muerte.
- ***Las Zapatillas Rojas*** (1948).
La compulsión de repetición y la pulsión de muerte.

Vamos a presentar brevemente *Las zapatillas rojas*, uno de los preferidos de los niños, ya que les gusta mucho leer el cuento, ver el ballet y representarlo. *El Joven ballet de cámara* lo interpretó adaptando el relato y combinando en la danza fragmentos de música clásica y moderna.

Las zapatillas rojas (The Red Shoes) (1948)

La compulsión de repetición y la pulsión de muerte

En el ballet, una joven se deja tentar por un zapatero diabólico que le ofrece unas zapatillas embrujadas. Las zapatillas bailan solas y la joven muere. En la película hay tres historias que se van tejiendo: la cinematográfica, el ballet y el cuento, en espejo las unas con las otras. Las tres historias producen *la inquietante extrañeza* que se encuentra frente al doble, a lo ya visto, a un destino inexo-

rable. El ballet sirve para mostrar el paralelismo entre la ficción y la vida de la bailarina que la interpreta. Ambas protagonistas no pueden dejar de bailar y esta pasión las destruye. Se puede observar, en todos los relatos, el trabajo de la pulsión de muerte y de la compulsión de la repetición.

- **La muerte** está muy presente en las tres historias. Mueren la madre de Karen, la protagonista del cuento, la anciana que la recoge y ella misma, mutilada, disminuida a causa de los zapatos embrujados. En el ballet aparece, además, la escena de los muertos vivientes del cementerio. La protagonista de la película muere también de forma espectacular.
- **La compulsión de repetición.** Las tres jóvenes reproducen a lo largo de su vida los mismos errores. El egocentrismo, el narcisismo, la obsesión por correr tras el objeto causa del deseo, les hacen caer en las mismas trampas del abandono y de la falta de amor. La pulsión de muerte está en el centro de esas historias. Las tres jóvenes van más allá del principio de placer hacia un goce mortífero, buscando un imposible que resulta ser la propia muerte.
- **El destino.** Las tres protagonistas parecen predestinadas a un fin trágico, marcadas por un sino al que no pueden escapar: Karen por su abandono, la bailarina por su pasión devoradora por la danza y la joven del ballet a causa del embrujo de las zapatillas rojas.

En las tres historias hay otros temas que provocan *la inquietante extrañeza* y que hacen que las protagonistas se encuentren frente a lo Real, descarnado y poderoso. Identificamos la brujería y la magia; la figura del doble; el presentimiento; el silencio, la soledad y la obscu-

La Danza de las Palabras proporciona a los alumnos la posibilidad de aprender una lengua y de llegar al mejor conocimiento de sí mismos y de los problemas que les preocupan

ridad; la desaparición de la frontera entre fantasía y realidad; las fuerzas ocultas; los fantasmas; la animación de lo inanimado; los miembros separados del cuerpo; la angustia de castración y la locura.

Conclusión

La danza de las palabras proporciona a los alumnos la posibilidad de aprender (o profundizar) una lengua a través de leyendas, cuentos fantásticos y cuentos de hadas; y de iniciarse, por medio del análisis de los cuentos y de los elementos de la *inquietante extrañeza* que encierran, al mejor conocimiento de sí mismos, de su propio entorno y de los problemas que les preocupan. Nuestros alumnos, nuevos y originales “*Pul-*

garcitos”, consideran los cuentos como puntos de referencia literarios y vitales, pequeñas piedras blancas, que canalizan el saber que ya poseen, sobre sí mismos y sobre el mundo, y que hay que saber respetar. La experiencia les proporciona conocimientos y estrategias de aprendizaje significativo, una orientación singular de sí mismos, de su seguridad, un lenitivo frente a la realidad y lo Real y una forma de localizar y cubrir *lo inquietante* por medio de objetos de desplazamiento.

El Proyecto, con una estructura original, dentro de un cuadro conceptual de Análisis Institucional (26), engloba las tres funciones principales que indica el psicólogo infantil Bruno BETTELHEIM (1903-1990) (15): familiarizar al niño con el contenido del inconsciente,



EMBAJADA DE ESPAÑA EN FRANCIA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
COLEGIO ESPAÑOL "FEDERICO GARCÍA LORCA"

JOVEN BALLET DE CHAMBRE DE PARIS
DEL COLEGIO ESPAÑOL "FEDERICO GARCÍA LORCA"

LAS ZAPATILLAS ROJAS

LES CHAUSSONS ROUGES
THE RED SHOES

BALLET EN 1 ACTO
Música de Brian EASDALE (1909-1995)



FIESTA DE FIN DE CURSO 2011-2012
Sábado / 23-Junio-2012 / 10:00 h

COLEGIO ESPAÑOL
"FEDERICO GARCÍA LORCA"
53, rue de la Pompe
75116 PARIS (FRANCE)

darle una cierta seguridad y liberar de presiones inconscientes. En el cuento podemos identificar los tres registros de Jacques LACAN, lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario (RSI) (9) que él considera esenciales de la realidad humana. En la medida en que hablamos, aparece un abismo entre el ser humano y el resto de la naturaleza y la ficción, en general, y el cuento, en particular, permite al adulto y al niño orientarse en los tres planos en los que se produce este desajuste: el cuerpo, el mundo físico y los otros. Los cuentos de la Danza Clásica son los que encierran la belleza de *la inquietante extrañeza*. Hay en ellos un encanto único que comienza por las palabras del relato, interpretadas en los ballets. La danza clásica podría definirse como *palabras que bailan*, significantes que, en su estético movimiento, llegan hasta lo más profundo de nuestro ser.

La realización del Proyecto presentado nos ha permitido confirmar nuestras hipótesis sobre *lo inquietante* que se desprende de estos cuentos, la estética y belleza que encierran, el “*enigma de la sombra*” (11, p. 288)⁶ y la universalidad e impacto que alcanzan, gracias a los elementos de *inquietante extrañeza* que contienen, acentuados y potenciados, por la Música y la Danza. Todo ello hace de estos cuentos relatos ideales para atraer e incitar a una lectura analítica de la creación literaria porque el lector, el espectador, el auditor, niño o adulto, está leyendo, viendo o escuchando el entramado de su propia vida.

Bibliografía

I. OBRAS DE SIGMUND FREUD

1. (1901) *La psychopathologie de la vie quotidienne (Sur l'oublié, le lapsus, le geste manqué, la superstition et*

⁶ Como señala Marcela ALMANZA, al hablar de la obra de Junichirô TANIZAKI *Eloge de l'ombre*, sobre la estética tradicional japonesa. Pensamos que *el enigma de la sombra* puede muy bien aplicarse al sentimiento de *inquietante extrañeza* y la especial belleza que lo acompaña.

l'erreur). Traduit de l'allemand par Denis MESSIER. Paris, Gallimard, 1997.

2. (1907): «Le délire et les rêves dans la Gradiva de W. Jensen». Traduit de l'allemand par Paule ARBEX et Rose-Marie ZEITLIN en *Le délire et les rêves dans la Gradiva de W. Jensen* précédé de *Gradiva fantaisie pompéienne par Wilhelm Jensen* (Traduit de l'allemand par Jean BELLEMIN-NOËL). Paris, Gallimard, 2009, pp. 137-246.
3. (1919): «L'inquiétante étrangeté» en *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (1906-1927). Traduit de l'allemand par Bertrand FERON. Éditions Gallimard, Paris, 1985, pp. 209-264.
4. (1920): «Au-delà du principe de plaisir». Traduit de l'allemand par J. LAPLANCHE en *Essais de psychanalyse* (1915-1923). Traduit de l'allemand, sous la responsabilité d'André BOURGUIGNON, par ALTOUNIAN, J, BOURGUIGNON, A, BOURGUIGNON, O, CHERKI, A, COTET, P, LAPLANCHE, J, PONTALIS, J.-B., RAUZY, A. Paris, Payot, 1981, pp. 47-128.
5. (1929): *Le malaise dans la culture*. Traduit de l'allemand par Pierre COTET, René LAINÉ et Johanna STUTE-CADIOT. Paris, Quadrige / Presses Universitaires de France (PUF), 2007.

II. OBRAS DE JACQUES LACAN

6. (1955-1956): *Le Séminaire. Livre III. Les psychoses*. Texte établi par Jacques-Alain MILLER. Paris, Éditions du Seuil, 1981.
7. (1956-1957): *Le Séminaire. Livre IV. La relation d'objet*. Texte établi par Jacques-Alain MILLER. Paris, Éditions du Seuil, mars 1994.
8. (1962-1963): *Le Séminaire. Livre X. L'angoisse*. Texte établi par Jacques-Alain MILLER. Paris, Éditions du Seuil, mai 2004.

9. (1974-1975): *Le Séminaire. Livre XII. R.S.I. (Réel et symbolique et imaginaire)*. (Inédito).

III. OTRAS OBRAS

10. AFANASSIEV (2009): *Contes populaires russes. Tome I*. Traduit du russe et présenté par Lise GRUEL-APERT. Paris, Éditions Imago.
11. ALMANZA, MARCELA (2013): «Regard» en *Un réel pour le XXIe siècle*. Vers le IX Congrès de l'Association mondiale de psychanalyse. *Scilicet*. Sous la direction de Jacques-Alain MILLER. École de la Cause freudienne, Paris, pp. 287-289.
12. ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (2008): «*Les souliers rouges*» en *Contes choisis*. Présentation d'Alain FAUDEMAY (pp. 7-32). Paris, Éditions Gallimard, pp. 203-210.
13. AUSUBEL, DAVID (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Paidós Ibérica.
14. BEAUMONT, CYRIL WILLIAM (1919): *Children's Tales*. Decorated by Michel SEVIER. London, C.W. Beaumont.
15. BETTELHEIM, BRUNO (1976): *Psychanalyse des contes de fées*. Paris, Robert Laffont.
16. CALLEJA, SATURNINO (2008): *Los Cuentos de Calleja*. Edición facsímil de los Cuentos de la Casa Editorial Calleja, Barcelona, RBA Coleccionables.
17. GRIMM (1976): «Cendrillon» en *Contes*. Choix, traduction et préface de Marthe ROBERT. Paris, Editions Gallimard, pp. 96-106.
18. HOFFMANN E.T.A. (2001): «El Cascanueces y el rey de los ratones» en *El puchero de oro. El Cascanueces y el rey de los ratones*. Madrid, Espasa Calpe, pp. 111-194.
19. HOFFMANN (1980): «L'Homme au Sable» en *Contes fantastiques II*. Paris, Garnier-Flammarion, pp. 219-254.
20. LÓPEZ NOMDEDEU, GLORIA (2011): *L'inquiétante étrangeté dans les contes des plus beaux ballets classiques du monde*. Mémoire Master I de Psychanalyse. Option Recherche. Domaine: Sciences Humaines et Sciences Sociales. École Doctorale «Pratiques et Théories du Sens». Directeur de Recherches Gérard WAJCMAN. Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Département de Psychanalyse, Paris.
21. LÓPEZ NOMDEDEU, GLORIA (2012): *Le mal et la pulsion de mort dans les contes des plus beaux ballets classiques du monde*. Mémoire Master II de Psychanalyse. Option Recherche. Domaine: Sciences Humaines et Sciences Sociales. École Doctorale «Pratiques et Théories du Sens». Directeur de Recherches Gérard WAJCMAN. Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Département de Psychanalyse, Paris.
22. MILLER, JACQUES ALAIN (2004): «Introduction à la lecture du Séminaire de *L'angoisse* de Jacques Lacan». *La Cause freudienne / Nouvelle Revue de Psychanalyse*. Paris, Navarin Éditeur, pp. 61-100.
23. PERRAULT, CHARLES (2006): *Contes*. Introduction, notices et notes de Catherine MAGNIE. Illustrations de Gustave Doré. Paris, Librairie Générale Française.
24. PIAGET, JEAN (1998): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Éditions Delachaud et Niestlé (9^e édition).
25. SUSAETA EDICIONES (1990): *Los Cuentos de los mejores ballets*. Madrid, Susaeta.
26. VILLE, PATRICE (Directeur de la publication) (2005). «Des dispositifs II». *Les IrrAiductibles*. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle, n° 7. Département des sciences de l'éducation. Université de Paris 8.
27. VYGOTSKI, LEV S. (2009): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Cuentos de todos los colores

M^a José Sola Zúñiga

Maestra del Colegio español Federico García Lorca, París

Resumen

En esta experiencia se cuenta cómo se puede relacionar el aprendizaje de la lectura y la escritura con el estudio de otras culturas y desde diversas áreas o materias. Aprovechando distintos recursos que ofrece la Ciudad de París, tanto materiales y espaciales como los personales emanados de la comunidad escolar y de las ofertas culturales, emprendemos un viaje por el continente africano a través de sus cuentos y leyendas.

*Nuestra identidad tiene dos caras, por un lado lo que realmente somos y por otro lo que la mundialización cultural hace de nosotros, es decir, seres tejidos con hilos de todos los colores (Amin Maalouf, *Identidades Asesinas*).*

Introducción

Empieza este proyecto al mismo tiempo que los niños y niñas comienzan la Educación Primaria, una puerta nueva se abría tanto a nivel de etapa escolar, como a nivel metafórico, Un mapa de ÁFRICA que cubría por completo la puerta de entrada a la clase nos daba la bienvenida a la nueva etapa y nos conduciría al estudio del continente a través de sus cuentos y leyendas.

En nuestro viaje nos acompañarían dos grupos de Primer Ciclo, durante ese curso, y otros dos más en los dos años siguientes; hasta completar el estudio de ÁFRICA, AMÉRICA Y ASIA. Pero en este artículo nos ceñiremos a ese primer año, por ser el que más fascinó a niños, niñas y maestras; y no desarrollaremos el resto por tener una estructura parecida, aunque un tratamiento de los contenidos acorde con los distintos niveles.

Empezaba el curso y entre el equipo de docentes del Primer Ciclo se plantea

El gusto por leer y escribir se relaciona con las oportunidades brindadas, tanto a nivel de variedad de espacios y tiempos otorgados, como de diversidad temática y de textos

el trabajar sobre un proyecto simultáneo a la utilización de los libros de texto. Este proyecto debía estar especialmente relacionado con el aprendizaje de la lectura y escritura y con el estudio de otras culturas, para poder entender mejor el mundo que nos rodea, tanto en la escuela como en el barrio y ciudad donde vivimos.

Por otro lado pensamos que la lectura y la escritura son aprendizajes que deberían estar subordinados a la vida. En ambos actos se ve implicada toda la complejidad del ser humano como ser cognitivo, social y emocional. Deberíamos convertir los sentimientos, las emociones y los valores en uno de los ejes de nuestras programaciones, mientras que las *instrumentales* tendrían que pasar a ser las técnicas para dominar el mundo, para expresarnos y comunicarnos.

El aprendizaje siempre está ligado al plano afectivo. Crear en nuestro alumnado el deseo de descubrir el complejo mundo de lo escrito no está provocado por los signos que representan las letras, sino por lo que hay detrás de ellas y el objeto que representan. De ahí que si no somos capaces de crear ese deseo, las posibilidades de aprendizaje se verán reducidas. Por tanto los *prerrequisitos* catalogados para el aprendizaje de la lectura y escritura no son solamente cognitivos sino también afectivos y sociales. En este proceso, el trabajo de la memoria, la atención... no será suficiente si no se tienen en cuenta los otros. El crecimiento intelectual del sujeto y su competencia lingüística, su formación social y afectiva colaborarán en abrir el camino hacia conocimientos que interesan, que motivan, pero que también pueden relacionarse y organizarse, ayudando a tener diferentes perspectivas del mundo.

Como decían Teresa Colomer y Anna Camps:

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura en la escuela es la de restituírle

su sentido de práctica social y cultural, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés por aprender el mensaje escrito. El papel central de la lectura no es leer, sino leer por un claro interés por saber lo que dice el texto para algún propósito bien definido.

Teniendo en cuenta estas premisas se puso en marcha el proyecto lector *Cuentos de todos los colores* y partíamos de África, por esa imagen mágica que nos provoca, porque la literatura africana es muy rica en cuentos, mitos, leyendas y manifestaciones artísticas tanto escritas como orales, pero lamentablemente poco conocidas o difundidas, y también por desmitificar la idea del imaginario popular a la que el cantante senegalés Youssou N'dour respondería:

África no es solo pobreza, guerra y sida, es también felicidad...

Bases teóricas

Enseñar a leer y escribir es una tarea que, desde las etapas iniciales, corresponde básicamente a la escuela. La forma en que el docente la afronta variará según la postura o perspectiva educativa que éste asuma. Será la producción de textos de uso social en el aula lo que formará autores de textos de calidad.

Decidir qué y cómo decir por escrito lo que se desea es la tarea primordial y más compleja que encara el autor de un texto, regida por la reflexión, el análisis y la selección de opciones; sopeando, contrastando, priorizando, revisando, realizando cambios... que van a perfilar los criterios que determinan su texto. Estas estrategias de pensamiento utilizadas tendremos que analizarlas los docentes para hacer conscientes de ellas

a nuestros alumnos y alumnas y seguir avanzando en el proceso de aprendizaje. En suma, una tarea de metacognición.

Asumimos la idea expresada por algunos autores, (Hymes, 1972) de que la comunicación es saber cuándo, dónde, de qué, cómo hay que hablar y escribir, siendo conscientes de que el objetivo de la lectura y escritura es que el alumando tome conciencia de su funcionalidad y utilidad, del poder que otorga su dominio y del placer que se puede sentir leyendo o escribiendo un texto. Pensamos que enseñar a escribir es enseñar a producir textos en situaciones reales y saber escribir es tener una estrategia de producción de textos.

Pero el abordaje por parte del docente de temas diferentes o de aquellos que forman parte del currículo no son los únicos posibles para la promoción de la lectura, sino que se requiere buscar mecanismos para que el alumno se interese por cosas nuevas ampliando de este modo su horizonte cognitivo y emocional. El papel del docente adquiere una nueva dimensión, pues es a la vez el de informante, proveedor de materiales, guía y facilitador de reelaboraciones, pero busca también caminos para despertar otros hacia nuevos asuntos, y desde allí va elaborando secuencias didácticas que faciliten su comprensión. Para ello ofrecerá material variado que despierte inquietudes, haga conocer otras realidades, otros hombres y otras perspectivas y culturas, desarrollando de forma propicia la competencia lingüística.

Estas convicciones teóricas las uniremos al hecho de que podríamos situar a la mayoría de los niños y niñas que comienzan la educación primaria en el tercer nivel o el de la "fonetización" de la representación escrita, último subnivel: *la hipótesis alfabética*, (niveles definidos por Emilia Ferreiro en su psicogénesis del desarrollo de la alfabetización). No corresponde aquí desarrollar la teoría de esta autora, pero sí explicar algunos aspectos que fundamentarán el cómo se

analizan los textos producidos en clase y su revisión conjunta niños/as-maestra.

Cuando en el proceso de la escritura los alumnos llegan al tercer subnivel –la hipótesis alfabética– ya han entendido la naturaleza intrínseca del sistema pero aún no manejan los rasgos ortográficos como los signos de puntuación, separación de palabras, poligrafía de los mismos fonemas, mayúsculas... Nos encontramos en el momento de asumir las irregularidades de la ortografía y sus particularidades según las reglas de cada lengua. En nuestro caso, se hace aún más compleja la tarea, teniendo en cuenta que partimos de una enseñanza bilingüe español-francés.



Cuando la maestra se convierte en modelo lector, está dando la oportunidad a los niños y niñas de establecer esa especie de amor hacia los mundos desconocidos que se esconden detrás de los textos

Este será nuestro punto de partida, el nivel alfabético en las dos lenguas, que ocasionará conflictos cognitivos necesarios para seguir en la larga andadura de la alfabetización, porque como decía Antonio Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*.

A esta manera de concebir la enseñanza de la lectura y escritura se la denomina **Enfoque Didáctico Comunicativo** y al que nos suscribimos plenamente a la hora de diseñar el proyecto *Cuentos de todos los colores*.

Nos puede ayudar a comprender mejor el enfoque o paradigma que subyace a esta práctica el siguiente *decálogo*:

1. Leer no es descifrar ni oralizar. Leer es comprender, interpretar y utilizar textos.
2. Escribir no es dibujar letras, ni sílabas. Escribir es construir textos.
3. Construir textos completos y reales, no letras y palabras. Textos que permitan comunicar, que respondan a unas intenciones según los contextos e interlocutores.
4. A leer y a escribir solo se aprende leyendo y escribiendo en situaciones funcionales en las que los niños y niñas puedan participar activamente.
5. El lenguaje escrito no es una transcripción gráfica del lenguaje oral. La escritura es una representación del lenguaje.
6. No existe el error, los niños no se equivocan. Las diferentes respuestas que elaboran son etapas aproximadas y progresivas en la construcción del lenguaje escrito. El error es síntoma de avance en el aprendizaje.
7. Se considera el leer y escribir tanto una actividad individual como un producto de la interacción grupal.
8. Crear un ambiente donde la lengua escrita esté presente y en el

que actuaremos como modelos de lector y escritor es importante para conseguir una relación positiva ante el lenguaje escrito.

9. No hay ningún momento ideal para comenzar a leer y escribir. Los niños/as cuando llegan a la escuela ya saben cosas acerca de la escritura. Es un proceso de aprendizaje que no se acaba nunca.
10. Es necesario conocer las hipótesis que los niños/as tiene sobre el uso y funcionamiento de la escritura y las estrategias que utilizan ante determinadas situaciones, sus intereses y motivaciones para llevarlos a lo que no saben.

Estos principios nos ayudarán a comprender el porqué de las actividades realizadas, siguiendo en la misma línea que nuestros alumnos y alumnas ya habían trabajado en Educación Infantil.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica comienza con el descubrimiento del gran mapa de África que nos esperaba a la entrada de la clase, el primer día de la llegada de los niños y niñas a la etapa de Primaria. Este hecho servirá de motivación inicial para construir el resto y será objeto de estudio durante todo el curso escolar.

Qué queremos conocer y saber sobre África

Presentada África, corresponde preguntarnos qué queremos saber sobre ella. De este debate saldrán interrogantes como: *Cómo viven los africanos (Pauline)*, *cómo son sus bosques (Juliette)*, *cómo cocinan (Iago)*, *cómo es su música (Zoe)*, *cómo escriben (Estela)*, *cómo viven los animales (Álvaro)*, *cómo van al cole los niños africanos (Lucas)*, o el *TODO de Diego*.

A partir de aquí habrá que ir dando respuesta a estas cuestiones y a otras que irán surgiendo en el camino.

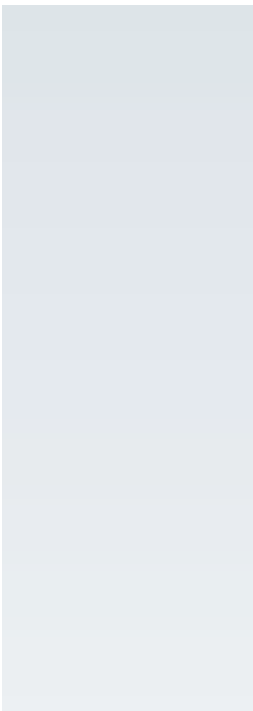
Creación del rincón de África

Una vez que se han pintado los océanos y mares que rodean el continente, previo estudio del mapa mundi, nos disponemos a crear un espacio en el aula que se llamará *Rincón de África* y donde se dispondrán todos los textos, objetos... que el grupo irá aportando y que utilizaremos como referentes y material de consulta en nuestra andadura en el conocimiento del continente. La variedad de tipos de textos, libros, folletos, periódicos, revistas, mapas... proporcionarán un nuevo elemento motivador y real.

La creación de este espacio permitirá incentivar la lectura, generar lectores más fructíferos, ya que se irá construyendo desde el sentir y desde el conocimiento de lo que se pretende lograr. Los datos sensoriales que suministrarán los distintos tipos de textos, debidos a sus particularidades estructurales y de contenido, favorecerán que el lector indague, prevea, reconozca formatos, anticipe y construya hipótesis a partir de su manipulación.

Lectura en grupo del cuento

¡Lo más importante era que nos leyera en voz alta! La confianza que ponía de entrada en nuestro deseo de aprender... El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro (Daniel Pennac, Como una novela).



Cuentos Africanos				
TÍTULO Y AUTOR	PAÍS	CAPITAL	LENGUAS	BANDERA
Johari y su amigo Kilongo Nimo maina "El hijo que renegó su familia"	KENIA	Nairobi	Suajili Inglés	
Amedé Nkachok "Pierde el animal que salva a su familia" Nati oma	Cameroon Guinea Ecuatorial	Yaoundé MALABO	Inglés FRANCÉS FULEFULDE NDYE ESPAÑOL FRANCÉS	
"El pajarito y la hena" Max Mangone	Senegal	DAKAR	WOLOF FRANCÉS	
"El león y los conejos" ADIL BENABDELLAH "ZOGLOBOLO"	MARRUECOS COSTA DE MARFIL	RABAT ABIDJAN	ARABE FRANCÉS Español FRANCÉS BAUBARA FULA	
"LOS WOOJUMS" TONI CRABB	ZIMBAWE	HARARE	Inglés Brita	
"ELIMITADOR" DOUGLAS DOSITEJ	GHANA	ACCRA	Inglés FULA KWA	

Ariana

La lectura y la escritura son aprendizajes que deberían estar subordinados a la vida, en ambos actos se ve implicada toda la complejidad del ser humano como ser cognitivo, social y emocional

Partimos de la premisa de que leer es una actividad placentera y que por tanto los niños y maestras deben estar motivados antes de entrar en materia. Es muy difícil que alguien que no encuentre gusto por la lectura sepa transmitirlo a sus oyentes. Esta motivación y placer están estrechamente relacionados con las relaciones afectivas que los alumnos van estableciendo con la lengua escrita y, por tanto, el rol que adquiere la maestra como *Modelo Lector* será determinante.

Lo primero era mostrar a los niños y niñas el recopilatorio de *Cuentos de todos los Colores*, *Recopilación de relatos tradicionales de todos los rincones*

del mundo. J.M. Hernández Ripoll y Aro Sáinz de la Maza, libro dedicado a cuentos y leyendas de países de todo el mundo, y que se convertirá en nuestro principal recurso. Seleccionamos los que corresponden al continente africano en el índice y localizamos los países en nuestro Gran Mapa. Poco a poco iremos coloreando estos territorios con los colores de las banderas que los representan, añadiendo el título del cuento trabajado; así el inmenso puzzle inicial irá cobrando sentido.

Isabel Solé señalaba que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, por tanto la interpretación que nuestros lectores realizarán dependerá de este objetivo. En nuestro caso, escuchar al adulto que lee, seguir las imágenes fantásticas que suscitan sus palabras, el hilo de la aventura, los lugares y los personajes que esas páginas contienen, es una experiencia probablemente fundamental para crear futuros lectores. Mientras se escucha la lectura, estamos formulando preguntas constantemente y en la medida que estas preguntas sean contestadas y nuestra incertidumbre se reduzca, estamos comprendiendo.

Después de la lectura del cuento, la intervención docente se convierte en fundamental: ¿Qué dice el texto? ¿En qué se basa? ¿Está claro, se entiende? ¿Qué preguntas nos sugiere? ¿Dónde buscar las respuestas? ¿Qué hemos sentido al escuchar la lectura? ¿Cuál es el escenario? ¿Personajes? ¿Tienen algún problema, cuál? ¿Cómo se resuelve? ¿Qué mensaje puede extraerse de esta historia?

Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto y a su organización interna activará su conocimiento previo, así como favorecerá la exposición de sus conocimientos sobre el tema.

Parte de estas respuestas se plasmarán en la *Ficha de Lectura* y el *Cuadro resumen*.

FICHA DE LECTURA
Proyecto lector
CUENTOS DE TODOS LOS COLORES

TÍTULO: <i>El hijo que renegó de su familia.</i>	APRECIACIÓN PERSONAL ME HA GUSTADO UN POCO <input type="checkbox"/> ME HA GUSTADO MUCHO <input type="checkbox"/> ME HA GUSTADO MUCHÍSIMO <input checked="" type="checkbox"/> NO ME HA GUSTADO NADA <input type="checkbox"/>
AUTOR: <i>AMEDEV WACHOK.</i>	
EDITORIAL: <i>MOLINO.</i>	
PERSONAJES: <i>Zang y Nyol-Infine</i>	
PALABRAS DE OTRAS LENGUAS	

DIBUJA UNA ESCENA O PERSONAJE DEL LIBRO

RESUMEN DEL LIBRO

Hay que saber pedir - perdón.

La lectura de los cuentos y la información que proporcionan irán dando respuesta a los interrogantes del principio, así como temáticas para trabajar en el área de plástica: *Pintamos animales africanos observando sus réplicas en plástico y madera*; o en geografía: *Localizamos y dibujamos los ríos que atraviesa el pueblo Bokamba hasta llegar a su destino*.

Talleres derivados

Desde la etapa de Educación Infantil, los niños y niñas estaban acostumbrados a dedicar algunos meses a participar en *Talleres* una tarde a la semana. Para ello se había reservado la tarde de los martes, que todo el ciclo contemplaba en su horario, y que permitiría la organización de estos con la ayuda de madres colaboradoras. Así, se forman los distintos grupos, mezclando niños/as de las tres clases, y se distribuyen los horarios y lugares donde tendrán lugar estos talleres.

Durante tres meses, una tarde a la semana, cada alumno/a asistirá de forma rotatoria a los diferentes espacios:

- Taller de máscaras africanas.
- Taller de cocina africana.
- Taller de maquillaje de animales africanos.
- Taller de marionetas africanas.

Cada uno de ellos permitió poner en práctica lo aprendido y descubrir de una forma activa otros aprendizajes.

Mostramos nuestro proyecto

A lo largo del curso se nos ofrecerán varias ocasiones para mostrar al resto de compañeros y compañeras nuestro trabajo y hacerlos partícipes de nuestros aprendizajes en diversos campos.

La primera será la preparación de las *Postales Navideñas*, tanto las que presentaremos en el concurso del centro, como con las que felicitaremos al personal de la cantina y al grupo de 6º. En su elaboración utilizaremos diversas técnicas

pictóricas y de collage para plasmar lo aprendido.

La segunda será *El carnaval*, donde nos disfrazamos de africanos y africanas con las máscaras confeccionadas en el *Taller de máscaras*.

La tercera será la *Semana cultural*, en la que se presentará el cuento de *Rafara* en formato de teatro de sombras, cuyos personajes y demás preparativos se realizan y trabajan en clase de francés.

La cuarta será la *Fiesta fin de curso*, donde bailaremos una danza keniana, *Acuna matata*, vestidos con trajes, escudos y lanzas elaborados en clase.

El *blog* http://africab.blogspot.fr/2010_09_01_archive.html sería nuestro principal testigo del proceso llevado a cabo desde el comienzo de este proyecto.

Visitas a museos y exposiciones

París ofrece una gran cantidad de espacios y actividades culturales que se



A leer y a escribir solo se aprende leyendo y escribiendo en situaciones funcionales en las que los niños y niñas puedan participar activamente

tuvieron en cuenta para la organización de las salidas y visitas.

Preparamos la primera visita al *Musée du Quai Branly*. Para ello localizamos en el plano de la ciudad dónde se encuentra y cómo podemos llegar. Una vez situados, nos concentramos en la interpretación del plano del museo, sus diferentes secciones y especialmente la que se refiere a África, su color y proporción dentro del espacio expositivo. Comprobamos que en ese momento hay una exposición sobre *El mundo dogón* y aunque nuestra visita en principio sería un recorrido por el continente a través de sus cuentos y leyendas de la mano de nuestro guía Mamadou; aprovecharemos la ocasión para detenernos con más atención en la cultura *dogón*.

Esta cultura y el país donde se localiza, Mali, la trabajaremos de forma especial, visionando un reportaje de fotos que despertará el interés por la realización de un gran mural colectivo que también formará parte de la decoración del pasillo y que se titulará *Impresiones sobre Mali*.

La segunda visita la realizaremos al *Musée Dapper*, exposición *Angola, figures de pouvoir*. En ella descubriremos las diferentes etnias que habitan en este país, sus figuras y máscaras relacionadas con el poder político, religioso y espiritual y que dará como resultado textos como el que vemos en la imagen, proporcionando una vez más la ocasión de escribir para contar lo vivido.

La tercera visita será la realización de un *Atelier de musique bantu*, de nuevo



en el *Musée du Quai Branly*. En él se observaron, manipularon y tocaron instrumentos que esta etnia utiliza en sus fiestas y tradiciones, consiguiendo con la variedad de instrumentos de percusión disponibles crear una composición musical única y nuestra.

Tarea final

Llegábamos al final del curso y del proyecto, y había que recopilar lo trabajado y aprendido en un soporte que nos hiciera a la vez reflexionar y guardar para recordar. Con todos los trabajos se confeccionó un libro titulado *ÁFRICA* que llevaremos a casa y que cada vez que lo mostremos nos hará revivir momentos y revisiones de situaciones de aprendizaje.

Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos abordado aspectos relativos a la enseñanza de la lectura y escritura como procesos complejos, cargados de éxitos y también de dificultades, y su justificación pretende señalar la importancia relevante de una adquisición en la cual están implicados todos los niveles del sistema Educativo. Nosotros nos hemos ceñido al corto periodo que abarca el primer año de escolaridad obligatoria. Un año en muchos casos duro para los niños y niñas que proceden de la etapa de Educación Infantil, donde los tiempos, espacios y materias están menos reglados. Hemos intentado que ese paso fuese menos traumático, planteando proyectos como el descrito en este artículo, donde continuaran con el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura ya iniciado bajo un paradigma similar. Todo esto partiendo de un centro de interés muy motivador para ellos y ellas.

Evaluando la experiencia desde todos los agentes implicados, alumnos, maestras y familias; todos llegamos al mismo



punto: *Hemos aprendido un montón de cosas y además nos hemos divertido.*

Y llegado este momento, se me ocurre que tengo una obligación pendiente: el trabajar este texto con el grupo de niños y niñas protagonistas y contrastar si lo que yo he expuesto fue lo que realmente pasó, así como una vez más continuar el camino de la alfabetización a partir del trabajo de diferentes textos sociales, en este caso *artículo para una revista de educación.*





Bibliografía

- CASSANY, DANIEL (2003): "Enseñar a escribir en el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 330 (p. 51-55).
- COLOMER, TERESA y CAMPS, ANNA (1996): *Enseñar a leer, enseñar a aprender*. Madrid, Celeste Ediciones.
- FERREIRO, EMILIA (1991): *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires, Yetta Goodman.
- GÓMEZ MAYORGA, CRISTÓBAL (2001): "Deletrear el deseo de leer y escribir". *Cuadernos de Pedagogía* nº 302 (p. 23-26).
- HYMES, D.H. (1972): "Communicative Competence" en J.B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth (p. 269-293).
- NEMIROVSKY, MYRIAM (2003): "Otras formas de aprender a leer y escribir". *Cuadernos de Pedagogía* (p. 69-72).
- NEMIROVSKY, MYRIAM (2004): "Escribimos en el aula, según en qué aula". *AULA de infantil* nº 18 (p. 5-9).
- PENNAC, DANIEL (1993): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.
- SOLÉ, ISABEL (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

TONUCCI, FRANCESCO (1988): "El nacimiento del lector". *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* nº 5 (p. 8-13).

Anexo: cuentos trabajados y países

1. Johari y su amigo Kilonzo (Kenia).
2. El hijo que renegó de su familia (Camerún).
3. Rhômbe, el animal que salvó al pueblo Ndôwe (Guinea Ecuatorial).
4. El pajarito y la hiena (Senegal).
5. El león y los conejos (Marruecos).
6. El oso y los monos (Túnez).
7. Los Woojums (Zimbabue).
8. Zoglogoló (Costa de Marfil).
9. Logozó (Benín).
10. El imitador (Ghana).

La enseñanza del español a inmigrantes a través de las nuevas tecnologías: el proyecto InmigraMob

Carolina Gracia Moreno

Doctoranda en Ciencias de la Información y de la Comunicación
Université de Poitiers (Laboratorio TECHNE, EA6316)
(Auxiliar de conversación en la Academia de Versailles, 2010-2011)

Resumen

Los docentes experimentan constantemente la escasa asistencia a clase de la población inmigrante. Los horarios de trabajo y la continua movilidad de los estudiantes dificultan que puedan asistir a clases de español con regularidad. El presente artículo ofrece una experiencia innovadora gracias al uso de las nuevas tecnologías para dar solución a esta realidad.

Introducción

La inmigración es un factor multi-causal. No obstante, la migración laboral ocupa un lugar destacado en las agendas políticas de muchos países, tal como refleja el último Informe sobre las Migraciones en el Mundo¹. Concretamente en España, existe un éxodo migratorio notable con

motivo de la reciente situación de desempleo. Mientras que en el año 2012 entraban 5 millones de inmigrantes en España, los informes del Instituto Nacional de Estadística² sobre el primer trimestre del año 2013 indican que la emigración fuera de España superó a la inmigración en un 1,25%.

La integración de los inmigrantes en el país de acogida es fundamental para conseguir su autonomía³, tanto a nivel personal como laboral o social. Emigrar supone, en la mayoría de ocasiones, aprender el idioma del país de destino. Ir a clase no es fácil para aquellos que están en movilidad continua, que no cuentan con un horario fijo en su reciente llegada.

Con el fin de apoyar a los inmigrantes que llegan a España, en el año 2011 la Consejería de Inmigración y Coope-

² <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p277/prov/e01&file=pcaxis&L=0>.

³ La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos, 2000.

¹ Organización Internacional para las Migraciones, 2013.

La integración de los inmigrantes en el país de acogida es fundamental para conseguir su autonomía, tanto a nivel personal como laboral o social

InmigraMob consiste en una aplicación móvil y una plataforma online donde los estudiantes pueden realizar las tareas de clase en diferentes dispositivos, cuando estos no pueden asistir a clase

ración de la Comunidad de Madrid propuso la Certificación del examen LETRA (Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes⁴), con la que los inmigrantes pueden demostrar su nivel de comprensión y manejo de la lengua en un nivel A2 según el MCER⁵. Siguiendo esta línea, en el año 2013 nació el proyecto InmigraMob, con el objetivo de facilitar la integración de los inmigrantes en España mediante la enseñanza del español a través de las nuevas tecnologías. InmigraMob consiste en una aplicación móvil⁶ y una plataforma online⁷ donde los estudiantes pueden realizar las tareas de clase en diferentes dispositivos, cuando estos no pueden asistir a clase. InmigraMob está dividido en varios niveles, uno de los cuales es el nivel Medio-bajo (A2), que está dividido en los 6 temas de la programación LETRA. El estudiante tiene la oportunidad de presentarse al examen tras haber alternado clases presenciales y a distancia durante al menos una formación de 80h.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ayuda a resolver la problemática de espacio-tiempo que tienen los estudiantes para asistir a las clases de español. Hace casi dos décadas, Castells⁸ ya planteaba la posibilidad de explorar el alcance de las tecnologías digitales cuando existe una importante «cultura de migración». Las investigaciones recientes⁹ han identificado el papel crucial que juegan los teléfonos móviles para los inmigrantes, ya que están presentes tanto en su comunicación con el exterior como en situaciones de emergencia y en su educación.

⁴ www.diplomalettra.com.

⁵ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

⁶ <http://inmigramob.com/imob/>.

⁷ www.inmigramob.com.

⁸ 1996.

⁹ *Mobile services for immigrant people: learning, information, and community building for employment and integration, 2012.*

Un caso práctico: el proyecto InmigraMob

Contextualización

Las personas se movilizan constantemente de acuerdo con el orden del mercado y de las necesidades creadas por una sociedad «globalizada»¹⁰. A pesar de que los inmigrantes deben contar con la documentación en regla a la hora de atravesar la frontera, la realidad es que la inmigración irregular sigue estando presente en muchos países europeos, entre los que se incluye España. Son especialmente los inmigrantes irregulares los que tienen mayores dificultades para su integración en el país de acogida. Según las necesidades básicas de Maslow, las prioridades del ser humano son en primer lugar poder alimentarse y tener una seguridad de empleo y familiar, para después satisfacer otro tipo de necesidades (afiliación, reconocimiento, autorrealización). Cuando los inmigrantes llegan a España sin hablar el idioma, la búsqueda de alimentos o trabajo se ve directamente relacionada con la comunicación, por lo que hablar español se convierte en una necesidad primaria. A pesar de esto, el horario de trabajo y la residencia del estudiante inmigrante es lo que determinará que pueda asistir a clase. Este debe hacer lo posible por combinar su modo de vida con las clases presenciales. El proyecto InmigraMob ofrece la posibilidad de alternar las clases presenciales a través de dispositivos diferentes (teléfono móvil, ordenador, documentos en .pdf, CD, etc.).

El perfil de los estudiantes que hacen uso de los materiales InmigraMob coincide con el perfil de inmigrantes que están en una situación de irregularidad y necesitan el apoyo de terceros (asistencia social, lingüística, laboral, ...). Cuando los inmigrantes irregulares llegan a las costas españolas, estos son destinados a un

¹⁰ Inmigración y lenguaje: responder a las necesidades del inmigrante pobre.

Centro de Acogida y Refugiados (CAR) regional durante un periodo de 6 meses. En este tiempo, los inmigrantes reciben clases de español obligatorias. El problema surge en el momento en el que estos abandonan el CAR y se enfrentan a los retos socio-lingüísticos y administrativo-laborales de la sociedad de acogida. La búsqueda de empleo se convierte en una necesidad, al igual que lo es dominar el idioma del país de acogida. La colaboración de LETRA con algunas ONG y centros de apoyo al inmigrante permite que estos pueden asistir a clases de español tras su estancia en los Centros de Acogida. Una de las ONG que colabora con LETRA y favorece la integración lingüística del inmigrante es ASILIM, en Madrid. Esta ONG colabora también con el proyecto InmigraMob, que imparte clases en el CAR de Sevilla y el Centro Cultural de Montequinto.

La mayoría de los estudiantes de los centros anteriormente citados tienen entre 18 y 45 años, una gran parte proceden de África y un número más reducido procede de Asia y países de Europa del este. Es frecuente encontrar alumnos que no han recibido ningún tipo de educación en su país de origen, motivo por el que deben ser alfabetizados y deben adaptarse a la cultura de asistir a clase.

¿Cómo funciona InmigraMob?

InmigraMob es un proyecto parcialmente financiado por Telefónica, a través del programa ThinkBig. Está centrado en la creación de materiales digitales educativos dirigidos a inmigrantes para favorecer su integración en el país de acogida. El proyecto está integrado por profesores de español, informáticos, ingenieros de tecnología educativa, diseñadores y expertos en comunicación. El trabajo es colaborativo y voluntario, de modo que los materiales creados sean gratuitos para los inmigrantes sin recursos.

Al contrario que muchos centros de integración lingüística para el inmigrante, InmigraMob también alfabetiza digitalmente a los estudiantes, a través de una combinación de clases de español y de informática aplicada. Las tecnologías en España están cada vez más integradas en el ámbito social, económico y educativo. Es por ello que la enseñanza del español a inmigrantes, ligado a la enseñanza digital, favorece enormemente su integración y autonomía. InmigraMob tiene en cuenta el uso que hacen del teléfono móvil, razón por la que se ha puesto a su disposición una aplicación móvil¹¹, por niveles, que puede utilizarse en teléfonos de gama baja y sin necesidad de estar conectado a internet. Además de la aplicación móvil, la plataforma digital permite al estudiante profundizar sus conocimientos sobre la lengua española.

Los materiales de español creados en InmigraMob siguen un enfoque comunicativo por tareas. Este enfoque permite detectar las necesidades e intereses de los estudiantes para que el aprendizaje se produzca lo más cerca posible de su zona de desarrollo próximo¹². Se presentan situaciones comunicativas reales por las que podrían pasar los inmigrantes en el país de acogida. Este enfoque no atribuye tanta importancia a la corrección gramatical como a la comunicación en sí. Teniendo en cuenta que gran parte de los estudiantes inmigrantes adultos de español no tienen conocimientos gramaticales sobre la lengua, el enfoque comunicativo les permite expresarse sin necesidad de recurrir a niveles superiores de la lengua. Las actividades de InmigraMob tienen un contenido socio-laboral y están divididas en niveles: A1, A2, B1¹³.

¹¹ Versión online en www.inmigramob.com/imob. Puede solicitarse en info@inmigramob.com.

¹² Vygotski, 1978.

¹³ La versión que corresponde a la Certificación LETRA es el nivel A2, disponible en www.inmigramob.com.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ayuda a resolver la problemática de espacio-tiempo que tienen los estudiantes para asistir a las clases de español

Las personas se movilizan constantemente de acuerdo con el orden del mercado y de las necesidades creadas por una sociedad "globalizada"

La mayoría de los estudiantes de los centros anteriormente citados tienen entre 18 y 45 años, una gran parte proceden de África y un número más reducido procede de Asia y países de Europa del este

Las tecnologías en España están cada vez más integradas en el ámbito social, económico y educativo. Es por ello que la enseñanza del español a inmigrantes, ligada a la enseñanza digital, favorece enormemente su integración y autonomía

Metodología

La metodología que se ha seguido para la creación de los materiales InmigraMob ha estado basada en el modelo de Diseño Instruccional (DI) ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*). El Diseño Instruccional permite organizar el conocimiento, los materiales didácticos y los recursos, teniendo en cuenta elementos psicopedagógicos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. En la educación a distancia, como ocurre en gran parte del proyecto InmigraMob, los materiales deben ser cuidadosamente desarrollados, implementados y evaluados; en la educación a distancia deben existir respuestas inmediatas y no se aceptan las improvisaciones típicas de una situación de enseñanza tradicional. En esto consiste el DI ADDIE, que se divide en las siguientes etapas: análisis, diseño, desarrollo, implementación, evaluación.

Fases del proyecto¹⁴

1. Fase de análisis

En la fase de análisis se pretende conocer a los usuarios que participan en el curso, así como las posibilidades de implementar la secuencia didáctica, la cronología de la propuesta y las características pedagógicas. Para la prueba piloto se determinó el nivel de español de los estudiantes en un A1-A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Se aplicó un cuestionario¹⁵ que ayudó a determinar las competencias digitales de los estudiantes (ordenador, móvil e Internet). Se evaluó el nivel de aprendizaje de los estudiantes, así como su motivación por el idioma español y el uso de las TIC. Se tuvieron en cuenta las posibilidades que ofrece el centro ASILIM para poder aplicar la propuesta.

¹⁴ El proyecto piloto se inició en la plataforma www.portalele.com, que más tarde desembocó en www.inmigramob.com.

¹⁵ <http://inmigramob.com/investigacion/cuestionario1.pdf>.

Consideraciones	Descripción
Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Nivel A1-A2 de español según el MCER Alfabetización digital variada (desde conocimientos insuficientes hasta nivel experto)
Motivación de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Alta motivación por el uso de las TIC Motivación medio-alta por el aprendizaje del español
Estilo de aprendizaje de los estudiantes ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> Destaca el estilo auditivo, seguido del visual
Opciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> Algunos estudiantes no tienen ordenador Todos los estudiantes tienen móvil El centro ASILIM presta sus recursos (ordenador) para llevar a cabo el programa
Consideraciones pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> Guía para el profesor de Diploma LETRA Aprendizaje cooperativo Español con fines laborales Teorías sobre la enseñanza de una E/L2 Enfoque por tareas comunicativas Referencias del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) desde la perspectiva del alumno
Centro de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ASILIM Ofrece sus recursos: pizarra, mesas, sillas, ordenador, Internet
Cronología del proyecto piloto (Portalele)	<ul style="list-style-type: none"> septiembre 2012-enero 2013
Creación de InmigraMob	<ul style="list-style-type: none"> febrero 2013
Puesta en práctica de los materiales ¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> octubre 2013

Los materiales de español creados en InmigraMob siguen un enfoque comunicativo por tareas. Este enfoque permite detectar las necesidades e intereses de los estudiantes para que el aprendizaje se produzca lo más cerca posible de su zona de desarrollo próximo

2. Fase de diseño

La fase de diseño busca presentar una mayor estructuración de la secuencia didáctica que se pretende desarrollar, de acuerdo con los resultados de la fase anterior.

En esta fase se han especificado los objetivos de aprendizaje, los instrumen-

tos de evaluación finales, las unidades que componen la secuencia didáctica, así como el contenido de las actividades en cada unidad. También se ha tenido en cuenta el diseño de la interfaz que se esperaba desarrollar tanto para la plataforma como para el móvil.

El Diseño Instruccional permite organizar el conocimiento, los materiales didácticos y los recursos, teniendo en cuenta elementos psicopedagógicos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes

¹⁶ Estilos de aprendizaje de Kolb, citado en Alonso, C. et al., 1994.

¹⁷ Los materiales InmigraMob comenzaron a ponerse en práctica desde la creación de la ONG AIMPI, que se inauguró con este fin.

En la fase de análisis se pretende conocer a los usuarios que participan en el curso, así como las posibilidades de implementar la secuencia didáctica, la cronología de la propuesta y las características pedagógicas

94

La fase de diseño busca presentar una mayor estructuración de la secuencia didáctica que se pretende desarrollar, de acuerdo a los resultados de la fase anterior

Consideraciones	Descripción
Objetivos	Consultar http://inmigramob.com/investigacion/secuenciadidactica.pdf
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades prácticas para la prueba de usabilidad • Cuestionarios¹⁸ • Entrevistas y/o Grupos focales • Observación participante
Planeación de la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • La secuencia didáctica del nivel A2 está dividida en 6 unidades
Planeación de las unidades	<ul style="list-style-type: none"> • Cada unidad integra las 4 destrezas necesarias para adquirir el nivel A2 del MCER: auditiva, oral, lectora y escrita
Diseño de las actividades de la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> • Colores vivos que inciten a la acción de los estudiantes para realizar las actividades • Tipo de letra legible para estudiantes que han sido alfabetizados recientemente
Diseño de la App móvil para el profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño adaptado a profesores que no están habituados a usar las TIC • Opción de agregar texto/imagen/audio, guardarlo y exportarlo para el alumno
Diseño de la App móvil para el alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño adaptado a estudiantes que no están habituados a usar las TIC • Opción de elección de respuesta correcta a) b) c) • Opción de insertar la respuesta correcta y verificarla, con feedback • Opción de revisar la teoría
Contenido de la plataforma	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio http://inmigramob.com • Blog http://inmigramob.com/index.php/blog • Inscríbete http://inmigramob.com/index.php/inscribete • Niveles http://inmigramob.com/index.php/niveles • Profesores http://inmigramob.com/index.php/profesores • Contacto http://inmigramob.com/index.php/contacto
Contenido del móvil para el alumno ¹⁹ y el profesor ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones • Actividades • ¿Qué he aprendido? • Teoría • Juegos • Canciones • Integración • Créditos • Salir

¹⁸ <http://inmigramob.com/investigacion/cuestionario1.pdf>.

¹⁹ www.inmigramob.com/imob.

²⁰ www.inmigramob.com/imobadmin.

3. Fase de desarrollo

En esta fase se muestra el conjunto de materiales creados para la secuencia didáctica que se propone.

- Plataforma: la secuencia didáctica está disponible en la página principal de www.inmigramob.com. El estudiante no tiene que registrarse para acceder a las actividades. Esto evita que se sientan desmotivados cuando no recuerdan su contraseña o nombre de usuario, por falta de costumbre en el uso de las TIC. Los temas que corresponden al nivel A2 son: *¿Quién soy?*, *¿Qué necesito para trabajar?*, *¿Cómo encuentro trabajo?*, *¿Qué necesito para la entrevista de trabajo?*, *¿Cuál es mi trabajo?*, *¿Qué he aprendido?*

- Móvil: los contenidos de la secuencia didáctica se han organizado de la siguiente manera: **Actividades** integra las actividades correspondientes a los temas 1-5 de la secuencia didáctica, con una modalidad de respuesta a) b) c). **¿Qué he aprendido?** corresponde al tema 6 de la secuencia didáctica, con una modalidad de respuesta abierta, en la que el estudiante puede verificar su respuesta con el *feedback* del profesor. Los aspectos gramaticales que se tratan en las unidades de la secuencia didáctica están integrados en el apartado **Teoría**. Por último, existe el apartado **Juegos, Canciones e Integración**, con los que se pretenden apoyar al estudiante en aspectos socio-culturales en España.

En esta fase se muestra el conjunto de materiales creados para la secuencia didáctica que se propone

Plataforma:



Actividades nivel Medio - bajo (A2):

<p>Tema 1: ¿Quién soy? Al finalizar este tema será capaz de: dar direcciones, comprender diálogos sencillos, presentarme, deletrear en español, hablar de mi situación laboral, expresar lo que me gusta, hablar del pasado, rellenar formularios sencillos</p>	<p>Tema 2: ¿Qué necesito para trabajar? Al finalizar este tema será capaz de: conocer mis derechos y deberes como trabajador, tramitar mi tarjeta de residencia, pedir un favor, obtener información sobre la regularización en España, tramitar el permiso de trabajo, responder a un email sencillo</p>	<p>Tema 3: ¿Cómo encuentro trabajo? Al finalizar este tema será capaz de: tramitar el certificado de empadronamiento, situarme en el entorno socio-laboral español, completar mi CV, presentar mi CV, mantener una conversación informal, dar órdenes, hacer descripciones de personas</p>
<p>Tema 4: ¿Qué necesito para la entrevista de trabajo? Al finalizar este tema será capaz de: conocer los aspectos formales de una entrevista de trabajo, identificar fórmulas de cortesía en una entrevista, informarme sobre las condiciones laborales, escribir una carta de motivación</p>	<p>Tema 5: ¿Cuál es mi trabajo? Al finalizar este tema será capaz de: dar mi opinión, describir imágenes, conocer aspectos de la cultura laboral en España, hablar de mi profesión, relacionar las profesiones con el lugar de trabajo, hacer comparaciones</p>	<p>Tema 6: ¿Qué he aprendido? Al finalizar este tema será capaz de: gestionar mi tiempo, controlar el estrés, adaptarme a una situación formal y real de trabajo</p>

Para el alumno:



96

Para el profesor:

inmigramob.com/imobadmin/index.php/tema/admin

Administración de Imob

Inicio Niveles **Temas** Subemas Ejercicios Salir

Administrar temas

Administrar
Crear un tema

Viendo 1-3 de 3 resultados.

Nivel	Nombre	ID	
A1	Tema 1	1	  
A1	Tema 2	2	  
A1	Tema 3	3	  

Copyright © 2014 AMPL
Todos los derechos reservados.
Potenciado por [Yii Framework](#)

4. Fase de implementación²⁰

En la fase de implementación se ha utilizado el Lenguaje de modelización unificado (UML, *Unified Modeling Language*) para describir la metodología que se utilizó para la aplicación del curso, enfocada a una enseñanza híbrida (*blended-learning*).

La fase de implementación se ha dividido en 4 actos:

- Acto 1: inicio del escenario en presencial e introducción del nivel Medio-bajo (A2).
- Acto 2: actividades a distancia.
- Acto 3: tarea final en presencial.
- Acto 4: tarea final a distancia.

Como puede verse en <http://inmigramob.com/investigacion/secuenciadidactica.pdf>, la secuencia didáctica piloto está estructurada en 8 sesiones presenciales y 2 virtuales, en las que se abordan objetivos por tareas como los siguientes: asistir a una entrevista de trabajo, conformar una solicitud de empleo, sumergirme en la cultura administrativo-laboral en España, etc.

Los actos 1 y 3 integran actividades realizadas en el aula, donde el profesor utiliza las TIC para guiar al estudiante en la realización de actividades digitalizadas y le da instrucciones para su posterior realización a distancia. Los actos 2 y 4 integran las actividades a distancia, que se realizan a través de Skype, la plataforma www.inmigramob.com y el teléfono móvil (llamadas y aplicación). Los objetivos de los actos pueden resumirse en:

Acto 1: Conocer la metodología que se seguirá durante el módulo; conformar una solicitud de empleo; sumergirme en la cultura administrativo-laboral en España; informarme sobre los aspectos laborales en España

Acto 2: Conocer el nivel de español mediante una actividad virtual; conocer el dominio de las TIC a distancia

Acto 3: Asistir a una entrevista de trabajo en modo presencial

Acto 4: Asistir a una entrevista de trabajo en modo virtual

Ya que el módulo está compuesto por un total de 10 sesiones, el profesor alterna las primeras 6 sesiones entre el **acto 1 y 2**, para luego pasar al **acto 3** en la sesión 7 y 8, y al **acto 4** en la sesión 9 y 10.

5. Fase de evaluación

La fase de evaluación es fundamental para valorar todo el trabajo realizado y encontrar estrategias para mejorarlo para el futuro. Se ha evaluado la usabilidad de la plataforma y de la aplicación móvil a través de cuestionarios, entrevistas y observación del participante.

InmigrMob en ASILIM (Madrid) y el Centro de Acogida y Refugiados (Sevilla)

Desde septiembre del año 2012 hasta enero del año 2013, los materiales InmigrMob han sido evaluados a través de la plataforma <http://www.portalele.com>. Esta evaluación se ha realizado en las instalaciones de ASILIM, en el marco del Máster europeo en Ingeniería de Medios para la Educación EUROMIME²¹. La evaluación de los materiales forma parte del proceso de creación de materiales digitales que explicamos en la «Metodología» del presente artículo. Una vez evaluados los materiales, se consolidó el proyecto InmigrMob en la plataforma www.inmigramob.com. En el año 2013 nació la ONG para la Integración y la Movilidad de la Población Inmigrante AIMPI, con el objetivo de poner en práctica los materiales creados por InmigrMob. En la actualidad se están impartiendo clases a distancia a estudiantes de ASILIM (Madrid) y presenciales en el CAR de Sevilla Este.

En la fase de implementación se ha utilizado el Lenguaje de modelización unificado (UML, *Unified Modeling Language*) para describir la metodología que se utilizó para la aplicación del curso, enfocada a una enseñanza híbrida (*blended-learning*)

²⁰ <http://inmigramob.com/investigacion/UML.pdf>.

²¹ www.euromime.org.

A pesar de la existencia de estas herramientas, el proceso de apropiación requiere un tiempo. Su uso depende de las necesidades que surgen diariamente

A continuación, se van a citar los aspectos más relevantes del uso de los materiales InmigraMob en ASILIM y en el CAR de Sevilla:

- Los estudiantes no están acostumbrados a realizar tipologías de actividades variadas. Vale la pena centrarse en una tipología determinada de actividades para evitar que pierdan el foco.
- Las actividades de expresión escrita presentan mayor dificultad que las de expresión oral. Se recomienda aprovechar las ventajas de las TIC para practicar por escrito en un entorno distendido y familiar; redes sociales, email.
- Cuando el profesor da tutorías a un grupo de estudiantes a distancia, estos sienten que pierden el tiempo. El profesor a distancia tiene más dificultad para observar la motivación y participación de los estudiantes. Al mismo tiempo, los estudiantes agradecen las clases a distancia ya que les permite ser más autónomos en su experimentación con las TIC.
- Los estudiantes no conocen diccionarios en línea, ni otros recursos lingüísticos online que ayuden en su aprendizaje en lengua española. Los recursos que ofrece InmigraMob les brinda la posibilidad de descubrir nuevas herramientas gratuitas a las que no podrían acceder tan fácilmente en papel (diccionarios, gramática, vídeos, ...).
- Los estudiantes con un nivel educativo superior muestran mayor motivación en clase.
- El exceso de horas de trabajo influye negativamente en la motivación y eficacia de los estudiantes; algunos trabajan una media de 11h diarias.
- Cuando los estudiantes deben ingresar su nombre de usuario/

contraseña en la plataforma, se desmotivan al no recordarlo y abandonan rápidamente. Se ha puesto a disposición de los estudiantes una plataforma de libre acceso, que no precisa estar registrado.

- El uso del teléfono móvil es notablemente superior al uso del ordenador; todos los estudiantes tienen un móvil pero no todos tienen ordenador.

Los datos que acaban de enumerarse pertenecen a una investigación llevada a cabo durante 2011-2013. Los estudiantes que participaron en la investigación proceden de África y Asia, tienen entre 18 y 30 años y su lengua segunda es el francés o el inglés.

Conclusiones

La creación de materiales digitales para el aprendizaje de idiomas abre la posibilidad de que los estudiantes que lo necesitan, puedan acceder a las clases desde diferentes dispositivos, eliminando la barrera tiempo-espacio.

A pesar de la existencia de estas herramientas, el proceso de apropiación requiere un tiempo. Su uso depende de las necesidades que surgen diariamente. Durante la investigación se observaron diferencias notables en la percepción que tenían los estudiantes antes y después del uso de los materiales InmigraMob. Actualmente, los estudiantes siguen contactando a los profesores para continuar las clases semipresenciales. Esto indica que la necesidad sigue existiendo.

Futuras líneas de desarrollo

Las necesidades comunicativas que tienen los inmigrantes en el contexto español son transversales a cualquier inmigrante de cualquier nación, tal como define Noyau. Estas necesidades tienen

que ver con la llegada, el alojamiento, el trabajo, los derechos, la salud, etc. El desarrollo de los materiales InmigrMob ayuda a favorecer la integración de los inmigrantes en el contexto español. Ya que las necesidades son similares en otros contextos, se plantea la adaptación de los materiales a otros idiomas, como pueden ser el francés y/o el inglés.

Bibliografía

- ALONSO, C. ET. AL. (1994): *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- BERNAUS, M. y REYES MUÑOZ, E. (2002): “Inmigración y lenguaje: responder a las necesidades del inmigrante pobre”. En Revista *Anthropos: Huellas del conocimiento*, nº 194 (178-182).
- CASTELLS, M. (1996): *The information age: Economy, society and culture. The rise of the Network Society*. Oxford, Blackwell.
- IN3 Migration and Network Society Programme (2012): *Mobile Services for Immigrant People: Learning, Information and Community Building for Employment and Integration*. Barcelona.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2013): Migraciones exteriores (Primer semestre 2013). *INEbase*, pág. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p277/prov/e01&file=pcaxis&L=0>.
- MASLOW, A. (1991): *Motivación y personalidad*. Madrid, Díaz de Santos.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2013): *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2013*. http://publications.iom.int/bookstore/index.php?main_page=product_info&cPath=37&products_id=1017&zenid=3sk6pinv7bgsne95854kfm2753
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2000): “La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos”. *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología*

y *Evaluación de Personas Adultas*, (págs. 97-118). Madrid.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Las necesidades comunicativas que tienen los inmigrantes en el contexto español son transversales a cualquier inmigrante de cualquier nación, tal como define Noyau

Los surcos del azar

Paco Roca

Reivindicación íntima de la memoria

PACO ROCA, 2013, *Los surcos del azar*, Astiberri, Bilbao.

Paco Roca, 2014, *La nueve*, Éditions Delcourt. (version française). Préface de Anne Hidalgo.



Contar la historia de la Nueve, la compañía integrada en la división Leclerc que fue la primera en entrar en París el 24 de agosto de 1944, no es una tarea fácil. Sin embargo, al leer *Los surcos del azar* nos damos cuenta de que, para Paco Roca, era una necesidad.

Los peligros que le acechaban sin embargo eran muchos. Por un lado, podría haber escrito otra historia sobre la Guerra Civil, de la que parece que el público español se quiere olvidar ahora, harto de revisiones y de revisiones de las revisiones. También podría haber contado una simple historia de batallitas, en la que se narraran anécdotas más o menos emocionantes que ilustraran grandes

momentos de guerra. O, incluso, podría haber construido una narración revanquista, que arreglara las cuentas al pasado.

Afortunadamente para todos nosotros, Paco Roca no ha hecho nada de eso. O no exactamente así.

Esta novela gráfica se centra en la figura de Miguel Ruiz, un miliciano citado en las memorias del capitán Dronne, jefe de la compañía, y lo acompaña desde que dejó el puerto de Alicante los días previos al final de la Guerra Civil hasta la entrada triunfal de De Gaulle en París, pasando por los campos de trabajo de Argelia, el campamento en Inglaterra o el desembarco de Normandía. Paco Roca asume el punto de vista de Miguel Ruiz, y este hecho es fundamental para la novela.

La manera como Roca introduce al miliciano tiene que ver con esa corriente autobiográfica, o pseudo-autobiográfica, que han utilizado Javier Cercas, Rosa Montero o Muñoz Molina en España, o Beigbeder, Binet o Foenkinos en Francia. El propio Roca, como personaje, aparece buscando a Miguel Ruiz en un pueblecito francés, y lo convence para que le cuente sus recuerdos, a pesar de la reticencia inicial del ya anciano combatiente, que ha llevado una vida discreta, alejada de todo punto de la reivindicación de su papel de héroe. Al hilo de sus conversaciones, Paco Roca, el autor, va ilustrando los diferentes hechos que le cuenta Miguel, utilizando siempre sus recuerdos.

Desde el punto de vista formal, las conversaciones y la ilustración de los recuerdos se diferencian por un tratamiento distinto del dibujo y de la narración. Todo lo que tiene que ver con las entrevistas adopta un punto de vista externo, con un encuadre neutro que presenta a los personajes de una manera objetiva. El dibujo es sencillo, casi siempre en un plano medio, y, además, en blanco y negro, de manera que el color no introduz-

ca ninguna emoción que nos haga olvidar lo verdaderamente importante.

Porque lo importante, en efecto, es la historia que cuenta Miguel. Paco Roca utiliza, por tanto, para esa narración el color, aunque con una paleta siempre cercana al ocre y al gris que nos da un sabor a película antigua. Con este tratamiento del color el autor parece recordarnos que esta historia está a punto de perderse, que los protagonistas se van muriendo, que tenemos que estar alerta para no perder esa memoria, porque, de otro modo, nuestro presente y nuestro futuro serán... en blanco y negro. El encuadre de las escenas, al contrario del color, aparece muy vívido y variado: los grandes planos, retratos, contrapicados nos hacen ponernos en los ojos del protagonista, dándonos la impresión de que estamos presentes nosotros también en los acontecimientos, pues Roca adopta para narrar los hechos solo lo que los militares de la Nueve pudieron ver, sin intentar darle una visión general y científica al relato, pero sin dejar de ser por ello completamente veraz.

Con este planteamiento de la obra nos encontramos, pues, ante lo que podría haber sido otra historia sobre la Guerra Civil, pero convertida en la historia personal de Miguel Ruiz, que luchó por nuestras libertades en la Europa del S XX; nos cuenta batallitas, sí, pero en las que, gracias al punto de vista, participamos, identificándonos con los milicianos, por lo que no son batallas antiguas dignas de olvido, sino que nos afectan, llegando a emocionarnos en muchas ocasiones; y, finalmente, no es un relato revanchista, porque la figura de Miguel está tratada con mucho respeto, casi con mimo, y el miliciano ha perdonado, aunque no haya olvidado.

La historia de los españoles de la Nueve ha sido a menudo olvidada y minimizada en Francia. *Los surcos del azar* reivindica esa memoria y, de la forma que lo hace, consigue mucho más. No solo nos da a conocer esos episodios

fundamentales de nuestra historia contemporánea, sino que nos hace vivirlos desde la cercanía a la intimidad de Miguel Ruiz. La manera como el personaje de Paco Roca se acerca a Miguel Ruiz, viejo héroe olvidado, nos hace entender el respeto que todos hoy en día debemos a esos combatientes, y de qué manera tenemos que tenerlos presentes. Como el dibujante Paco Roca nos ilustra sus acciones de aquellos tiempos nos alerta sobre la necesidad de recuperar la memoria y de vivirla. Para no repetir esa parte de la historia.

JUAN BARRIGA RUBIO
Profesor de la Sección
internacional española de París

**J.M.G. Le Clézio,
Premio Nobel de Literatura:
viajes y descubrimientos
María José Sueza Espejo y
María Manuela Merino García,
editoras**

Zaragoza: Libros Pórtico, 2013
213 pág. 22,00 €

La producción editorial española no se prodiga demasiado en dar a conocer las novedades literarias francesas y no son demasiados los autores de ese país bien conocidos o ampliamente traducidos en el nuestro.

En esa reducida nómina no se encontraba el novelista J.M.G. Le Clézio (Niza, 1940) antes de obtener el premio Nobel de Literatura en 2008. Hasta esa fecha, son muy pocas las traducciones al español de algunas de sus obras y sólo una en España: *La guerre* (1970): *La guerra*, Barcelona, Barral, 1972.

El resto se publica en América: *Voyages de l'autre côté* (1975): *Viajes del otro lado*, Montevideo, Trilce, 1995; *Mondo et autres histories* (1978): *Mondo y otras historias*, Buenos Aires, Eudeba, 1997; *Trois villes saintes* (1980): *Tres ciudades santas*, México, UNAM, 1980; *Le Rêve mexicain ou la pensée interrompue* (1988): *El sueño mexicano o el pensamiento interrumpido*, México, FCE, 1992; *Ourania* (2006): *Urania*, Buenos Aires, El cuenco de plata, 2007.

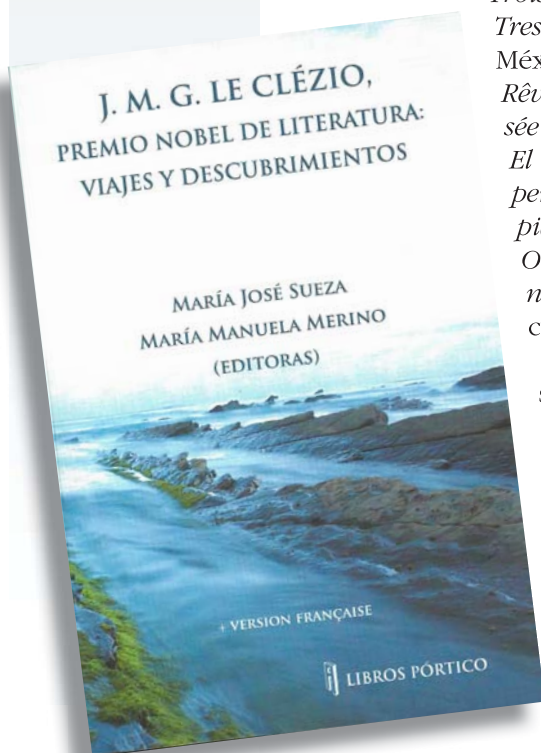
Su obra comenzó a ser conocida en España solamente a partir de 2008 y por primera vez se tradujeron al castellano algunas de sus obras más importantes: *Le Procès-verbal* (1963): *El atestado*, Madrid, Cátedra, 2008; *Le*

Déluge (1966): *El diluvio*, Barcelona, Seix-Barral, 2008; *Désert* (1980): *Desierto*, Barcelona, Tusquets, 2008; *Relation de Michoacán* (1984): *La conquista divina de Michoacán*, México, FCE, 2008; *Le Chercheur d'Or* (1985): *El buscador de oro*, Barcelona, La otra orilla, 2008; *Voyage à Rodrigues* (1986): *Viaje a Rodrigues*, Barcelona, La otra orilla, 2008; *Révolutions* (2003): *Revoluciones*, AH Ediciones, Madrid / Buenos Aires, 2013; *Onitsha* (1991): *Onitsha*, Barcelona, Tusquets, 2008; *Diego et Frida* (1994): *Diego y Frida*, Madrid, Temas de hoy, 2008; *La Quarantaine* (1995): *La cuarentena*, Barcelona, Tusquets, 2008; *Le Poisson d'or* (1997): *El pez dorado*, Barcelona, Tusquets, 2008; *L'Africain* (2004): *El africano*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2008; *Ritournelle de la faim* (2008): *La música del hambre*, Barcelona, Tusquets, 2009.

Sin embargo, el desconocimiento del novelista por parte del público lector de España hasta 2008 contrasta con un intenso trabajo investigador llevado a cabo en el ámbito académico de la filología francesa de nuestro país. Ya en 1989, el departamento de estos estudios de la Universidad de Valencia acogió un Congreso Internacional sobre Le Clézio, celebrado en Benidorm (Alicante) y dirigido por Elena Real, cuyas actas se publicaron en 1992 por los servicios editoriales de la universidad valenciana.

Por otra parte también, las revistas de Estudios Franceses *Anales de Filología Francesa*, *Çédille* o las actas de los coloquios que la Asociación de profesores de filología francesa de la universidad española celebra anualmente desde su creación en 1991, han visto publicados numerosos artículos donde se analiza la obra del escritor francés.

En la primera década del siglo, se leen en distintas universidades españolas varias tesis doctorales que abordan desde sus particulares opciones metodológicas el estudio de la obra de Le Clézio. Es el caso de tres de los autores de este libro: Arráez Llobregat (*Filosofía y van-*



guardia en la obra literaria de J.M.G.L.C., Universidad de Alicante), Cantón Rodríguez (*Análisis de la obra narrativa de J.M.G.L.C.: Onitsba y Étoile errante*, Universidad de Granada), Alonso Sutil (*El tema del viaje en la narrativa francesa contemporánea: J.M.G. Le Clézio y Jean Echenoz*, Universidad Complutense). La otra autora, Ángela Flores (Universidad de Salamanca) también ha dedicado una parte de su trayectoria investigadora a este escritor.

En esta obra, publicada en edición bilingüe, la universidad española aporta al mundo de la lectura una visión crítica de calidad sobre un novelista del que, como decimos, se desconocía casi todo y sobre el cual la filología francesa en España había desarrollado durante casi dos décadas un amplio despliegue investigador.

Los cuatro capítulos del libro surgen de un ciclo de conferencias dirigidas a estudiantes y otros profesores llevado a cabo en la Universidad de Jaén a lo largo del año 2009. Las organizadoras de estos encuentros, María José Sueza y Manuela Merino, se convierten a la sazón en editoras de un volumen que trata de buscar un sentido unitario en torno al propósito didáctico con que nacieron estos textos: ser explicación y experiencia compartida de lectura y análisis, facilitando el acceso a los textos literarios a un amplio público lector de nuestro país.

El hecho de aparecer este volumen en versión bilingüe surge de la intención de reflejar su voluntad pedagógica y divulgativa, de establecer vínculos entre ambas lenguas y literaturas y de reforzar la presencia del escritor francés en el panorama lector del ámbito hispánico.

El autor del primer capítulo, José Luis Arráez, analiza las influencias del *nouveau roman* en la primera parte de su producción novelística, ofrece detalles sobre las características de las raíces filológicas y de los rasgos poéticos más relevantes que dotan de una personalidad propia a los textos leclezianos.

Loreto Cantón, en el segundo capítulo, aborda el análisis del descubrimiento de la imagen del otro intercultural a partir de la temática viajera. El estudio tiene como origen un recordatorio de la propia biografía del escritor y a continuación el análisis de la proyección del yo del autor trasvasado a la voz narrativa, a través de un rasgo muy peculiar en el autor, como es su condición de exiliado voluntario. Cantón asocia en la categoría espacial al tiempo y al viaje. La figura del otro aparece vinculada a un espacio mítico, que aflora mediante recursos intertextuales.

María Cruz Alonso, por su parte, ofrece en su análisis los pormenores del no lugar en la obra lecleziana, poblado de personajes errantes, ligados al movimiento y a los lugares de tránsito, a los encuentros y a los desencuentros, centrándose en un díptico novelístico, *Onitsba y Étoile errante*, una de las grandes cimas de la producción literaria del escritor.

Finalmente, Ángela Flores García enfoca el acercamiento al escritor hacia su condición de escritor viajero. La escritura se acerca a otros mundos y se enriquece en esta experiencia. Cambia la forma de percibir la realidad y el ser, se desprende del individualismo occidental y ahonda en un viaje a través del tiempo y de los mitos.

Cuatro acercamientos al Nobel de Literatura de 2008 que conforman, en suma, un volumen único, dirigido al público lector de novelas contemporáneas de nuestro país, interesado en conocer algo más de la figura de este escritor singular, y una muestra palpable, subsidiariamente, de que un investigador académico, si se lo propone, puede y debe analizar textos literarios con claridad y llaneza, con la intención de animar a su lectura y ensanchar los caminos de su comprensión.

FRANCISCO JIMÉNEZ MARTÍNEZ
Profesor del Liceo español Luis Buñuel
Neuilly-sur-Seine

La banda Picasso

Película: *La banda Picasso* (2012)
Escrita y dirigida por Fernando Colomo

Tanto el guión como la dirección vienen firmados por un Fernando Colomo que ha hecho películas como *Rosa Rosae* (1993), *Alegre ma non troppo* (galardonada con el premio a la mejor película en el Festival de Cine de París en 1994), la divertidísima *El efecto mariposa* (1995) o *Al sur de Granada* (2002). En todas ellas encontramos un estilo irónico y cómico muy particular que se plasma en casi todas sus obras.

Sin tener nada que ver con cualquier otra película, documental o informe que se haya hecho de un gran maestro de la pintura, *La banda Picasso* nos sitúa divertidamente en un bohemio París donde nuestro genio español dio a luz al Cubismo. Poco a poco esta corriente, al principio no muy bien recibida, se va introduciendo en las retinas de todos aquellos que saben mirar sus obras y nos va deslumbrando con sus revolucionarias formas hasta el punto de convertirse en una nueva concepción del arte pictórico.

La puesta en escena, es decir, el hecho real que sucedió en 1911 (el robo



de la Gioconda), es más bien una excusa para contarnos las relaciones interpersonales entre Picasso y el resto de sus extravagantes y revolucionarios (igual que él) amigos. Así, se nos ofrece un retrato de pintores, literatos y artistas de diversa índole como George Braque, Guillaume Apollinaire, Henri Matisse, Gertrud Stein, Max Jacob, Marie Laurencin, Manolo Hugué, Alice B. Toklas... que giran en torno a dos cuadros, tan protagonistas como ellos: “La Gioconda” y “Las señoritas de Avignon”, siendo éste último el que le sirvió de inspiración clave en este nuevo movimiento.

Se ahonda con singularidad en el personaje de Apollinaire, que cautiva incluso más que Picasso, y podemos observar de forma metódica las consecuencias de la opción tomada por el pintor malagueño, al elegir el arte en lugar de la amistad.

No es que sea una película de una intensidad trepidante, pero nos ofrece un ajustado retrato heterodoxo e inconformista de todos los compañeros de fatigas de nuestro Picasso, pudiendo destacar unas merecidas nominaciones a los premios Goya 2013 al mejor diseño de vestuario y a la mejor canción.

La película puede servir y, de hecho, ha servido como colofón pedagógico y didáctico a un proyecto longitudinal de aplicabilidad universal, realizado en el Colegio español Federico García Lorca, partiendo de un conocimiento intenso, por trabajado, estudiado, visitado y creado, a través del cual el alumnado ha ido descubriendo las etapas pictóricas, los autores, el momento histórico... De esta forma, la película nos muestra, al verlo con ojos de niño (y de adulto también, por qué no), obras que ya conocemos y que solo por familiares ya nos resultan atractivas; los personajes, tan bien encarnados en actores como Ignacio Mateos, que da vida a un Picasso bastante creíble y más humano que como acostumbra a encontrarse en los libros de arte; la relación especial que marcó un cambio en

la historia del cubismo, entre Braque y Picasso; etc.

Imaginad por un momento lo que puede suponer ver *La banda Picasso* si antes del visionado has trabajado todo lo que se ha citado anteriormente y si, además, has tenido la oportunidad de visitar, en el Grand Palais de París, la exposición “Matisse, Cézanne, Picasso... L'aventure des Stein”... Evidentemente, esta película resulta un lujo de aprendizaje, un paseo por caminos conocidos y, justamente por ello, más confortantes, significativos y valiosos.

Personalmente, considero que el paseo artístico sobrepasa, y con creces, a la calidad filmográfica, no especialmente destacable, sobre todo en la versión española, estando más elaborada y acertada la versión francesa que, curiosamente, es la original.

MARGARITA GONZÁLEZ MONJE
Maestra del Colegio español
Federico García Lorca



LYCÉE ESPAGNOL
LUIS BUÑUEL DE PARIS

COMMERCE
INTERNATIONAL

CYCLE COURT EN 2 ANS
INSCRIPTION DIRECTE
1^{ère} ANNEE