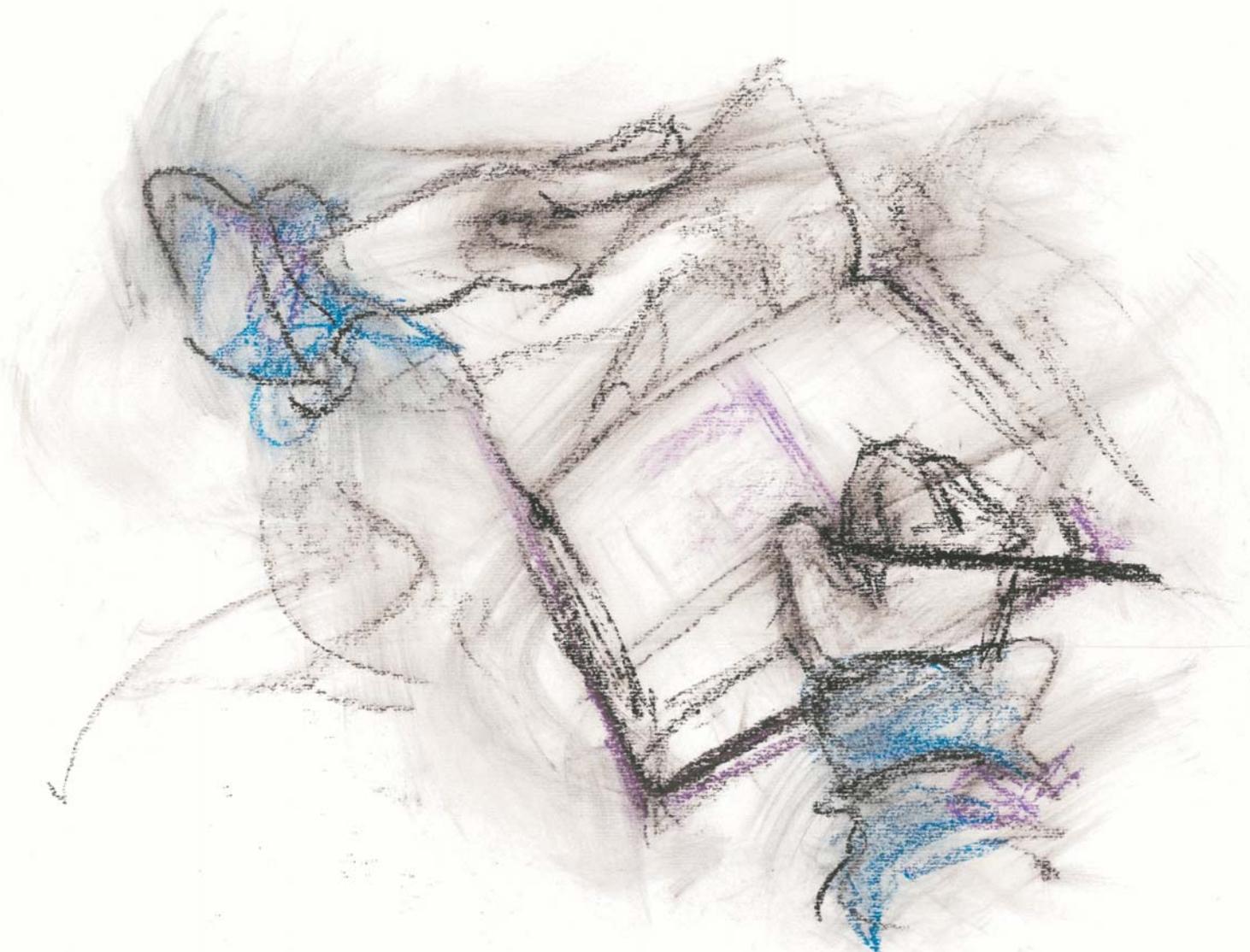


Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

CALANDA

REVISTA
DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
ESPAÑOLA EN FRANCIA

19/2024



Calanda
Revista de la
Acción Educativa Española en Francia
Número 19 • 2024

CALANDA

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Dirección:

Abelardo de la Rosa Díaz, consejero de Educación de la Embajada de España en Francia

Dirección adjunta:

José Luis Alabau Márquez, asesor técnico de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción::

Ana Belén García López, Matilde Osorio Rodríguez, Rosa Ángeles Martínez Feitó, Santiago Rodríguez Tuñas, Christine Lavail, Carmen Ballesteros de Celis, César Ruiz Pisano, Grégory Dubois, Jesús Gilabert Juan, David Casado Barranco



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2024

NIPO: 164-24-162-1

ISSN: 2270-714X

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Maquetación: González Tejo

CALANDA

REVISTA
DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
ESPAÑOLA EN FRANCIA

19/2024

/ INDICE /

/ EDITORIAL / P 09

P 09

Abelardo de la Rosa Díaz
Consejero de Educación

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS / P 11

P 11

Una Semana de la Lengua (muy) internacional
Sonia Crespo Carrillo
Profesora de la sección española de Saint-Germain-en-Laye

P 16

Reescrituras poéticas. Una experiencia didáctica
Marta Espinosa Berrocal
Lycée Fernand et Nadia Léger, Argenteuil

P 28

Ruta Buñuel en París. Una experiencia didáctica y lúdica para compartir con profesores y alumnos
Alfonso San Miguel Montes
Profesor de español en la Maison d'Éducation de la Légion d'Honneur de Saint-Denis

P 39

La educación frente al uso de los algoritmos
José Manuel García Rojo
Jefe de estudios del Liceo Luis Buñuel de París

P 44

Uso de juegos de mesa para el desarrollo de la competencia lingüística en la clase de español para extranjeros (ELE)

Soraya Revuelta Moreno

Profesora en la sección internacional española de Estrasburgo

P 54

Detectando Trolls: Una experiencia sobre inteligencia artificial en un contexto sobre prevención de la violencia en el lenguaje

Juan Eduardo Rodríguez de Vicente

Profesor de matemáticas y coordinador TIC del Liceo Español Luis Buñuel

P 62

Luchar contra la violencia de género en clase de español : Desmontando estereotipos con Marina Marroquí

Esther Briso

Profesora de español en el Collège Jean Moulin (Neuilly-Plaisance)

P 68

Ventajas de las movilidades individuales de larga duración en alumnos de secundaria

David Casado Barranco

Profesor en la sección internacional española de Lille

P 74

La memoria histórica en España: para que el pasado pueda iluminar el futuro

Clara de la Mota

Alumna de la sección internacional española de Estrasburgo

/ ENTREVISTAS / P 80

P 80

Entrevista para la revista Calanda con Doña Carmen Noguero Galilea, secretaria general del Instituto Cervantes

Jesús Gilabert Juan

Profesor y jefe de estudios de la sección internacional española de Saint-Germain-en-Laye

/ RESEÑAS / P 89

P 89

As bestas: Poéticas del espacio, cosechas de la ira (Rodrigo Sorogoyen, 2022)

Laura Corona Martínez

Universidad Sorbonne Nouvelle

/ EDITORIAL /



Querida lectora, querido lector, queridos compañeros y compañeras: de nuevo, cumpliendo fielmente con su cita periódica, Calanda sale al encuentro de quienes dedicamos nuestra vida profesional a los centros, programas y actividades de la Consejería de Educación en Francia.

Por ello, en primer lugar, muchas gracias por recibirnos y, sobre todo, gracias por aprendernos. Gracias por considerar nuestra revista como una plataforma de expresión libre de las inquietudes, innovaciones y orientaciones para nuestra función docente y como una oportunidad de intercambio y conocimiento mutuo de nuestras ocupaciones y preocupaciones compartidas. Sin duda, la actualización de la investigación educativa, de las experiencias didácticas y de los ensayos de nuevas temáticas y posibilidades de acción en nuestras aulas contribuyen a hacernos mejores profesionales y a mejorar también por ello la prestación del servicio público educativo.

También, por supuesto, gracias a quienes han hecho posible este nuevo número de Calanda con la aportación generosa de sus artículos, reflexiones, propuestas e investigaciones.

En esta ocasión, nuestra revista ofrece una variada selección de contenidos diferenciados por su diversidad temática pero unidos por su interés. Por ello, lejos de ser una revista monográfica o especializada, Calanda es un foro abierto a quienes quieran aportar o conocer distintos enfoques o miradas sobre las etapas o ámbitos en los que desarrollamos la educación. Esta variedad de contenidos facilitará que cada lector o lectora pueda encontrar algún artículo directamente relacionado con sus particulares intereses profesionales. Así, los artículos que componen este número de la revista pueden agruparse, de manera general, en dos grandes categorías temáticas: por una parte, los dedicados a los ámbitos lingüísticos y literarios y, por otra, los referidos a la utilización de los nuevos instrumentos digitales y, en relación con ello, a la prevención y evitación de la violencia en todas sus manifestaciones.

/ EDITORIAL /

Así, por ejemplo, podremos leer las actividades de la Semana de la Lengua en la sección española de Saint-Germain-en-Laye; las experiencias didácticas de reescrituras poéticas en el Lycée de Argenteuil; la utilización de los juegos para el crecimiento de la competencia lingüística en la sección española de Estrasburgo, o la ruta Buñuel en París.

También encontraremos interesantes aportaciones sobre la necesidad del conocimiento y la utilización positiva de los algoritmos en educación, o las posibilidades de la inteligencia artificial para la prevención de la violencia en el lenguaje, ambas aportaciones desde nuestro Liceo Luis Buñuel y, en la misma y necesaria línea educativa, la crítica de los estereotipos y la lucha contra la violencia de género en la clase de español, desde el Collège de Neuilly-Plaisance.

Resulta interesante, asimismo, atender al contenido de la aportación sobre la memoria histórica en España, ofrecido por una alumna de la sección española de Estrasburgo y, en relación con ello, la reflexión sobre los programas educativos de movilidad europea.

Creemos que los trabajos que nos ofrece Calanda en este número son de indudable interés para todas nuestras comunidades educativas y que, por ello, merecen el reconocimiento que supone dedicarles nuestro tiempo y nuestra atención a su lectura.

Así pues, Calanda viene, una vez más, a aportar sus posibilidades de comunicación entre quienes nos dedicamos a la educación en el contexto particular de Francia, pero también, con vocación europea e internacional.

Desde la perspectiva histórica puede afirmarse que pocas acciones han contribuido tanto a la construcción de la ciudadanía europea como los programas educativos desarrollados en nuestros ámbitos. Así, los intercambios escolares y académicos, las plataformas de interconexión y el fomento de las oportunidades de conocimiento mutuo han venido formando una verdadera conciencia de comunidad europea.

En este mismo sentido, la política educativa española, asumiendo la responsabilidad que le corresponde en la construcción de la ciudadanía global a través de la educación, no solamente fomenta la movilidad del alumnado y del profesorado, sino que mantiene de manera estratégica su presencia en numerosos países y proporciona oportunidades de expresión y comunicación como la que ahora ofrecemos.

En estos momentos, cuando la siempre inacabada construcción de Europa parece estar cuestionada y cuando desde posiciones que parecían ya superadas vuelven a plantearse incertidumbres sobre el sentido de la comunidad política y social de la Europa de los ciudadanos y ciudadanas, podemos y debemos continuar aportando elementos de comunicación, intercambio, comprensión y aceptación mutua en el complejo pero imprescindible mundo de la Acción Educativa Exterior de España.

En este contexto, desde la Consejería de Educación en Francia ofrecemos las nuevas reflexiones y propuestas de Calanda, en la esperanza de que sirvan para construir más y mejor Europa a través de la Educación.

/ Una Semana de la Lengua (muy) internacional

Sonia Crespo Carrillo

Profesora de la sección española de Saint-Germain-en-Laye

La sección española de Saint-Germain-en-Laye forma parte de la Acción Educativa Exterior del Ministerio y, como tal, uno de sus objetivos es difundir la lengua y cultura españolas fuera de nuestras fronteras.

Por ello decidimos celebrar la Semana de la Lengua Española en la Escuela del Liceo Internacional, una actividad que toma como punto de partida la figura de Cervantes y su gran obra 'El Quijote', y que pretende dar a conocer nuestra lengua y cultura a alumnos de once secciones internacionales que conviven en el mismo centro.

1. Introducción

El pasado curso escolar 2022-2023, nuestra sección instauró la celebración de la "Semana de la Lengua" en la Escuela Primaria del Liceo Internacional.



/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



2. Objetivos didácticos

Entre los objetivos que perseguimos con esta actividad destacamos:

- Contribuir al desarrollo de relaciones de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa: alumnos de las once secciones internacionales presentes en el centro, profesores de la parte francesa, Asociación de Padres de Alumnos de la Sección Española (en adelante, Apaseli).
- Difundir en la comunidad educativa la tradición del Día del Libro en España.
- Difundir en la comunidad educativa la figura de Miguel de Cervantes y la obra del Quijote.
- Aumentar el nivel de cohesión entre el alumnado del centro.

En resumen, difundir la lengua y cultura españolas en el entorno en el que nos encontramos, que es, como decíamos al inicio, uno de los principales objetivos de nuestra presencia en el exterior.

3. Metodología

Pasamos a continuación a describir el proceso de creación y puesta en marcha de esta actividad.

Como decíamos, hemos festejado durante dos días consecutivos la “Semana de la Lengua Española” con el deseo de que esta se convierta en una tradición de nuestra Sección. Culminamos así el trabajo realizado paralelamente entre el alumnado y profesorado francés y español, quienes a lo largo de varias semanas trabajaron contenidos relacionados con el Día del Libro, Miguel de Cervantes y Don Quijote de La Mancha.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Aprovechando que nos encontrábamos en plena conmemoración del cincuenta aniversario de la muerte de Pablo Picasso, añadimos a estos contenidos el estudio del retrato que el artista malagueño hizo a Don Quijote y Sancho.

Por lo tanto, los alumnos de la sección española y de la parte francesa realizaron durante varias semanas a nivel de aula actividades graduadas por niveles, como: vídeos, canciones, presentaciones en Power Point sobre Cervantes y los principales personajes de la historia, así como manualidades, puzles, sopas de letras, crucigramas y otras actividades de comprensión lectora creadas especialmente para trabajar estos temas.

Una vez que los alumnos trabajaron estas actividades, llegó el momento de celebrar la Semana de la Lengua, en el que pudieron disfrutar de talleres lúdicos con las siguientes actividades:

- Para el nivel de CP: crear un molino de viento con cartulinas de colores.
- Para el nivel de CE1: colorear un dibujo de Quijote y Sancho, pegarlo en una base de cartón y recortarlo para crear un puzle.
- Para el nivel de CE2: elaborar un marcapáginas conmemorativo de la Semana de la Lengua.
- Para el nivel de CM1: crear la mejor versión del retrato de Quijote y Sancho por Picasso, con límite de tiempo para añadir emoción a la actividad.
- Para el nivel de CM2: realizar la versión más parecida del molino modelo, con límite de tiempo, facilitándoles los materiales necesarios.



4. Preparación

Esta actividad surgió, como decíamos anteriormente, para difundir la lengua y cultura españolas en el contexto en el que nos encontramos.

Pensamos que sería interesante aprovechar la oportunidad que nos brinda este ambiente multicultural para poder hacerlo. Y qué mejor que la ayuda de Miguel de Cervantes.

Para esto, traducimos al francés los archivos que se debían trabajar en la sección española para que los alumnos de la parte francesa pudieran estudiarlos de manera paralela.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



Invitamos a los profesores franceses a una carpeta online para que pudieran acceder a nuestro material graduado en dificultad, así como archivos descargables para decorar sus aulas si así lo deseaban.

Los estudiantes de CM2 de la sección española en el Liceo realizaron dos vídeos sobre la historia de Don Quijote: uno en español, destinado a los alumnos de nuestra sección, y otro en francés para el resto de las secciones.

Igualmente, creamos un rincón en la biblioteca del aula de la sección española en el que se reunieron todas las obras con las que contamos sobre Don Quijote.

Diseñamos y elaboramos un cartel que anunciaba la Semana de la Lengua y los colocamos en los lugares establecidos al efecto.

Solicitamos la colaboración de toda la comunidad educativa, haciendo un llama-

miento a familiares voluntarios que pudieran encargarse de tareas como la elaboración de materiales, elaboración y colocación de la decoración, etc.

Dos maestros de la parte francesa junto con la maestra española encargada de coordinar la actividad fueron los encargados de disfrazarse para dar vida a Don Quijote, Sancho Panza y Dulcinea.

Apaseli organizó un aperitivo para todo el claustro francés en la sala de profesores de la Escuela Internacional, lo que contribuyó al buen ambiente reinante en estas dos jornadas.

5. Desarrollo de la actividad

Y llegó el día en el que comenzamos a montar los talleres, organizando el mobiliario y materiales y ultimando la decoración que ya había quedado colocada desde el viernes anterior. La Semana de la Lengua Española comenzó a eso de las 9h00 con el primer grupo de alumnos que se fue acomodando para participar en el primer taller. Durante cerca de treinta minutos, llevaron a cabo las actividades propuestas -con la ayuda de las mamás y papás voluntarios, así como de su maestra. Sucesivamente fueron acudiendo el resto de grupos, durante las jornadas del lunes 15 y el martes 16 de mayo.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

6. Resultados

Tras la celebración de la actividad y a tenor de las felicitaciones recibidas, afirmamos con mucha satisfacción que la iniciativa fue todo un éxito. Tanto los profesores y alumnos del centro como la Asociación de Padres y Madres de la Sección Española destacaron el buen ambiente reinante durante los dos días que duró nuestra Semana de la Lengua.

Creemos haber contribuido a mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, ya que hemos trabajado en equipo y en paralelo con la parte francesa, así como con Apaseli. Hemos contribuido a difundir en la comunidad educativa la tradición del Día del Libro en España, así como la figura de Miguel de Cervantes y Don Quijote.

Por otra parte, hemos aumentado el nivel de cohesión entre el alumnado del centro y la sección española.

En resumen, hemos contribuido a difundir la lengua y cultura españolas en el entorno en el que nos encontramos, que es uno de los principales objetivos de nuestra presencia en el exterior.

Para terminar, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al director de la sección española por aceptar esta propuesta de actividad y animarnos a llevarla a cabo, a la directora de la Escuela Internacional por su inestimable ayuda y a su claustro por la calurosa acogida a nuestra propuesta. A todos los alumnos por su participación y a Apaseli, puesto que sin su ayuda no habríamos podido materializar esta idea. Una vez más, esta Semana de la Lengua nos demostró que trabajando en equipo se logran cosas maravillosas.

¡Hasta el año que viene!



/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

/ Reescrituras poéticas. Una experiencia didáctica

Marta Espinosa Berrocal

Lycée Fernand et Nadia Léger (Argenteuil)

1. El lugar de la literatura en la enseñanza del español

Conocida era la afición de Borges por los idiomas, que le llevó a aprender distintas lenguas para acceder de primera mano a los textos literarios, a ese “delicioso laberinto” que es todo idioma otro, distinto, extraño, que nos ayuda a ver el mundo desde la “fisura” que supone el darle nuevos nombres a las cosas. Esta experiencia la conocen de primera mano autores como Becket o Nabokov que se apropiaron de nuevos idiomas para legarnos algunos de los mejores títulos de la literatura universal. Evidentemente, esto no quiere decir que todos estemos dotados del “ingenio” y del “arte”¹ de estos autores para empaparnos de esa naturalidad de la lengua que ellos integraron como autores perfectamente bilingües, pero sí que una lengua extranjera puede ser un vehículo de expresión válido para el que probablemente sea el uso más “inútil” de la lengua: la expresión literaria.

Nada tiene de reproche esta apreciación a la insistencia en los modelos comunicativos que recuentan y acrecientan las listas de competencias hasta convertirlas en anales infinitos (baste con echar un vistazo al detallado Plan Curricular del Instituto Cervantes) a pesar de su indiscutible necesidad. Más bien, esta reflexión pretende celebrar el oxímoron reivindicado por Ordine a modo de manifiesto (La utilidad de lo inútil) para prescindir de una innecesaria justificación de por qué integrar la literatura en la clase de ELE, algo que, sin embargo, ocurre, como si los textos literarios fueran una amenaza o un lastre en la enseñanza del español.

Un vistazo a algunos de los manuales de las últimas décadas del siglo XX podrían devolvernos algo de esperanza al integrar de forma casi sistemática textos literarios. Sin embargo, estos textos ocupaban un

¹ Términos que utiliza Horacio en su poética para definir al poeta: debe estar este dotado de ingenio, pero debe trabajar ese “don” aprendiendo la técnica, el arte.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

lugar secundario, al final del manual, a modo de suplemento reservado a los buenos alumnos que ya habían adquirido las bases, “lo útil”. Un ejemplo de esta necesidad de volver útil lo aparentemente inútil aparece ilustrada en la introducción a una propuesta didáctica lanzada desde la Embajada de España en Brasil en 2012 titulada ‘Con las manos en los textos’:

Tienes en tus manos un cuaderno con actividades en las que la literatura aparece en algún momento de manera natural, como un texto más que de modo casi “normal” se introduce sin que nos demos mucha cuenta, como un motivo, una excusa, un recurso, una herramienta, una muestra de lengua más con la que nuestros estudiantes, en este proceso de hacerse con la lengua, entran en contacto sin demasiados prolegómenos ni pruritos, sin que sea ella misma el objeto de estudio ni de aprendizaje.

Sí, es literatura, y es un lenguaje elaborado y no es lo mismo que una receta de cocina o una crónica periodística. Pero es un texto más, entre otros, con los que los estudiantes deberían ir familiarizándose si lo que quieren es empararse del español y de sus textos más intensos, más emocionantes, más fascinantes (Pascale Val y Vallejo Gómez: 2012).

A pesar de la defensa de los textos literarios, la justificación que la acompaña demuestra la reticencia a la hora de introducir textos literarios en las aulas de ELE ilustrando la fundada queja de Rosana Acquaroni por desterrar los textos poéticos de las aulas de ELE al considerar que no pueden “rentabilizarse” comunicativamente.

Este lugar marginal a la vez que mitificado del texto literario, en general, y poético, en particular, en la enseñanza de ELE se justificaba por considerarlo un habla “desviada” frente a otros usos comunicativos de la lengua. Efectivamente, siguiendo de nuevo a Acquaroni, si bien es cierto que “no hablamos con poemas, sin embargo, nuestro uso cotidiano del lenguaje está cuajado de recursos expresivos tradicionalmente atribuidos a la esfera de lo poético” (Acquaroni: 2008 : 50). Precisamente, Marie-Laure Ryan se opone al concepto de desvío que una parte de la crítica (heredera de los planteamientos de Saussure) había utilizado para referirse al lenguaje literario alegando que los aspectos considerados como “desviados” del sistema comunicativo (que podríamos sintetizar, siguiendo la lógica de las figuras retóricas, en tres tipos: la permutación, la supresión o la adicción) constituyen un sistema adicional que no atañe a todos los textos literarios y que, de hecho, puede encontrarse en textos no literarios. La diferencia es que estos rasgos en el caso de los textos literarios son pertinentes, significativos, mientras que no lo son en el caso de una comunicación no literaria. Cuando en una revista de divulgación científica nos topamos con el término “agujero negro” no nos detenemos a pensar en el carácter metafórico del término como lo hacemos al saborear el “polvo enamorado” que cierra el soneto de Quevedo. Y, sin embargo, ambos términos han sido objeto de la misma operación lingüística: han sufrido una sustitución semántica (Lakoff). Lo mismo ocurre con las diferentes “instrucciones” que cuajan las páginas de Cronopios y famas frente a las que podemos encontrar acompañando cualquier electrodoméstico por estrenar.

En este sentido, hay que aplaudir cómo las aulas de ELE en la educación pública francesa integran los textos literarios no solo dentro de un enfoque por tareas que “utiliza” los textos literarios como modelos discursivos, dejando de lado el concepto de desvío, sino que los convierte en documentos significativos insistiendo en la importancia de la “autenticidad” de las fuentes como forma directa de expresión y conocimiento. Ahora bien, si es cierto que los alumnos franceses de los colegios e institutos están acostumbrados a trabajar con textos literarios (baste con ojear cualquier manual de español desde la 5ème hasta

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

la Terminale), dicha costumbre no le resta dificultad a lo hora de abordarlos. Aún más cuando se trata de poemas.

Para desdramatizar ese momento de lectura de poemas en una lengua extranjera, concebimos dos experiencias didácticas en torno a la reescritura y al juego que inspira en un sentido amplio toda escritura literaria (Núñez: 2008). Basadas en ejercicios vanguardistas (el “cadáver exquisito”, el “collage” dadaísta o los caligramas), ambas buscan potenciar la creatividad y reivindicar el aspecto lúdico en el proceso de aprendizaje de una LE/L2.

Detallaremos a continuación dichas experiencias realizadas el pasado curso 2022-2023 por los alumnos de una clase de Primero de Bachillerato (1G1) del Instituto Polivalente Fernand et Nadia Léger (Argenteuil), de la Académie de Versailles.

I. Un proyecto EOL: Palimpsest(-e/o)

Dichas experiencias se inscriben en el marco de un proyecto EOL (Environnements d'apprentissage Optimisés pour et par les Langues) que tiene como principios didácticos la interdisciplinaridad y el plurilingüismo. Para llevarlo a cabo, varios profesores de diferentes materias (Español, Inglés, Francés, Historia y Geografía) nos coordinamos para encontrar puntos de conexión entre los programas de sus asignaturas, tarea de por sí creativa. El objetivo principal es integrar en nuestras clases actividades que nos recuerden el poder performativo de las palabras a la vez que cada materia cumple con su programa.

El primer desafío fue el de encontrar una temática (o “axe”) lo suficientemente amplia y significativa que nos permitiera vincular el contenido didáctico de las diferentes materias y crear proyectos que pudieran ponerlas a dialogar. Nos decantamos por el concepto de “palimpsesto”, ese escrito prodigioso que permite adivinar la existencia de una escritura previa que había sido borrada y sustituida por una nueva cuando el papel no era un bien común y nuestros ancestros recurrían a tablas de piedra o madera. Además de las muchas posibilidades interpretativas del término (guiño a Genette y al concepto de transtextualidad, pero también a toda forma de relectura y de interpretación, evocación de una herencia, una memoria que busca en el pasado, pero también inspiración, diálogo, reconstrucción, creatividad...), la similitud del término en las tres lenguas que utilizaríamos para el proyecto (francés, inglés, español) suponía un valor añadido: el proyecto se llamaría Palimpsest (e/o).

Una vez decidida la temática propusimos varias actividades fuera del instituto en torno a las cuales articularíamos cuatro capítulos del libro. El resultado, en forma de cuadro esquemático, fue el siguiente:

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

1. Lettres de la Révolution

ACTIVITÉ 1	Espagnol	Anglais	Français	Hist. - Géo.
Déclinaisons possibles par matières	Gioconda Belli: Mujeres y revolución	Rosa Parks: the struggle for racial equality	Olympe de Gouges	Les origines: la Révolution française
Axes/Thématiques/ parcours liés au programmes	Territoire et mémoire / Espace privé et espace public/ Art et pouvoir		1. La littérature d'idées du XVIe siècle au XVIIIe siècle.	Thème 1 : L'Europe face aux révolutions (1789-1848)
Idées de préparations en cours	Révolutions d' hier et d'aujourd'hui au-delà de la France.		Renseignements + préparations de petits exposés pour faire durant la visite de Paris.	
Sortie/activité en classe	Promenade sur Paris pour suivre les trace de la Révolution + Conciergerie (exposition des femmes de la Révolution) (Novembre 2022)			
Après: production possible	Lettres des prisonniers : les élèves ont voyagé dans le temps pour se mettre dans la peau des condamnés à mort pendant la révolution française et ils vont écrire leurs dernières lettres. Parmi elles, on trouvera des histoires de femmes exceptionnelles.			

2. Femmes au cinema

ACTIVITÉ 2	Espagnol	Anglais	Français	Hist. - Géo.
Déclinaisons possibles par matières	Séquence: Las nietas de Penélope: de la educación franquista a la mujer "liberada".	Women in Raging Bull	La déconstruction d'un genre: Proxima et la Science Fiction.	Le contexte de Raging Bull
Axes/Thématiques/ parcours liés au programmes	Espace privé et espace publique / Art et pouvoir/ Citoyenneté et mondes virtuels		Le théâtre du XVIIe siècle au XXIe siècle	Sortir de la guerre : la tentative de construction d'un ordre des nations démocratiques.
Avant: Idées de préparations en cours	Intervention de M. Bafferon pour préparer le visionnage des films.			
Sortie/activité en classe	Participation au programme "Lycéennes et apprentis au cinéma" aux cinémas Jean Gabin et le Figuier Blanc (Argenteuil): <ul style="list-style-type: none"> • Raging Bull • Proxima • Mujeres al borde de un ataque de nervios (Janvier-Mars 2023) 			
Après: production	Tweets to Vickie			

PROPUESLAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

3. Réécritures des voix poétiques

ACTIVITÉ 3	Espagnol	Anglais	Français	Histoire-G
Déclinaisons possibles par matières	Rosalía de Castro Gabriela Mistral Alejandra Pizarnik	Emily Dickinson Sylvia Plath Anne Carson	Anna de Noailles René Vivien Cécile Coulon	Les différents moments du XXème siècle
Axes/Thématiques/parcours liés au programmes	Espace privé et espace public / Art et pouvoir		La poésie du XIXe siècle au XXe siècle	
Idées de préparations en cours	Ateliers d'écriture créative (poétique) dans deux institutions culturelles espagnoles à Paris: Le Collège d'Espagne et l'Institut Cervantes.			
Sortie/activité en classe	Journée de la poésie au Collège d'Espagne à la Cité universitaire de Paris (Mars 2023) Conférence de Nancy Morejón et José Antonio Mesa à l'Institut Cervantes (Juin 2023)			
Après: production	Poèmes-palimpseste et hommage à partir d'un poème donné. Poèmes-mélanges des vers en espagnol.			

4. Relectures d'Oscar Wilde

ACTIVITÉ 4	Espagnol	Anglais	Français	Histoire-G
Déclinaisons possibles par matières	Javier de Isusi: La Divina Comedia de Oscar Wilde	Extraits de The picture of Dorian Gray	Paris comme centre culturel: le théâtre et la poésie au début du XXème	Le début du XXème siècle à Paris
Axes/Thématiques/parcours liés au programmes	Réalités et fictions / Territoire et mémoire		La poésie du XIXe siècle au XXe siècle//Le théâtre du XVIIe siècle au XXe siècle	La Troisième République avant 1914 : un régime politique, un empire colonial.
Idées de préparations en cours	Travail sur le roman graphique de Javier de Isusi + podcast "El hombre que contaba historias"	Textes + questionnaire sur la vie de Oscar Wilde, son jugement et son exil.	Lectures de Rimbaud; Salomé; Sarah Bernhart)	Le Paris de Oscar Wilde: 1897-1900
Sortie/activité en classe	Enregistrements radio. (Juin 2023)			
Après: production possible	<ul style="list-style-type: none"> Recherches autour de la vie et œuvre d'Oscar Wilde, les références littéraires et les contextes et les artistes qui apparaissent dans le roman graphique de Javier de Isusi. Enregistrement des premières pages (audio livre en espagnol) Rédaction + enregistrement pour une lecture approfondie. 			

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

II. Un capítulo que reivindica la escritura poética: reescrituras poéticas

El tercer capítulo, dedicado a las reescrituras poéticas, surge en torno a dos actividades motivadoras que tienen lugar en instituciones españolas: la primera, la celebración del Día de la Poesía en el Colegio de España; la segunda, un encuentro poético con Nancy Morejón y José Antonio Mesa en la biblioteca del Instituto Cervantes.

En el Colegio de España nos reciben con poemas que decoran todo el edificio, nos enseñan la biblioteca y nos dejan una sala en la que con ayuda de los miembros del Comité de estudiantes del Colegio de España organizamos un taller de escritura creativa. Para la ocasión habíamos elaborado un cuadernillo de actividades bajo el título “Ella ahora soy yo. Taller poético: palabras compartidas y escritura colaborativa en torno a la enunciación poética”. Para justificar el título, habíamos trabajado previamente en clase de español dos poemas como final de una secuencia “Las nietas de Penélope” (guiño a Carmen Martín Gaité hablando de las mujeres en los Usos amorosos de la posguerra española): el primero es el soneto XXIII de Lope de Vega que recoge los tópicos neoplatónicos para hablarle a una mujer, describiéndola físicamente para advertirle de lo fugaz de la vida en forma de tópico (*carpe diem*); el segundo, “Y Dios me hizo mujer”, uno de los poemas de Gioconda Belli que escandalizó hasta a sus tías como cuenta su autora por hablar de forma explícita del cuerpo de la mujer. Lo que resulta más subversivo, sin embargo, es precisamente la inversión de sujeto que enuncia. Si bien estos dos poemas no pueden ejemplificar toda la historia literaria, sí pueden mostrar la reivindicación que nuevos sujetos líricos hacen de su condición femenina. La mujer, que había sido objeto de enunciación en una buena parte de la tradición poética, reclama con la fuerza de Gioconda Belli, convertirse en sujeto de su propia enunciación.

Pues bien, tras leer ambos poemas para recordar este movimiento, les proponemos a los alumnos un primer ejercicio relacionado con otro proyecto en el que participamos: *Lycéens et apprentis au cinéma*, que nos había permitido asistir a tres proyecciones escogidas por sus protagonistas femeninas. Las películas eran *Raging Bull* (Martin Scorsese, 1980), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Pedro Almodóvar, 1988) y *Proxima* (Alice Winocour, 2019) y en cada una de ellas, los personajes femeninos aparecen representados con interesantes matices, trabajados gracias a la colaboración del profesor documentalista.

Para empezar a despertar la creatividad les pedimos que a partir de los fotogramas propuestos empiecen a buscar palabras que les evoquen dichas imágenes; palabras en francés, en inglés y en español (todas las películas habían sido visualizadas en su lengua original).

Una vez despertada la creatividad, explicamos la actividad y pasamos a la lectura: el cuaderno contiene nueve poemas de nueve poetas mujeres que escriben en las tres lenguas con las que trabajaremos. La lengua española está representada por Rosalía de Castro, Gabriela Mistral y Alejandra Pizarnik; la francesa por Anne de Noailles, Renée Vivien y Cécile Coulon; y la inglesa por Emily Dickinson, Sylvia Plath y Anne Carson. Tras la lectura, se pide a los alumnos que conformen nueve grupos, eligiendo a sus compañeros y a una de las poetas que acabamos de leer. Empieza el trabajo por grupos para el que tendrán que seguir las instrucciones siguientes:

En la fase de inventio, el objetivo es desarrollar el ingenio poético apoyándose en los textos que tienen a su disposición. Así, deberán:

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

- Seleccionar el verso que les parezca más significativo del poema como título del nuevo poema que van a escribir
- Pensar en imágenes que les evoque dicho verso
- Releer todos demás poemas en busca de ideas escogiendo tres sustantivos, tres adjetivos y tres verbos (uno en cada idioma)

Una vez preseleccionado el material con el que vamos a trabajar a modo de “cadáver exquisito”, les pedimos que se pongan de acuerdo para descartar las ideas o palabras que no les convencen y construir frases con el resto, modificando todo lo que fuera necesario. Para esta fase de dispositivo, contaron con la ayuda de los profesores implicados y de los voluntarios del Colegio de España que acabó con la elaboración final de los poemas que pueden leer a continuación tras un trabajo de edición que llevaron a cabo sus propios autores:



/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



"The time repeat its day"
(Homenaje a Anne Carson)

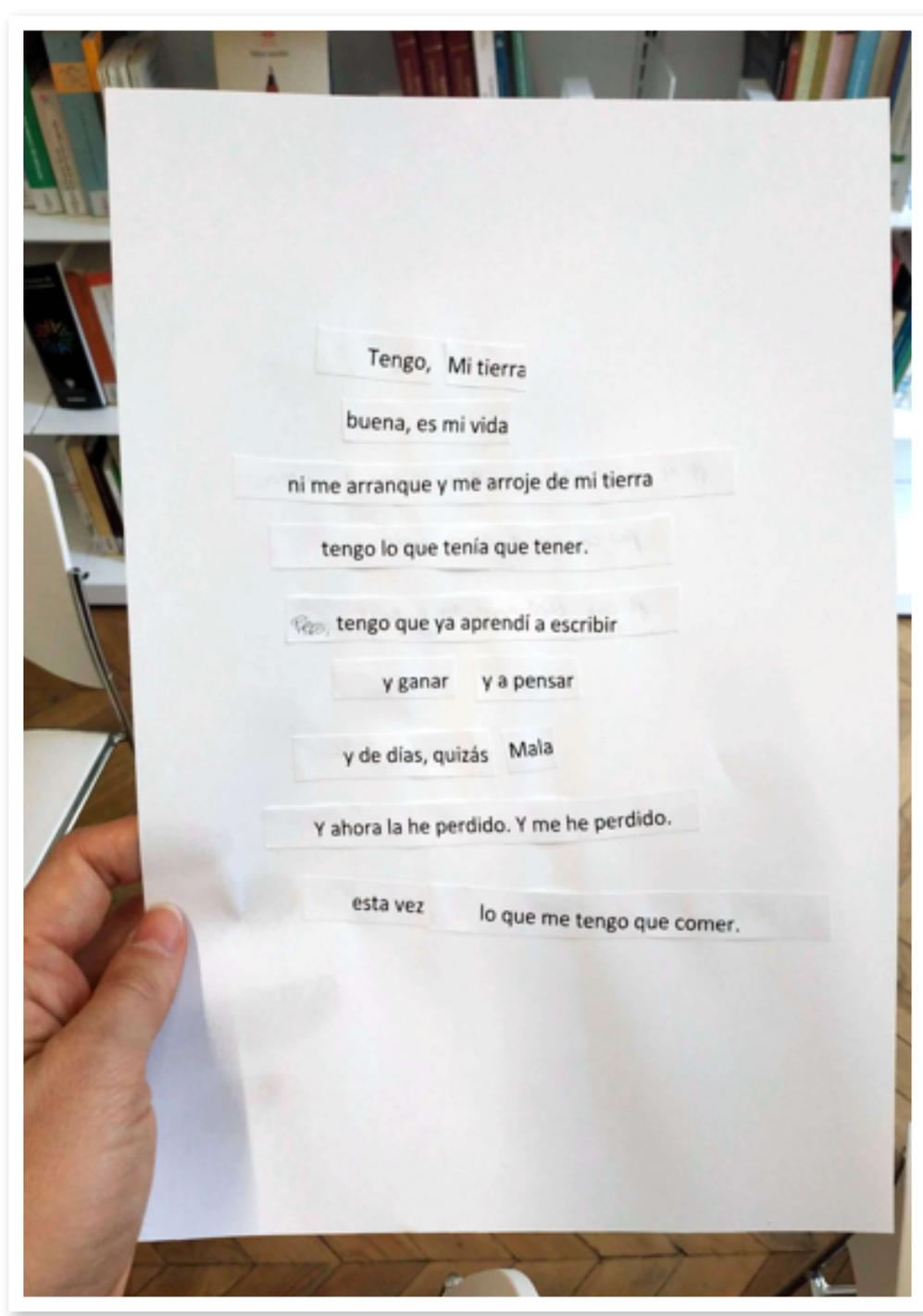
The time durante el cual we watch,
les vagues qui nous rappellent
la memoria d'une amorosa loca .
Un soir d'été I feel un froid
de besos silenciosos
que me hicieron sentir bien .
The hardest thing is
que los recuerdos se mêlaient
con la memoria

Fabrice FLEURANTIN
Maxime VARON
Imane IDAMHANE

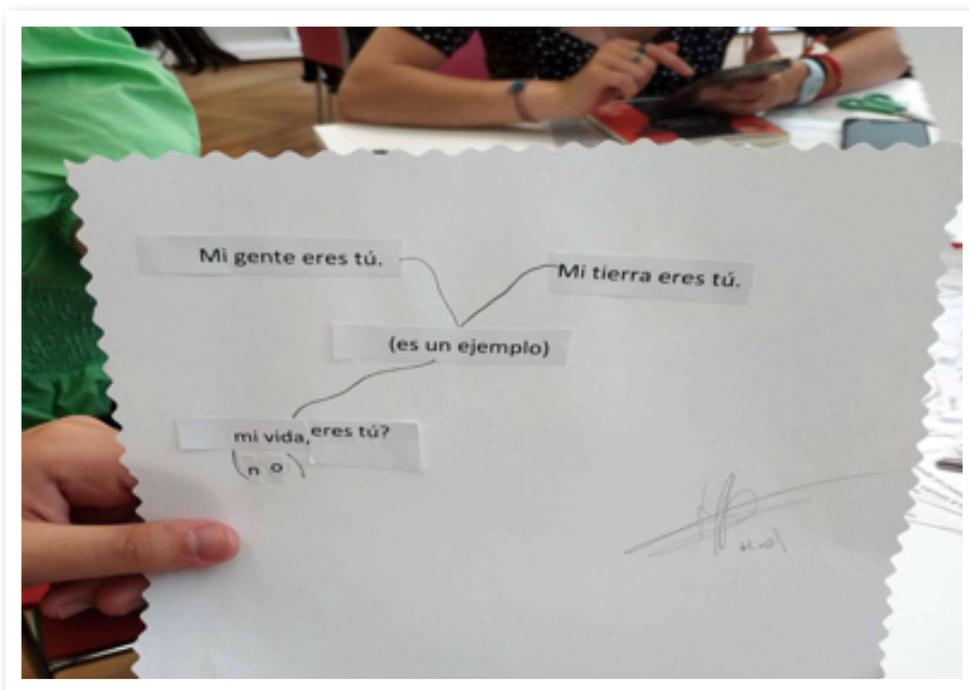
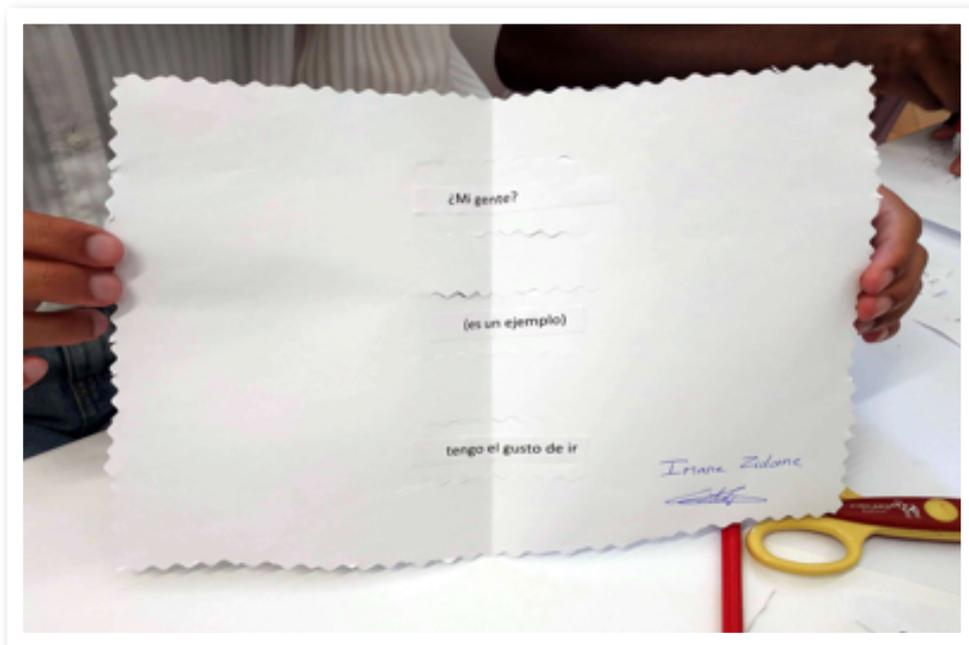
La segunda experiencia poética tuvo lugar meses más tarde, gracias a la invitación de la biblioteca del Instituto Cervantes que reunió a la poeta cubana Nancy Morejón y al español José Antonio Mesa. Entre otras muchas cosas, hablaron de sus inspiraciones y de los autores que consideraban sus maestros: Nicanor Parra para Morejón y Luis Cernuda para Mesa.

Tras la charla poética, en la biblioteca los alumnos encontraron poemas de los dos autores que acababan de conocer así como de sus dos maestros. El objetivo: jugar con los versos para crear sus propias composiciones. Y este fue el resultado:

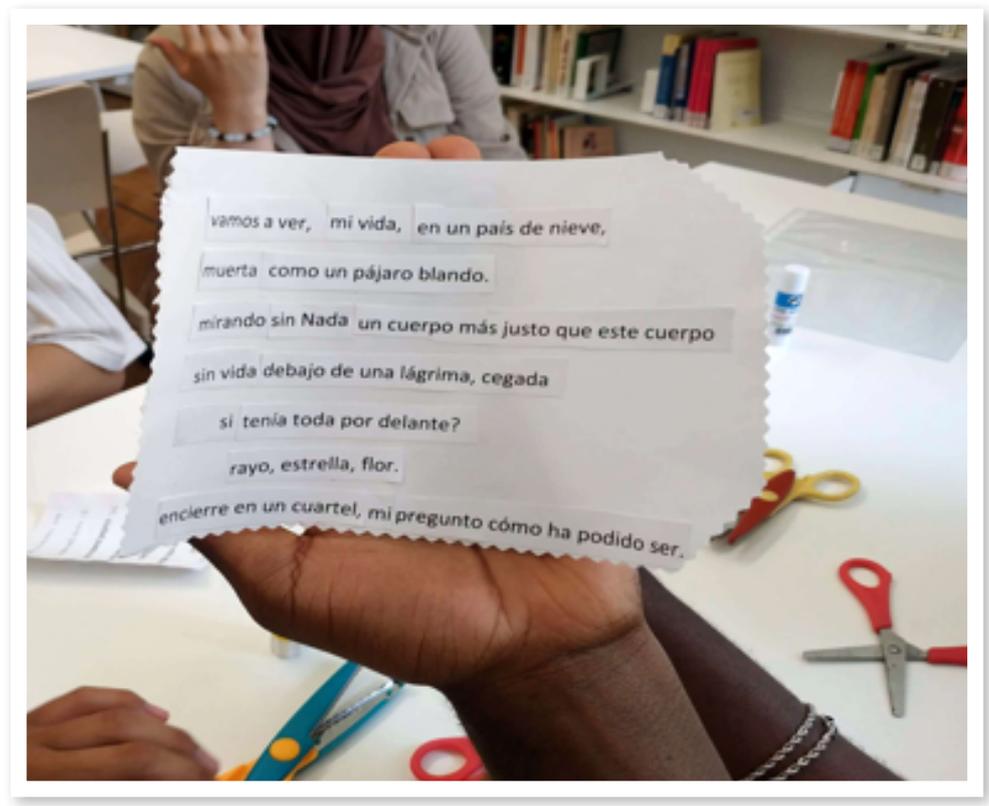
/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



III. Reescritura, juego, pragmatismo.

Las firmas que sellan estos poemas nos muestra hasta qué punto la nueva contextualización de versos preexistentes les confiere un significado nuevo que permite a sus autores reivindicarse como tales con textos que comparten las características específicas de los poemas que sintetiza Acquaroni (2007): brevedad, universalidad (“entendida como lugar de encuentro y, al mismo tiempo, de reconocimiento de las diferencias (que) está muy cerca del concepto de interculturalidad”), ambigüedad (no solo potenciando la ambigüedad contenida en la propia lengua, sino al poner en contacto términos insospechados, y fomentando una interpretación personal dentro de unos límites al desdibujarse en contexto de producción), sonoridad (reivindicando la materialidad del lenguaje y su componente sonoro) y compacticidad (que no requiere de contextos externos para explicarse)².

La reescritura, tal y como la planteamos en nuestra experiencia didáctica, contribuye a la adquisición de diversas competencias que deben ser adquiridas por los aprendientes de una LE/L2. Para empezar, para reescribir hay que leer y comprender (comprensión escrita), seleccionar la información y organizarla en otro contexto (expresión escrita) adecuando por tanto el discurso (competencia gramatical). En palabras

² Vid. La síntesis que hace la propia autora en “La incorporación de la poesía a la enseñanza-aprendizaje de ELE: ¿Por qué, cuándo y cómo?” con un cuadro explicativo en el que confronta los rasgos específicos con cada una de las “consecuencias didácticas” que implican cada uno de ellos. Disponible en docplayer.es

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

de Eagleton, “un poema es una declaración conferida a la esfera pública para que intentemos entenderla. Es un texto escrito que, por definición, nunca posee un único significado” (2010: 43), lo que potencia la lectura creativa y lo que Acquaroni denomina la competencia metafórica. Reescribir poemas, además, nos permite redescubrirnos como *homo ludens* (Nuñez) jugando con versos ajenos que nos reapropiamos al cambiar su contexto, algo que favorece el trabajo de la mediación (concepto incorporado en el volumen complementario del MCER publicado en 2021), reinterpretando y apropiándonos de discursos ajenos.

Si esa reapropiación pasa, además, por reivindicar a sujetos líricos que construyen un espacio poético en femenino, habremos contribuido no sólo a agrandar el espacio del yo (que alberga así una alteridad tantas veces resignada al espacio objetivo), sino a sensibilizar a los ciudadanos adultos del mañana en los valores de la diversidad, la igualdad y la inclusión. Aunque quizá tengamos que rebajar nuestro entusiasmo tras la advertencia de Eagleton al recordarnos que

...un poeta puede ofrecernos la sensación de frescor y dulzura de las cosas donde posiblemente sólo veríamos el desayuno de mañana; pero lograr eso supone “despragmatizar” el mundo, lo que conlleva sus peligros además de su valor. Normalmente no se le daría la presidencia del comité de ayuda contra el hambre a un poeta. (Eagleton: 2010: 54)

Puede que, efectivamente, nuestros jóvenes poetas no hayan adquirido competencias “pragmáticas” con estas reescrituras poéticas como pedir la cuenta o hacer una reserva de hotel, pero quizás hayan aprendido a mirar el mundo desde la perspectiva oblicua que nos proponen los poemas. Y así basta.

Referencias bibliográficas:

Acquaroni, Rosana: *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*, Madrid, Santillana-Universidad de Salamanca, 2007.

Eagleton, Terry: *Cómo leer un poema*, Madrid, Akal, 2010.

Lakoff, George y Johnson, Mark: *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1998.

Nuñez, Rafael: *La poesía*, Madrid, Síntesis, 2008.

Pascale Val y Vallejo Gómez: *Con las manos en los textos*, Embajada de España en Brasil, 2012.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

/ Ruta Buñuel en París. Una experiencia didáctica y lúdica para compartir con profesores y alumnos

Alfonso San Miguel Montes

Profesor de español en la Maison d'Éducation de la Légion d'Honneur de Saint-Denis

Quien haya caminado por las calles de París tendría que saber que sus pies han transitado por un suelo repleto de fechas y de acontecimientos, sobre una superposición de épocas que definen no solo la Historia con mayúsculas sino que constituyen una fuente inagotable de historias particulares o intrahistóricas que han ido modelando la personalidad y la fisonomía de la capital francesa a lo largo de los siglos.

La experiencia pedagógica que quiero relatar, más que una descripción detallada de una unidad didáctica al uso para ser explotada en clase, es una propuesta de reencuentro con esas historias cuyo decorado ha sido París. Al menos, con una de ellas. La idea de utilizarla en el aula vino dada naturalmente por el entusiasmo que su descubrimiento provocó en mí, así como por el inmenso potencial que el tema tenía y que era susceptible de entusiasmar a mis alumnas.

Hace algunos años tuve la suerte de asistir en el Ayuntamiento de París al lanzamiento de una plataforma multimedia creada por el Instituto Cervantes: las Rutas París Cervantes. Carmen Caffarel, directora a la sazón de este organismo, se desplazó hasta allí para avalar este proyecto con su presencia. El concepto era muy novedoso y proponía -y continúa proponiendo- recorridos por los lugares de la ciudad del Sena en los que artistas, escritores, cineastas y creadores españoles y latinoamericanos vivieron, crearon y trabajaron. Incidía asimismo en la manera en la que, muy a menudo, dichos espacios habían formado parte del cuerpo de sus obras. El portal que albergaba tal iniciativa presentaba un diseño original y aunaba audazmente lo lúdico a lo didáctico: había nacido una nueva herramienta didáctica con la vocación de prolongarse en el tiempo. Un experto en cada uno de esos artistas e intelectuales era el encargado de concebir cada ruta compuesta por textos explicativos y descriptivos y salpimentada de anécdotas y relatos. Fotografías, fragmentos de relatos, ilustraciones y mapas de los recorridos completaban cada ruta digital.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

Enrique Camacho, director del Cervantes por aquellos años, y Raquel Caleyá, gestora cultural, decidieron dar visibilidad y promover el proyecto haciendo material y tangible lo que en su origen solo había sido creado para circunscribirse a una dimensión puramente virtual. Para ello, decidieron que cada recorrido digital, cuyo lanzamiento oficial se producía puntualmente cada mes en el salón de actos del Instituto con presencia de su conceptor, fuera completado con otro físico y guiado por los escenarios reales evocados en las diferentes rutas. Y el equipo directivo pensó en mí para su promoción y determinó que tuvieran lugar el último domingo de cada mes.

Fue un tiempo de gran ilusión por todo lo que yo intuía que iba a aprender siguiendo las huellas de la cultura de España y de América Latina en París. También de estrés, obviamente. A una cierta pero estimulante ansiedad por tener que compaginar esas preparaciones con mis clases de la semana en el liceo, venía a añadirse -y que se me perdone este segundo oxímoron- el nerviosismo placentero que me provocaban las amenazantes cuentas atrás para memorizar los textos. Sin olvidar los largos recorridos a pie y en soledad el sábado que precedía a cada ruta, cronómetro en mano para medir tiempos entre etapa y etapa. Y todo, para ofrecer a los inscritos ese domingo, la ruta cuasi perfecta.

De todos aquellos itinerarios guiados, mi predilecto fue el dedicado a Luis Buñuel. Ya fuera debido a una pronunciada pasión personal por el cine clásico, ya porque el periplo incluía recorrer los lugares de memoria más relevantes de la vida literaria parisina del barrio de Montparnasse: los cafés históricos que se convirtieron, durante los Veinte Dorados, en el epicentro de la bohemia y el cosmopolitismo. El poder evocador del bulevar, que constituía en esas décadas gloriosas un microcosmos abigarrado compuesto de veladores y sillas en los que se instalaban surrealistas, cubistas, dadaístas e «istas» de toda laya, seguía siendo incontestable.

De la atracción que ha ejercido sobre los artistas «la vida de café» ya nos hablaba el propio Buñuel al puntualizar las diferencias entre los establecimientos hosteleros de la capital que clasificaba básicamente en dos tipos cuando afirmaba que «Para mí no es lo mismo el bar que el café. Por ejemplo en París nunca pude encontrar un bar cómodo. Por el contrario es una ciudad abundante en admirables cafés»¹. Y así es. El bulevar de Montparnasse, el ombligo del mundo según Henri Miller, es aún una prueba viva de que el lugar de sociabilidad por excelencia en Francia es el café. En este sentido, el café parisino singulariza, por sí solo, el carácter del pueblo francés y su enorme capacidad para acoger y asimilar culturas, artes e intelectualidades. Y no necesariamente aplicando un filtro elitista. Al menos así era en el periodo de entreguerras.

Le Select, La Coupole, La Rotonde, Le Dôme, La Closerie des Lilas... espacios míticos creados entre los años 1898 y 1927. Pintores como Braque, Picasso, Modigliani, Rivera, Calder, Soutine...; músicos como Debussy, Satie, Stravinsky; escritores como Unamuno o Asturias por solo citar a los hispanos... Incluso algún que otro político como Lenin o Trostky se instaló en algún momento de sus vidas en las “banquettes” de esos cafés. Todos ellos conformaban la fauna que inyectaba toda su energía creativa a la vida cultural del barrio, una colonia variopinta sobre la que ejercía su influjo la gran sacerdotisa Alice Ernestine Prin, más conocida por su nombre de guerra: Kiki de Montparnasse.

1. BUÑUEL, Luis, CARRIÈRE, Jean-Claude, *Mon dernier soupir*, Robert Laffont, Paris, 198, p. 41.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

A ese París en plena ebullición de ideas y tendencias artísticas llegó Luis Buñuel en 1925. Sería el primero de los dos grandes periodos de su vida en París y el más relevante, entre 1925 y 1929, en la medida en que fue en ese ambiente intelectual en el que decidió cuál sería su vocación. Fue, asimismo, en esa etapa iniciática de aprendizaje, cuando el joven Buñuel, y un breve tiempo después, otro igualmente joven Salvador Dalí, entraría en contacto con el grupo surrealista y, posteriormente, ingresaría en sus filas tras la realización de una obra cinematográfica tan novedosa como perturbadora.

Fue precisamente el proceso de producción del filme *Un chien andalou* (Un perro andaluz) el que me sirvió de inspiración para construir este proyecto didáctico.

«Yo no era surrealista cuando llegué a París»², le confesaría Buñuel a Max Aub. A pesar de que en su autobiografía *Mi último suspiro* diera a entender que en sus años iniciales en París no había tenido conocimiento de la existencia de esta nueva corriente, no sería descabellado contradecirle puesto que Louis Aragon dio una conferencia en la Residencia de Estudiantes, la misma que dejó Luis Buñuel para instalarse en París. Eso sí, tres meses después de su partida. Y es que, según relata el hispanista Ian Gibson, aunque sus íntimos amigos Lorca y Dalí no pudieron asistir al incendiario e iconoclasta discurso del francés, pues se encontraban de vacaciones en Cadaqués en aquellos mismos momentos, teniendo en cuenta la efervescencia epistolar alimentada por intelectuales y artistas durante aquellos años, resulta difícil creer que el resto de compañeros y amigos del joven Luis no le hubiera puesto al corriente de tal evento.

Cavilaciones aparte, lo cierto es que el éxito de esta primerísima obra cinematográfica y su influencia en la cinematografía europea posterior fue indiscutible y es, hoy, una evidencia histórica irrefutable. Con respecto a la película, el crítico y director de cine Ado Kyrrou declaraba en 1953 que el público se encontraba «ante el primer film de la historia del cine que, contra todas las reglas, ha sido realizado para que el espectador medio no pueda aguantar su visión. *Un chien andalou* es el primer film no atractivo»³. Impertinencia y provocación. Tales fueron los componentes esenciales de esta obra fílmica que respetaba los preceptos más genuinos del surrealismo: la búsqueda de lo real impulsando lo irracional y onírico mediante la expresión automática del pensamiento o del subconsciente. Pero no por ello deja de ser una obra maestra tan bella como universal. La película que nació, según el de Calanda, «[...] de la confluencia de dos sueños.»⁴ fue, como es bien sabido, fruto de la colaboración entre dos amigos que dejaron de serlo tras la realización del film. Cuenta Buñuel en sus memorias que cuando llegó a Figueras un verano, invitado por la familia de Salvador Dalí, lo primero que hizo fue relatarle a su amigo, en pleno arrebató post-onírico, un sueño que había tenido «en el que una nube desflecada cortaba la luna y una cuchilla de afeitar hendía un ojo». Dalí mejoró la oferta diciendo que «la noche anterior había visto en sueños una mano llena de hormigas»⁵. El entramado de *Un chien andalou* (Un perro andaluz) había quedado perfectamente definido.

Como profesor de español en Francia, siempre he considerado que una de mis funciones ha sido, no solo enseñar la lengua y la cultura de mi país de origen, sino también explicar el lugar que ocupa mi lengua en el contexto en que se transmite y enseña, esto es, establecer vínculos entre mi bagaje lingüístico

2. GIBSON, Ian, Luis Buñuel: La forja de un cineasta universal (1900-1938), Aguilar, Madrid, 2016, p. 217.

3. KYROU, Ado, *Le surréalisme au cinéma*, Arcanes, Paris, 1953.

4. BUÑUEL, Luis, CARRIÈRE, Jean-Claude, *Mon dernier soupir*, Robert Laffont, Paris, 198, p.13.

5. *Ibid.*, p. 113.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

y cultural y demostrar que la circulación de ideas a través de las fronteras nacionales estas tienen un necesario impacto en las mismas.

Luis Buñuel y Salvador Dalí siempre han sido considerados como «españoles universales» pero, también vivieron su españolidad en Francia y esa experiencia fue el origen de una pequeña -o enorme, en el caso de Buñuel- parte de su producción artística.

La ruta Cervantes y el contexto de realización de esta obra fílmica tan española como francesa era un vehículo idóneo para explicar esa bipolaridad cultural y lingüística a mis alumnas y para que aprendan a no ubicar el aprendizaje de una lengua concreta en compartimentos culturales estancos.

Pero antes de describir el contenido de la secuencia creada para tal propósito, su corpus documental y los objetivos fijados para la misma, conviene fijar con más precisión aún el marco pedagógico contextual en el que se inscribe.

En la enseñanza de idiomas en Francia, el componente cultural ha sido siempre un elemento vertebrador esencial. A veces, incluso más importante que los propios criterios lingüísticos, y ello hasta que se produjo la implementación del MCERL, que es, como sabemos, el estándar internacional en vigor que define la competencia lingüística de cada aprendiente y que precisa las destrezas lingüísticas, por encima de los conocimientos culturales. Los principios y objetivos fundamentales de los programas franceses, pese a que adoptan un marcado enfoque accional con el objetivo de que el discente alcance el más alto grado posible de autonomía en el uso pragmático de la lengua, insisten grandemente en este aspecto cultural y le siguen otorgando una especial relevancia. Esta preferencia se hace tanto más patente cuando se trata de la lengua estudiada como especialidad, disciplina creada a partir de la reforma del liceo en 2019.

Decidí, pues, aprovechar el interés que en mí habían despertado esos años de recorridos dominicales, ya fuera bajo el tibio calor de junio, o en los meses más gélidos del invierno parisiense -porque hubo para todos los gustos y temperaturas-, por las calles, avenidas o bulevares de un París universal y cosmopolita. Todo lo que había aprendido y disfrutado siendo el guía de esas rutas podía, obviamente, aplicarse en otros contextos. Aunque no habían nacido con una voluntad de ser explotados en un ámbito académico, ¿por qué no sacar provecho de esta experiencia como animador cultural y utilizarla en mis clases y con mis alumnas del liceo?

Para dar cuenta del planteamiento que quería adoptar al tratar del proceso creativo que culminó en el estreno de *Un chien andalou* (*Un perro andaluz*, 1929) en el Studio des Ursulines en 1929, resolví titular esta secuencia de aprendizaje “Un perro andaluz, 1929 o el viaje alucinante de Luis Buñuel y Salvador Dalí por el París surrealista de entreguerras”.

La primera tarea fue ajustar el contenido y los objetivos de dicha secuencia a los programas oficiales para la clase del equivalente de primero de bachiller, español especialidad (LLCE de première générale), es decir al tema «Circulación de los hombres y circulación de las ideas». Los programas de la enseñanza del español en Francia, efectivamente, incorporan en dicho epígrafe la idea de que todos los contactos artísticos que la cultura hispana ha mantenido con el extranjero han contribuido enormemente a la construcción de la identidad hispánica «fruit d'influences que nous montrent par exemple les mouvements artistiques

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

d'avant-garde tant en Europe qu'en Amérique latine»⁶. Integrar la historia de amistad y de colaboración artística entre Luis Buñuel y Salvador Dalí en el subapartado «Intercambios y transmisiones» me pareció lo adecuado al mismo tiempo que mantenía un alto nivel de coherencia con el corpus documental que deseaba proponer. Partiendo de la base de que el alumnado debe alcanzar un buen dominio de la lengua, tanto oralmente como por escrito, y que el nivel esperado para el fin de curso es el B2, los documentos y materiales propuestos para la unidad debían estar en consonancia con los objetivos lingüísticos, comunicativos y culturales establecidos por los programas.

Los dos primeros documentos que distribuí en clase fueron una selección de poemas escritos por Buñuel hacia 1927 y sacados de un libro inédito, que inicialmente se iba a titular Polismos. Estos son los títulos: Me gustaría para mí, Polisoir milagroso, No me parece ni bien ni mal, Al meternos en el lecho, El arco iris y la cataplasma, Redentora, Bacanal, Olor de santidad y Palacio de hielo. Me pareció un buen punto de partida para que las alumnas entendieran la evolución artística de Buñuel y la manera en que el director, antes de llegar a la escritura fílmica, ya había experimentado la escritura literaria. Tras la lectura del primer poema y la consiguiente expresión de asombro de las alumnas -no esperaba otra cosa-, repartí el segundo documento que contenía una serie de definiciones del surrealismo sacadas del diccionario de la RAE y de alguna que otra página de internet al uso que no citaré para no convertirme en un mal ejemplo. A continuación, se hizo una lectura colectiva de todos los poemas y se elucidó el vocabulario desconocido. El objetivo no era, evidentemente, que comprendiesen ni el sentido implícito ni mucho menos el explícito de los poemas sino más bien que se familiarizaran con el concepto de escritura automática, piedra angular del ideario surrealista, aplicado a los poemas buñuelianos y a la creación de imágenes sorprendentes e inusuales alejadas de toda norma establecida. Al final de la clase, le pedí que cada una eligiera un poema y explicara a la clase qué les había sugerido y qué emoción o emociones había despertado en ellas. Como tarea para casa, les sugerí que transformaran el texto en imagen y que dibujaran su interpretación personal del poema. Las producciones que evalué fueron, además de originales, bastante reveladoras del proceso a través del cual, incidiendo en el léxico aprendido, las alumnas consiguieron interiorizar con éxito el concepto.

Este primer contacto con el tema me permitió introducir el segundo documento. Se trataba de varios fragmentos extraídos de la biografía sobre Luis Buñuel escrita por Ian Gibson⁷, documento que titulé «Escribiendo un guion surrealista». El objetivo esta vez era que las alumnas intentaran meterse en la piel y en la mente del artista en pleno proceso creativo, pero sin pretender ahondar en las intenciones profundas del Buñuel guionista sino, sobre todo, en sus métodos de trabajo y en la visión que, a posteriori, tenía el aragonés de su trabajo una vez acabado. Para efectuar una comprensión escrita rápida y dirigida, recurrí a un descriptor del MCER de nivel B2⁸ en su versión francesa para elaborar un cuestionario compuesto de preguntas precisas. Tras una puesta en común, les propuse que se imaginaran a ellas mismas en 1929, en una sala oscura de un cine de arte y ensayo, y proyecté el film integralmente. En anteriores unidades, ya se había efectuado un trabajo metodológico de sensibilización al lenguaje fílmico y, aunque todavía

6. Ministère de l'Éducation Nationale, «Programme de langues, littératures et cultures étrangères - espagnol - de première générale», BO n° 28 du 11 juillet 2019.

7. GIBSON, Ian, op. cit.

8. Peut localiser une information recherchée dans un texte long et peut réunir des informations provenant des différentes parties du texte, ou de textes différents, afin d'accomplir une tâche précise.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

rudimentariamente, las alumnas podían apreciar la construcción de una obra cinematográfica a partir de sus elementos constitutivos: el espacio, el ritmo, el movimiento, el sonido, el montaje, la iluminación, el tono y el color o la ausencia de él.

¿Fue arriesgado por mi parte hacerles visionar la obra en su integralidad sin ahorrarles ninguna secuencia, de ningún plano? Confieso que yo confiaba en que comprendiesen que se trataba de un film estrenado en los años 20 y que la mirada y los límites morales del espectador han evolucionado con el tiempo al ritmo de los avances alcanzados por las sociedades occidentales. Pese a que la necesidad escópica que la cinta sigue ejerciendo en el espectador ha conservado toda su fuerza casi cien años después de su estreno, aunque las imágenes incómodas creadas para la película inquieten y perturben, la pulsión irrepresible que provoca *Un chien andalou* en el público de querer ver hasta los límites de lo tolerable, aun cuando lo que se vea provoque desasosiego y repulsa, se mantiene íntegra. A juzgar por sus reacciones, deduje que no me había equivocado. Las nuevas generaciones de educandos que asisten a nuestras clases han ampliado tanto sus capacidades comunicativas que la interpretación de la información que hacen ha evolucionado considerablemente. Considerando como incuestionable el hecho de que los alumnos son grandes consumidores de imágenes, y que los medios audiovisuales pocas veces han adoptado medidas eficaces para proteger a las audiencias -sobre todo a las más jóvenes- del atractivo de «lo turbio», es decir, de las imágenes palmariamente violentas que originan las guerras, los atentados terroristas, las catástrofes motivadas por deflagraciones y otros ejemplos vistos cada día para nuestra desolación en los telediarios, que una cuchilla saje un ojo en un primer plano filmado en blanco y negro hace 95 años provoca en nuestras días más sorpresa que repugnancia.

Así pues, en una fase posterior de expresión oral en interacción, se procedió a un análisis común de sus reacciones y, a partir de los datos recabados, les pedí que imaginaran cómo pudo haber reaccionado a su vez el público de la época en el momento de la proyección. Ambas fases, desde un punto de vista lingüístico, facilitó además la reactivación de los tiempos verbales del pasado.

El cuarto y último documento sugerido fue otro texto⁹ extraído de las memorias de Buñuel escritas con la ayuda de su guionista Jean-Claude Carrière, que hacía eco a la actividad propuesta anteriormente y cerraba mi corpus documental. Recoge la anécdota de la primera proyección pública de *Un chien andalou* en el Studio des Ursulines a la que asistieron, en palabras del director, «la flor y nata de París, es decir, aristócratas, escritores y pintores célebres (Picasso, Le Corbusier, Cocteau, Christian Bérard, el músico Georges Auric) y, por supuesto, el grupo surrealista al completo»¹⁰. Las alumnas pudieron comparar sus propias reacciones con las del un público de principios del siglo XX y volver a ese 6 de junio de 1929. El comentario de texto tuvo como soporte lingüístico el empleo de los adverbios antes y después al mismo tiempo que permitió consolidar el uso de los pasados.

El corolario a este trabajo previo en el aula fue la realización de un proyecto final. Mi pretensión era aunar lo creativo a lo pedagógico a través de la fusión de dos escrituras, la fílica y la literaria. Y puesto que el

9 En este caso, me decanté por atribuir al fragmento el título de «Piedras en los bolsillos» ya que resumía humorísticamente la manera que ideó el cineasta para anticiparse a la posible recepción negativa que un público potencialmente exaltado -una amalgama de burgueses y bienpensantes y bohemios, intelectuales e iluminados de toda índole- pudiera haber tenido.

10 BUÑUEL, Luis, CARRIÈRE, Jean-Claude, Op. Cit., p.116.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

cine es el lenguaje que mejor puede ajustarse a representar los mecanismos psíquicos que tanto interesaban al movimiento cultural estudiado, a partir de una plantilla básica de guion técnico y literario, les pedía que escribieran una historia surrealista «filmable».

Para que entraran en situación, tanto espacial como temporalmente, y encontraran inspiración para su propio proceso de creación, fuimos tras los pasos del Buñuel parisino de los años 20 y recorrimos buena parte de los lugares que frecuentó, la mayoría localizados en el barrio de Montparnasse, y tras las vivencias que acumuló en cada uno de ellos así como tras las anécdotas que allí se engendraron. Si nos remitimos a la ruta Cervantes, nuestro recorrido correspondería a los emplazamientos ubicados en la Rive Gauche. Como complemento a la ruta, cada parada era completada por el visionado de un fragmento de las películas que el de Calanda rodó en París, de la lectura en voz alta de algún fragmento de las memorias de Buñuel y de una breve historia de cada lugar.

El próximo 29 de marzo, si la meteorología parisina nos es favorable, compartiré esta experiencia con algunos compañeros del Liceo Luis Buñuel y del lycée International Honoré de Balzac. Muchos profesores de estos dos centros se interesaron por la ruta pero, por no encontrarse destinados en París en el momento en que el Instituto Cervantes la programó, hace ya algunos años, bastantes de hecho, han deseado realizarla ahora aceptándome como su cicerone. No tengo ninguna duda de que resultará muy interesante, desde un punto de vista estrictamente pedagógico. Esa es mi apuesta y, en cierta manera, mi objeto de investigación: reflexionar sobre las diferentes posibilidades, maneras y resultados de explotar la ruta en una clase no solo de ELE -difícil en caso el Liceo español- sino de Lengua Castellana, de Historia o, por qué no, de Educación Plástica, Visual y Audiovisual., y ello, conforme al sistema educativo español vigente.

El itinerario propuesto arrancará en el Théâtre du Vieux Colombier, una sala centenaria ubicada en la calle homónima que desde 1975 funciona como un teatro dependiente de la Comédie Française. En su origen fue un cine muy frecuentado por Buñuel, en su etapa de devorador implacable de películas de arte y ensayo. En este espacio dedicado a la cultura fue donde Luis decidió que quería dedicar su vida profesional al séptimo arte. El causante de ello fue el director alemán Firtz Lang y una de sus películas estrenada en 1921 en esa misma sala: «Fue al ver *Der müde Tod* cuando comprendí sin la menor duda que yo quería hacer cine.»¹¹. Siguiendo un orden cronológico de producción, este será el momento en que les mostraré una secuencia de *Un chien andalou*.

Desde este punto, y tras una pequeña caminata, llegaremos al inicio del Bulevar de Montparnasse, que desempeñó un papel fundamental en la vida intelectual de París a partir de 1910, año en el que los historiadores fijan el traslado de intelectuales y artistas desde Montmartre hacia Montparnasse¹². Esta arteria del sur de París es la que alberga una mayor cantidad de cafés históricos por metro cuadrado de toda la ciudad. Haremos una primera escala en el Café Select, en cuyo sótano Buñuel representó una obrilla de una decena de páginas escrita por él mismo, *Hamlet*. En sus memorias también cuenta cómo una noche,

¹¹ Ibid., p. 96.

¹² En la página web de Openedition Book (<https://books.openedition.org/psorbonne/1250?lang=es>) se puede encontrar la integralidad del capítulo V del libro de Evélyne Cohen, *Paris dans l'imaginaire national de l'entre-deux-guerres*, en el que la autora indaga sobre el ambiente actual, bohemio y artístico de la Rive gauche, es decir, Saint-Germain y, obviamente, Montparnasse.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

con su amigo Claude Jaeger, ambos bastantes cargaditos de copas, echaron a toda la clientela del local con bastante brutalidad. Buñuel bordó a la única persona que quedó en el establecimiento, una mujer, y sentándose frente a ella le dijo que era rusa, cosa que era cierta a pesar de que era la primera vez en su vida que la veía¹³. Aunque que se estrenó en 1930 con gran escándalo en el Ciné Studio 28 en las cercanías de Montmartre, fuera de la ruta propuesta, mostraré un breve fragmento de *L'Âge d'or* (La edad de oro), el segundo largo rodado por Buñuel en París.

La siguiente parada será ante el café quizás más famoso del bulevar, La Coupole, a cuya inauguración fue invitado el director, citado por «Man Ray y Aragon para preparar el estreno de *Un chien andalou*.»¹⁴. Con una maravillosa y preservada decoración Art Déco, y a modo de anécdota, el café aparece citado en París es una fiesta, de Hemingway. De este café, Buñuel apreciaba particularmente cómo se preparaban los «dry martini», su cóctel favorito. Llegado a este punto, pienso que un fragmento de *Cela s'appelle l'aurore* (Así, es la aurora), de 1956, aportará el elemento visual complementario a la escala.

El recorrido proseguirá por los siguientes cafés relevantes del bulevar, La Rotonde y Le Dôme. Hemingway, oponiendo los dos cafés, calificaba al primero de demasiado turístico y sobrevalorado mientras que para él, el segundo revestía más interés al estar «peuplé de gens authentiques, de vrais travailleurs, peintres, modèles, écrivains»¹⁵. Buñuel no hacía tales distinciones pero sí cuenta en sus memorias que en La Rotonde acudía a la tertulia de un Unamuno recién rescatado de su exilio en Fuerteventura por algunos intelectuales franceses. En el Dôme fue, sin embargo, donde conoció al fotógrafo Man Ray, pareja por aquellos años de la reina Kiki, la musa. Este café fue asimismo testigo de la reunión de los fundadores de la mítica Agencia Magnum, Henri Cartier-Bresson, David Seymour y Robert Capa. Los fragmentos seleccionados para ilustrar ambas etapas serán *Le journal d'une femme de chambre* (Diario de una camarera, 1964) y *Belle de jour* (Bella de día, 1967).

En este estadio de la visita a lo largo del bulevar Montparnasse, en lugar de continuar la ruta de los cafés del bulevar, nos desviaremos por un momento a la derecha para adentrarnos en el bulevar Raspail. Aquí, el grupo se concentrará en un hotel, un lugar especial y siempre acogedor para Buñuel, el alojamiento en el que fielmente solía alojarse en sus estancias en París en los 60 y 70, cuando venía de México, para preparar sus rodajes. Se trata del hotel L'Aiglon. Narra en sus memorias el aragonés que apreciaba particularmente este hotel por su cercanía a los cafés que tanto frecuentó en su juventud pero también, asunto nada baladí, porque siempre reservaba la misma habitación, una que daba al cementerio en el que reposan entre otros Baudelaire, Sartre, Vallejo... Fue aquí donde concibió una de las escenas de la película *Le phantôme de la liberté* (El fantasma de la libertad, 1974) cuyo fragmento exhibiré aunque altere la cronología de los rodajes parisinos. Esta escena, ultracargada de simbología surrealista y onírica que se desarrolla en la habitación donde duermen un matrimonio acomodado -encarnado por Jean-Claude Brialy y Monica Vitti-, muestra hasta qué punto el director podía regocijarse filmando a su antojo, sabedor de que podía trabajar sin que nada ni nadie ya pudiera poner límite alguno a su creatividad.

13 BUÑUEL, Luis, CARRIÈRE, Jean-Claude, Op. Cit., p.74.

14 Ibid., p. 42.

15 COHEN Évelyne, Op. Cit.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

Retomemos el orden cronológico del corpus fímico que ha servido de hilo conductor a nuestro paseo parisino. Lleguemos ahora al extremo del bulevar para efectuar la anteúltima parada y situarnos delante de La Closerie des Lilas, uno de los más antiguos cafés de la zona y también uno de los más evocadores y elegantes. Frecuentado en los felices 20 por intelectuales de toda laya, seres únicos y exhuberantes, muchos de ellos tan impetuosos como Modigliani o el grupo de agitadores surrealista liderado por Breton, fue también el escenario de una de las más divertidas historias que le ocurrieron a Buñuel en su primera etapa de bohemia parisina: «Por aquel entonces, La Closerie des Lilas no era más que un café al que yo iba todos los días. Al lado estaba el Bal Bullier que frecuentábamos con bastante asiduidad. Una noche yo iba de monja. Era un disfraz excelente, no le faltaba un detalle, hasta me puse carmín en los labios y pestañas postizas [...]»¹⁶. El resto de la anécdota no tiene desperdicio y deja bien claro el alcance del título de la novela de Hemingway.

Tras otro breve paseo que nos llevará por calles y callejuelas del distrito 5 y permitirá en nuestra deambulación admirar la suntuosidad y perfección de formas de la Iglesia de Val-de-Grace, imponente construcción del barroco clasicista francés, recalaremos en una callecita angosta y discreta del barrio pero que alberga, en mi opinión, y como buen cinéfilo que soy, un pequeño gran tesoro: el Studio des Ursulines, nuestro punto final a esta ruta. Si esta comenzó en una pequeña sala de proyección que confirmó la vocación de Buñuel como director de cine en ciernes, esta última etapa, otro pequeño pero evocador cine de arte y ensayo que ha sobrevivido a vientos de escándalos y mareas especulativas, supuso la confirmación de su genio creativo. Lo que debutó allá por 1926 como cine especializado en la proyección de películas de vanguardia es, desde 2003, una sala para películas de calidad destinadas a un público mayoritariamente infantil. En algunas de las salidas realizadas con mis alumnas estos últimos cursos, cuando ha habido suerte y las lisonjas y ruegos del grupo consiguieron ablandar y convencer a los encargados del cine, se nos permitió acceder a la sala y contemplarla sin prisas. De dimensiones reducidas, íntima y evocadora, ha permanecido intacta hasta nuestros días, manteniendo todo su encanto de antaño y su capacidad para retrotraernos a aquel 6 de junio de 1929.

La anécdota vinculada a este espacio es la recogida en el cuarto documento que propuse a mis alumnas y que formaba parte de mi explotación didáctica. En sus memorias, Luis Buñuel nos da cuenta de los diferentes estados de ánimo por los que pasó durante el estreno de su ópera prima:

«Muy nervioso, como es de suponer, yo me situé detrás de la pantalla con un gramófono y, durante la proyección, alternaba los tangos argentinos con Tristán e Isolda. Me había puesto unas piedras en el bolsillo, para tirárselas al público si la película era un fracaso. Tiempo atrás, los surrealistas habían La coquille et le clergyman, película de Germaine Dulac (sobre guion de Antonin Artaud) que a mí, no obstante, me gustaba. Yo esperaba lo peor abucheado .

»No necesité las piedras. Cuando terminó la película, desde detrás de la pantalla, oí grandes aplausos y, discretamente, me deshice de mis proyectiles, dejándolos caer al suelo.

»Mi entrada en el grupo surrealista se produjo como algo sencillo y natural.»¹⁷

¹⁶ BUÑUEL, Luis, CARRIÈRE, Jean-Claude, Op. cit., p.91.

¹⁷ Ibid., pp.116-117.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

Hemos llegado al final de este periplo urbano y artístico¹⁸. Si la recepción de esta ruta por parte de los profesores es tan positiva como la que me han brindado mis alumnas en tres cursos consecutivos dudo que necesite meterme piedras en los bolsillos. Quedaré a la espera de su feed-back.



¹⁸ En las últimas etapas, no olvidaré mostrar a los asistentes escenas de los otros tres filmes buñuelianos restantes rodados en París: La voie lactée (La vía láctea, 1969), Le charme discret de la bourgeoisie (El discreto encanto de la burguesía, 1972) y su último opus, Cet obscur objet du désir (Ese oscuro objeto de deseo, 1977).

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



BIBLIOGRAFÍA

BUÑUEL, Luis, CARRIÈRE, Jean-Claude, *Mon dernier soupir*, Robert Laffont, Paris, 1982.

COHEN Évelyne, *Paris dans l'imaginaire national de l'entre-deux-guerres*, préface de Maurice Agulhon,, Publications de la Sorbonne, Paris, 1999.

GIBSON, Ian, *Luis Buñuel: La forja de un cineasta universal (1900-1938)*, Aguilar, Madrid, 2016

GUBERN, Román, *Historia del cine*, Danae, Barcelona, 1969.

KYROU, Ado, *Le surréalisme au cinéma*, Arcanes, Paris, 1953.

Ministère de l'Éducation Nationale, «Programme de langues, littératures et cultures étrangères - espagnol - de première générale», BO n° 28 du 11 juillet 2019.

RAE. «Diccionario de la lengua española», Edición del Tricentenario.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

/ La educación frente al uso de los algoritmos

José Manuel García Rojo

Jefe de estudios del Liceo Luis Buñuel de París

Es bien conocido por los expertos en desastres naturales que lo que primero falta cuando hay una inundación es el agua potable. Paradójicamente nuestro alumnado vive hoy algo muy similar con respecto al manejo de la información a la que está expuesto, la cual, como veremos más adelante, está seleccionada por motores de búsqueda soportados sobre herramientas de inteligencia artificial cuyo fin no es en la mayoría de los casos el conocimiento sino un modelo de negocio basado en la denominada “economía de la atención”. El objetivo de este artículo es describir brevemente dichos mecanismos, los peligros y consecuencias que entraña su uso, y poner en valor la magnífica experiencia llevada a cabo por el alumnado de Cultura Científica de 1º de Bachillerato del Liceo Luis Buñuel de París, con el cual tuve el gusto de trabajar el curso 2022-2023.

Por ponernos en contexto y para tener una idea de la relevancia de este tema, el Consejo Europeo bajo la presidencia española alumbró el pasado mes de diciembre las primeras normas sobre el uso de la inteligencia artificial y dentro de ellas, las del funcionamiento de los algoritmos de búsqueda de información¹. El objetivo de esta iniciativa, pionera a nivel mundial, es establecer unas reglas de juego y un marco normativo que permitan preservar los derechos fundamentales y los valores de la Unión Europea, al tiempo que se estimulan la inversión y la innovación. Para ello, y en aras de una democracia de la información, se clasifican los riesgos y se establecen normas más o menos estrictas en función del nivel de peligro².

¿Cómo funcionan realmente estos algoritmos y por qué son peligrosos si no se regulan? Pues bien, cuando hacemos una búsqueda en internet a través de un buscador parece que este nos ofrece resultados de

1 <https://spanish-presidency.consilium.europa.eu/es/noticias/consejo-parlamento-acuerdo-primeras-normas-mundiales-inteligencia-artificial/9-12-2023>

2 <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2023/12/09/artificial-intelligence-act-council-and-parliament-strike-a-deal-on-the-first-worldwide-rules-for-ai/9-12-2023>

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



forma aparentemente gratuita, pero en realidad somos nosotros los que nos estamos convirtiendo en producto y pagando su uso con el bien más preciado del que disponemos, nuestro tiempo, y por supuesto, nuestra atención.

Esto es posible gracias a que dichos buscadores disponen de algoritmos de selección de información que van creando un hilo comunicativo personalizado para cada usuario en función de las estadísticas de las búsquedas que este realice.

Por ejemplo, si buscamos en varias ocasiones información negacionista sobre el cambio climático, el algoritmo lo detectará y nos irá ofreciendo como opciones de búsqueda páginas y artículos que refuercen dicha posición. El procedimiento y el objetivo es claro: al polarizar de forma intencionada nuestra opinión se refuerza la búsqueda y hace que pasemos más tiempo delante de las pantallas, consumiendo por supuesto la publicidad correspondiente, y proporcionando pingües beneficios tanto a la empresa propietaria del

buscador como a los anunciantes. En consecuencia, las noticias y los enlaces no aparecen por orden de relevancia académica o credibilidad, sino por su capacidad para mantenernos anclados a las pantallas. Así mismo, en aras del ya consabido objetivo de permanecer más tiempo expuestos a la publicidad, estos motores seleccionan información que nos haga sentirnos cómodos, no exija un esfuerzo y no nos saque de nuestra zona de confort, haciendo que nos convirtamos en ciudadanos desinformados y sin espíritu crítico. La amenaza es clara. Tal y como cita textualmente Arthur Grimont, en su libro, *Vivre libre à l'heure des algorithmes*, « Ces plateformes décident de ce que pensent deux milliards d'êtres humains tous les jours. Elles ont plus de pouvoir qu'aucun gouvernement n'en a jamais eu au cours de l'Histoire » (Tristan Harris, antiguo directivo de Google y cofundador de Center for Humane Technology).

Ante semejante panorama el compromiso de respuesta de la educación es ineludible y de vital importancia. En nuestro afán de formar ciudadanos libres, con espíritu crítico y comprometidos con la sociedad y el momento histórico que les ha tocado vivir, se hace imprescindible un conocimiento y una toma de conciencia sobre estas dinámicas que permitan a nuestro alumnado tomar las decisiones tanto a nivel individual como colectivo para seguir preservando el derecho a una información democrática libre de sesgo y de manipulación. Es por ello por lo que el año pasado, dentro de la materia de Cultura Científica perteneciente al programa Bachibac que se imparte en nuestro centro en 1º de Bachillerato, decidimos

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

emprender un proyecto en este sentido con el fin de despertar conciencias y abrir los ojos ante esta realidad, tanto al grupo como al resto de la comunidad educativa. El enfoque metodológico se basó en una situación de aprendizaje fundamentada en la toma de decisiones y en el aprendizaje por competencias. Se trataba sobre todo de fomentar el espíritu crítico y la autonomía personal, precisamente dos de los valores a los que este tipo de algoritmos les ocasiona un serio menoscabo. La primera fase del proyecto consistió en una investigación sobre qué son los algoritmos de búsqueda y las consecuencias de su uso tanto a nivel personal como colectivo. Para ello acudieron a fuentes como podcasts de France Culture³, al libro ya antes mencionado de Arthur Grimont, y a enlaces de instituciones académicas y especialistas de los cuales pudieran contrastar su fiabilidad, lo cual contribuyó a trabajar la comprensión lectora de una forma selectiva. A medida que fueron recopilando y procesando dicha información empezaron a despertar a una realidad en la que estamos todos inmersos y de la que sin embargo no somos la mayoría conscientes. Un segundo paso consistió en un trabajo experimental con la utilización de redes sociales, tipo Facebook o Instagram, haciendo un uso distinto del que venían realizando hasta ahora de la competencia digital. En pocos minutos, y tras una corta cadena de likes a determinados contenidos previamente seleccionados, pudieron comprobar como los motores de búsqueda creaban un hilo comunicativo específico para cada usuario, con la manipulación consiguiente. Una vez completadas estas dos primeras fases del proyecto se invitó al alumnado a que reflexionara en pequeños grupos elegidos al azar sobre las posibles consecuencias que puede tener tanto a nivel individual como en el conjunto de la sociedad la selección interesada de información de dichos algoritmos. En cuanto a las consecuencias a nivel individual se comprendió que podía degenerar en trastornos psicoafectivos tales como la anorexia, bulimia, aislamiento, soledad, depresión o radicalización ideológica. Y a nivel social se vio cómo las consecuencias podrían ser iguales o más catastróficas. Entre ellas se apuntaron la difusión de noticias falsas, la generalización de los discursos de odio y el aumento de la desigualdad y de la discriminación. Entre los ejemplos más llamativos se aportó el de la matanza perpetrada contra la minoría rohingya en Birmania, a la que pudo contribuir en gran medida según informe de Amnistía Internacional el buscador meta de Facebook⁴.

El proyecto podría haber terminado aquí, con logros muy positivos, pero la toma de conciencia y el sentido de la responsabilidad motivó al alumnado a querer dar un paso al frente y contribuir de manera positiva a dar a conocer y a prevenir sobre la realidad que acababan de estudiar. Se debatieron distintas acciones, con sus pros y contras, por medio de una escucha activa, una argumentación razonada y un



3 <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/zoom-zoom-zen/zoom-zoom-zen-du-vendredi-04-novembre-2022-7991157>

4 https://www.lemonde.fr/pixels/article/2022/09/29/massacre-des-rohingya-facebook-a-joue-un-role-central-dans-la-montee-du-climat-de-haine-en-birmanie_6143611_4408996.html 29-09-2022

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

verdadero diálogo que llevó finalmente a un consenso sobre la actuación a realizar: se rodarían distintos cortos que a través de la sensibilización concienciaran a los grupos de 1º y 2º de E.S.O. sobre los riesgos de dichos algoritmos. Todo ello culminaría en una “première” de cine, en la que presentarían su trabajo, y tras la cual se abriría un turno de preguntas y respuestas y un pequeño debate.

El elegir como eje conductor de dicho trabajo una disciplina tan atractiva y multidisciplinar como es el cine hizo que la implicación del alumnado fuera total. Se crearon cuatro grupos cada uno de los cuales desarrollaría una temática concreta sobre las posibles consecuencias del uso de los algoritmos y de las redes sociales. Los títulos y las temáticas fueron de lo más originales: “Mentalités influencées” (radicalización violenta), “Renfermé dans ma bulle” (aislamiento social), “Le visage de l’anonymat” (ciberacoso y suplantación de identidad) y “Réveille toi” (alejamiento de la realidad). Desde el primer momento se les dejó libertad para desarrollar su creatividad en todas y cada una de las fases del proceso, el cual comenzó con la confección de los “storyboards” que debían ser lo más detallados posibles: ubicación, trama argumental, encuadre, duración.... Dicho punto de partida les ayudó a organizar el resto del trabajo el cual salió adelante gracias a la suma de los talentos individuales, ejemplo de cómo la diversidad puede contribuir al éxito sumando diferencias. Cada cual escogió aquello que se le daba mejor: técnicas de grabación y sonido, dirección, diálogos, montaje, vestuario, localización de escenarios,.... El repartir las tareas asumiendo cada uno aquellas para las cuales tenían talento o interés, hizo que se generara confianza tanto individual como colectiva y un espíritu constructivo que contribuyó a la buena marcha y al buen ambiente de trabajo. Sin embargo, surgieron problemas a la hora de la temporalización, pues, dada la envergadura del proyecto tanto como en coordinación como en logística, y lo novedoso del mismo, los cálculos de los plazos planteados no se correspondían con la realidad. Dado que desde un primer momento se apostó por un trabajo autónomo, se dejó que cada grupo asumiera su propia responsabilidad a este respecto y llevara a cabo un análisis de las causas de los incumplimientos así como de las posibles soluciones que se podrían aplicar, lo cual resultó un estímulo y una nueva oportunidad de aprendizaje. En relación a este respecto, y como reflexión personal pude constatar una vez más que dejar cierto grado de libertad y el no aportar soluciones a todos los problemas permite que el alumnado desarrolle su autonomía y su sentido de la responsabilidad, así como su creatividad y su talento, sorprendiendo en muchas ocasiones positivamente.

Otro de los objetivos que permitió trabajar este proyecto y que suele aparecer en multitud de documentos pero que desgraciadamente perdemos a menudo de vista a la hora de desarrollarlo como se merece, es el sentido de pertenencia al centro. Los beneficios que puede aportar para el conjunto de la comunidad educativa son enormes : implicación en las actividades de grupo, respeto de las normas de convivencia, bienestar emocional individual y colectivo, entre otros. Pero para ello hay que arbitrar las herramientas y programar las situaciones de forma que pueda llevarse a cabo de forma adecuada. En nuestro caso en concreto se les cedieron los espacios de la biblioteca tanto para ensayos de puesta en escena como para celebración de la première y se les facilitó la publicidad a través de los canales del centro a fin de dar a conocer su trabajo. Ese apoyo creó un feedback muy positivo que hizo que se reforzaran dichos lazos y entendieran que el liceo en la mejor de las maneras, es su casa y les pertenece.

Una vez más, a iniciativa propia, diseñaron un cartel anunciador que podéis ver en las imágenes de este artículo, digno del mejor de los trabajos profesionales y que fue colocado en las distintas dependencias

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



del centro. La culminación de todo este proyecto tuvo lugar el día de la *première*, con el alumnado de 1º y 2º de E.S.O. como público asistente, corriendo de nuevo por su cuenta la organización del evento. Todos los componentes de los distintos grupos vinieron vestidos de gala para la ocasión e hicieron una entrada triunfal con su correspondiente “photocall”, así como saludos al público asistente. La presentación del acto corrió a cargo de un presentador y una presentadora elegidos por el conjunto de la clase los cuales fueron dando paso a la proyección de los distintos cortos (véase aquí uno a título de ejemplo: <https://drive.google.com/file/d/14C0XXbhoS4wUcq-wG2FFtrOpOd-n03Tg5/view>).

Los grupos invitados se mostraron francamente interesados y plantearon numerosas preguntas tanto sobre el proceso de elaboración como sobre las temáticas y tratadas, siendo extremadamente satisfactorio para los creadores.

A la hora de evaluar este proyecto podríamos recurrir a multitud de indicadores, pero en mi modesto entender, todo se pueden resumir en uno solo, que no es otro que el crecimiento personal, el cual les ha permitido ampliar horizontes y desarrollar potencialidades de forma cooperativa. Solo puedo darles las gracias por dejarme acompañarlos en ese viaje, y ser espectador y parte de ese maravilloso espectáculo que es el aprendizaje compartido. La película continúa.

Anexo I

1. GRIMONPONT, Arthur (2022) : *Vivre libre à l’heure des algorithmes*. France. Actes Sud.
2. <https://spanish-presidency.consilium.europa.eu/es/noticias/consejo-parlamento-acuerdo-primeras-normas-mundiales-inteligencia-artificial/ 9-12-2023>
3. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2023/12/09/artificial-intelligence-act-council-and-parliament-strike-a-deal-on-the-first-worldwide-rules-for-ai/ 9-12-2023>
4. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/zoom-zoom-zen/zoom-zoom-zen-du-vendredi-04-novembre-2022-7991157>
5. https://www.lemonde.fr/pixels/article/2022/09/29/massacre-des-rohingya-facebook-a-joue-un-role-central-dans-la-montee-du-climat-de-haine-en-birmanie_6143611_4408996.html

/ Uso de juegos de mesa para el desarrollo de la **competencia lingüística** en la clase de español para extranjeros (ELE)

Soraya Revuelta Moreno

Profesora en la sección internacional española de Estraburgo

“Los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando”

Francesco Tonucci

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo presentar un marco teórico y aplicaciones prácticas del Aprendizaje Basado en Juegos en el aula de español (en adelante ABJ). Para ello, se comenzará definiendo qué es el ABJ, para luego responder a las preguntas ¿por qué usar juegos de mesa en el aula de ELE? ¿Cuándo usarlos? ¿Para qué emplearlos? y ¿Cómo emplearlos? Esta última cuestión nos llevará a presentar una propuesta de juegos utilizados en el aula para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y una experiencia didáctica a partir del juego de expresión Speech¹.

¹ Hirschfeld, Yves y Bleuze, Fabien. (2010). Speech. Editorial Cocktail Games.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

2. ¿Gamificas o juegas?



Figura 1. Aclarando conceptos (elaboración propia)

En numerosas ocasiones se escuchan términos como ABJ, juegos didácticos, gamificación o ‘escape room’ sin tener claro su significado. Aunque tanto la gamificación como el ABJ son metodologías centradas en el alumnado y en el desarrollo de su motivación, es preciso aclarar ciertos conceptos básicos relacionados con el tema.

La Gamificación no es un juego en sí misma; de hecho, lo que hace es utilizar mecánicas, reglas y componentes lúdicos (avatares, puntos, insignias, ranking...) en un contexto no necesariamente lúdico. El principal objetivo es motivar al alumnado hacia el aprendizaje mediante la concentración, el esfuerzo, las recompensas...pero no se juega.

Dentro del ABJ podemos enmarcar los juegos didácticos o juegos serios, que son aquellos que han sido diseñados para potenciar el aprendizaje de contenidos o para practicar ciertas habilidades.

Actualmente, a medio camino entre los juegos comerciales y los juegos serios, han aparecido los juegos de clase (class games), diseñados con una esencia didáctica, aunque no con un objetivo didáctico como el



PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

caso de los juegos serios. En este último grupo encontramos los juegos de Club A² y los juegos editados por la editorial Class Games³.

En cambio el ABJ es el uso, adaptación o creación de un juego para ser empleado en el aula como un recurso didáctico más. El juego es parte del proceso de aprendizaje. Se aprovecha la predisposición psicológica del alumnado para participar en los juegos y jugarlos.

. Para usar un juego de mesa en clase lo primero es conocer las reglas mediante la lectura de las instrucciones por parte del alumnado (comprensión escrita), a través de un visionado de una reseña en Youtube (comprensión oral) o con la explicación oral de las reglas por el docente o el alumnado (expresión oral).

. Para adaptar un juego de mesa en clase se pueden cambiar las reglas, el número de jugadores, las mecánicas, pasar de competitivo a cooperativo, aumentar el tamaño de los componentes...

. Crear un juego de mesa en el aula es el paso más complicado e implica haber jugado mucho en clase anteriormente. Lo ideal es que sea el alumnado el que lo cree.



Figura 2. Creación de un juego de mesa a partir del fantasma Blitz⁴ para trabajar las categorías gramaticales. Mecánica similar, diferentes componentes.

2 Editados por Átomo games <https://www.club-a.es/#EducacionPrimaria> (Última consulta 21/03/2024)

3 <https://class-games.com/> (Última consulta 21/03/2024)

4 Zeimet, Jacques (2010). Fantasma Blitz. Editorial Devir

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

2. ¿Por qué usar juegos de mesa en el aula de ELE?

El juego, de manera general, favorece el desarrollo integral de nuestro alumnado en todas las etapas educativas. Contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas tales como la atención, la memoria, el razonamiento lógico, la percepción visoespacial y diferentes funciones ejecutivas. A nivel emocional, permite trabajar la autoestima, la autoconciencia, la tolerancia a la frustración y el afán de superación. Además, mejora las habilidades sociales en general a través del fomento de la empatía, el respeto de las normas vinculadas a los juegos y el intercambio comunicativo entre otros aspectos. Este último punto es particularmente relevante en el aprendizaje de idiomas, ya que los juegos permiten al alumnado mejorar su capacidad verbal y sus habilidades comunicativas.

“El juego es la forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma” (Stuart Brown)⁵

Los avances en neurociencia nos brindan conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro, lo cual nos permite comprender su funcionamiento y la manera de potenciar sus capacidades. Como se mencionó anteriormente, los juegos de mesa requieren de una activación cognitiva, que varía según las diferentes funciones y su profundización dependiendo del juego seleccionado. Es importante tener esto en cuenta al elegir los juegos que se propondrán en el aula, para así adaptarse a los diferentes niveles de desarrollo. Por ejemplo, se seleccionarán juegos de turnos para respetar las velocidades de procesamiento, donde la importancia radica más en la lógica o en la competencia lingüística que en la rapidez. Otro tipo de juegos a considerar para atender a la diversidad son aquellos con un cierto grado de azar o los cooperativos. Como docentes, nuestro trabajo es seleccionar los juegos en función de lo que queramos trabajar, con el fin de proporcionar un contexto adecuado y motivador en el aula.

3. ¿Cuándo usar juegos de mesa en el aula?

Tradicionalmente se ha limitado el uso de los juegos de mesa a los últimos minutos de una sesión de trabajo de gramática, vocabulario o expresión escrita, en clases de conversación para practicar la expresión y comprensión oral, como una forma de entretenimiento en días de celebración en los centros educativos o incluso durante los recreos en días de lluvia cuando no es posible salir al patio. Sin embargo, como ya se ha mencionado, los juegos de mesa son un recurso valioso que puede ser aprovechado en cualquier momento del año y de la secuencia didáctica. Según el momento de uso buscaremos unos objetivos u otros y haremos que el alumnado perciba el juego como un material útil y relevante en su aprendizaje, para ello cuando se presenten los juegos se les explicará el uso didáctico que perseguimos.

⁵ Esta frase es el subtítulo de su libro *Juega* (2014). Editorial Urano



/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

. Al comienzo de la sesión, es recomendable utilizarlos para presentar temas específicos. Por ejemplo, si el tema a introducir fuera la Prehistoria, podríamos emplear juegos como Stone Age junior⁶, Story Cubes prehistoria⁷, Ugha Bugha⁸, Dino Race⁹ o Draftosaurus¹⁰, entre otros. Estos juegos deben seleccionarse con el propósito de captar la atención del alumnado y establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, fomentando la participación y compromiso desde el inicio de la clase.

. Si se emplean durante el desarrollo de la sesión, los juegos serán el centro de la experiencia lúdica, lo que permitirá al alumnado explorar y aplicar conceptos de manera significativa. Esto contribuirá, al desarrollo integral de habilidades y conocimientos. Los juegos de mesa se utilizarán para fomentar la participación, estimular la expresión oral y servir como recursos tanto para consolidar como para ampliar conocimientos. También pueden usarse como pausas entre actividades (brain breaks).

. Al final de una sesión, los juegos de mesa nos brindan la oportunidad de concluir de manera positiva y motivadora. Además, pueden emplearse como instrumentos para evaluar las destrezas lingüísticas del alumnado.

4. ¿Para qué usar juegos de mesa en el aula de ELE?

Los juegos de mesa son recursos fácilmente accesibles y adaptables, que logran captar la atención de los alumnos y alumnas. Permiten acciones dinámicas, participativas, interactivas y, por supuesto, divertidas, lo que los convierte en una herramienta efectiva para involucrar al alumnado y trabajar el idioma de manera amena.

En el contexto del juego, el lenguaje actúa como instrumento que facilita la interacción. Lo necesitamos para razonar, resolver retos y trabajar el componente cultural de la lengua.

Cuando jugamos estamos conversando, interactuando y fortaleciendo relaciones, creando vínculos entre el alumnado. A través de los juegos de mesa podemos abordar aspectos gramaticales, expresión escrita, sintaxis, narración de historias, práctica de la escucha activa, fomento de la empatía y mejora de la comprensión, entre otros aspectos. Sin embargo, es crucial destacar que todo esto debe acompañarse de una planificación cuidadosa, diseño y personalización acorde al grupo y nivel, así como a los objetivos que nos proponemos alcanzar.

Aunque el desarrollo del lenguaje está implícito en todos los juegos de mesa, dado que todos requieren la comprensión de reglas para empezar la partida, algunos de ellos contribuyen de manera más significativa a la estimulación del lenguaje.

6 Teubner, Marco.(2016) Stone Age Junior. Editorial Devir

7 O'Connor,Rory. (2016) Story cubes prehistoria. Editorial Asmodee

8 Boniffacy, David y Quodbach,Danie.I (2011). Ugha Bugha. Editorial Cocktail.

9 Grasso, Roberto. (2014). Dino Race. Editorial Devir.

10 Equipo Kaedama. (2019). Draftosaurus. Editorial Zacatrus.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

En la figura 3 se presenta una tabla de juegos utilizados en clase de ELE junto con las destrezas que trabaja cada uno de ellos y en la cuenta de instagram @maestracontracorriente se pueden encontrar actividades destinadas al desarrollo de la competencia lingüística en el aula de ELE, así como en la asignatura de Historia y Geografía, realizadas con el alumnado de la Sección Internacional Española de Estrasburgo.

	Expresión oral	Comprensión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita	Conocimiento de la lengua
¿Quién Soy? (HABA)	✓	✓			✓
SIMILO (Asmodee)*	✓	✓	✓		✓
Interferencias (Goliath)	✓	✓	✓	✓	✓
Batamo (Djeco)	✓	✓			✓
Unánimo (Zacatrus)	✓	✓	✓	✓	✓
Fakes (Cayro)	✓	✓			
Ikonikus (Zacatrus)	✓	✓	✓		✓
White stories (GenX)	✓	✓	✓		✓
Time's up (Asmodee)	✓	✓		✓	

*Al lado de cada juego entre paréntesis aparece la editorial.

Figura 3. Tabla de juegos y destrezas que trabajan (elaboración propia)

5. Experiencia didáctica: Speech (niveles A2-B2 del Marco Común Europeo de referencia de las lenguas)

Speech es un juego de mesa de origen francés, diseñado por Fabien Bleuze e Yves Hirschfeld, e ilustrado por Hervé Gourdet. Fue editado por Cocktail Games en 2010. El juego consta de 60 cartas ilustradas por ambas caras, donde se representan objetos, personajes, animales, lugares, alimentos, medios de transporte e incluso emociones. El objetivo del juego es ganar el mayor número de duelos verbales utilizando las imágenes como base. Speech es un juego que fomenta la inventiva, la argumentación y el debate. Estos son los cuatro modos originales de juego:

Modo 1: ¡Cuéntame!

La primera persona (en adelante P1) coge 5 cartas de la pila sin mirar y las coloca delante de ella. Debe inventar una historia: anécdota, aventura, información... (el tipo de historia lo propone el docente en función

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

de lo que pretenda practicar) de al menos un minuto con ayuda de las imágenes que irá descubriendo de una en una. La historia se termina con la quinta imagen y es el turno de la persona adversaria (en adelante P2) que intentará aún ser más creativa.

Modo 2: ¿Quién lo dice mejor?

Se procede como en el modo anterior pero las 5 cartas para las dos personas serán las mismas, Cuando las coja la P2, hay que mezclarlas y el orden de aparición será distinto, por lo cual las historias también serán completamente diferentes.

Modo 3: Preguntas- respuestas

P1 coge 8 cartas de la pila sin mirarlas, la otra persona hace lo mismo. P1 da la vuelta a una de sus cartas e improvisa una pregunta que le inspire la imagen. Acto seguido su contrincante da la vuelta a su primera carta y responde a esa pregunta en función de la imagen que le haya salido. Después este mismo adversario da la vuelta a su segunda carta y hace una pregunta que P1 responde dando la vuelta a su carta.

Modo 4: El debate

La P1 da la vuelta a la primera carta de la pila que habrá entre las dos y se ponen de acuerdo las dos para determinar el tema del debate que va a tener lugar. Por ejemplo si sale una isla con una palmera el tema puede ser: ¿A favor o en contra de ir de vacaciones a la playa?. P1 coge 5 cartas y P2 también, en esta ocasión miran las imágenes sin mostrarlas (las imágenes que están por detrás no se tendrán en cuenta). Empezando por P1 cada jugador desvela una a una sus cartas, cada carta debe ilustrar un argumento, estoy a favor porque... parece que... desde mi punto de vista... Se juegan 4 de las cartas en el orden que elijan y la quinta que será la carta menos inspiradora, no se utilizará. Para complicar el juego el docente puede decidir que un jugador esté totalmente a favor y el otro totalmente en contra.

En algunas de las actividades propuestas, se utilizarán componentes del juego, como las imágenes, para trabajar contenidos gramaticales sin jugar de la manera habitual. Las siguientes propuestas no siguen una secuencia lineal, pueden ser utilizadas de manera independiente según el objetivo didáctico que se pretenda alcanzar y el nivel del alumnado.

Actividad 1. Nos conocemos

Se proyectan en la pizarra digital un número de cartas igual o superior al número de alumnado presente en clase. Cada persona, por turnos, responderá a la pregunta lanzada por el o la docente, estas cuestiones variarán según el momento del año y la finalidad didáctica. A continuación, se presentan algunos ejemplos de temas/preguntas.

- ¿Cómo te sientes hoy? Elige la carta que mejor represente tu estado de ánimo.
- Cuenta una anécdota de tus vacaciones.
- Si fueras un objeto, un paisaje o un animal ¿cuál serías?

El alumnado debe responder de manera oral a la pregunta, justificando la elección de la imagen. Primero el o la docente muestra el modelo correcto con una carta seleccionada al azar: “He elegido esta carta

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

porque...”, “Seleccioné esta imagen ya que...”, “Opté por esta carta dado que...”, “Escogí este dibujo debido a...”. A nivel gramatical, con los niveles superiores (B1-B2) esta actividad nos permite introducir el trabajo sobre los nexos causales.

Este ejercicio, utilizado al principio de la clase, nos sirve para conocer los intereses de nuestro alumnado, fomentar el sentido de pertenencia al grupo, o simplemente como una tarea para evaluar lo aprendido en la sesión de español. En este último caso, se realizaría de manera escrita, a modo de ticket de salida.

Actividad 2. Campos semánticos (fichas incluidas)

Se reparten todas las cartas entre todo el alumnado que hay en clase (según el número tocarán a 2 o 3 cartas cada uno). El aula se dispone de tal manera que habrá mesas con tarjetas de categorías y el alumnado debe buscar dónde clasificar las cartas que tiene. Una vez localizado el lugar correcto, deja la carta y al lado escribe la palabra de lo que representa. A partir de lo que han escrito trabajaremos dificultades ortográficas, campos semánticos y ampliación de vocabulario.



Figura 4. Actividad realizada en clase.

Actividad 3. El cadáver exquisito

Esta actividad es un juego en sí mismo, orientado al desarrollo de la escritura creativa, utilizando las cartas de Speech como elemento evocador. Se trabajará en grupos de 4 o 5 personas, quienes elaborarán un texto o dibujo sin tener en cuenta las contribuciones previas de los demás participantes. Lo importante para trabajarlo en clase es que el o la docente asigne una regla clara al principio, por ejemplo, que la primera y segunda cartas sean el inicio de la historia, la tercera y cuarta el desarrollo y las dos últimas el

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

desenlace. Se puede permitir leer la última línea escrita pero no las aportaciones anteriores a esta última, es por ello que antes de pasar la hoja se dobla dejando vista solo la última oración. Al concluir las rondas, se procederá a la lectura en voz alta de las historias elaboradas.

Actividad 4. Trabajo con rimas (A1-A2)

Esta actividad presenta tres sugerencias de juego:

Primero, se disponen 30 tarjetas, seleccionadas previamente, en la mesa del docente, en cuadrícula de 6x5 y se proyectan en la pizarra digital mediante un lector de documentos, permitiendo que toda la clase pueda verlas con claridad. Por turnos, el alumnado dará las coordenadas, lo cual nos servirá para repasar letras y números y enunciarán en voz alta las tarjetas con imágenes que riman. Por ejemplo: “D4 jarrón y ratón”.

En un segundo momento, todas las cartas del Speech se colocarán en una caja y, por turnos, un alumno o alumna sacará una imagen, dirá la palabra asociada y el resto del alumnado dirá palabras que rimen con ella. El alumno o alumna que está sacando la imagen será el encargado de escribir las aportaciones en la pizarra. Se pueden llevar a cabo varias rondas de esta actividad, cambiando el alumno o alumna que escribe.

Por último, se colocarán tres tarjetas sobre la mesa, dos riman y una no, se proyectarán a toda la clase y deberán identificar la carta intrusa.

Para finalizar, completarán un poema de Nicolás Guillén con ayuda de las cartas de Speech. Posteriormente, se escuchará la canción de Ana Belén que les permitirá corregir lo que pusieron en los huecos.

Actividad 5. Preguntas-respuestas

Esta tarea se ha adaptado a partir de uno de los modos de juego originales. Se ha trabajado en gran grupo y a nivel escrito. Se les presenta a todos la misma carta con una imagen con la cual deben elaborar una pregunta. En la pizarra se proyectan los interrogativos que deben usar: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Quién?... Se reparte una tarjeta con el interrogativo a cada alumno/a y esta será la que tenga que usar para escribir su pregunta (usando mínimo 6 palabras). Se recordará el uso de signos de interrogación al principio y al final de la oración. El o la docente recoge todas las preguntas y entre todos se elige la mejor, para ello se proyectan una a una con un lector de documentos y se corrigen a la vez con ayuda de todos. A continuación, se saca otra carta del speech y habrá que escribir en otro papel la respuesta a la primera pregunta. La oración tendrá más de 6 palabras y será lo más original posible. Se proyectan también con el lector de documentos para que todos puedan verlas. Pueden hacerse tantas rondas se desee o solo una como brain break.

Actividad 6. Escritura creativa

El alumnado selecciona 3 cartas al azar, cada una corresponde a una de las partes de la narración: inicio, desarrollo y desenlace. La actividad consiste en redactar una historia utilizando los nexos temporales sugeridos. Posteriormente, en grupos de 4, se mezclan las cartas, doce en total y se ponen a la vista de todos. Cada participante leerá su historia y los demás deben identificar las 3 cartas utilizadas y el orden correcto. De esta manera, con una sola actividad se trabaja la comprensión y expresión oral y escrita.

PROPUESAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

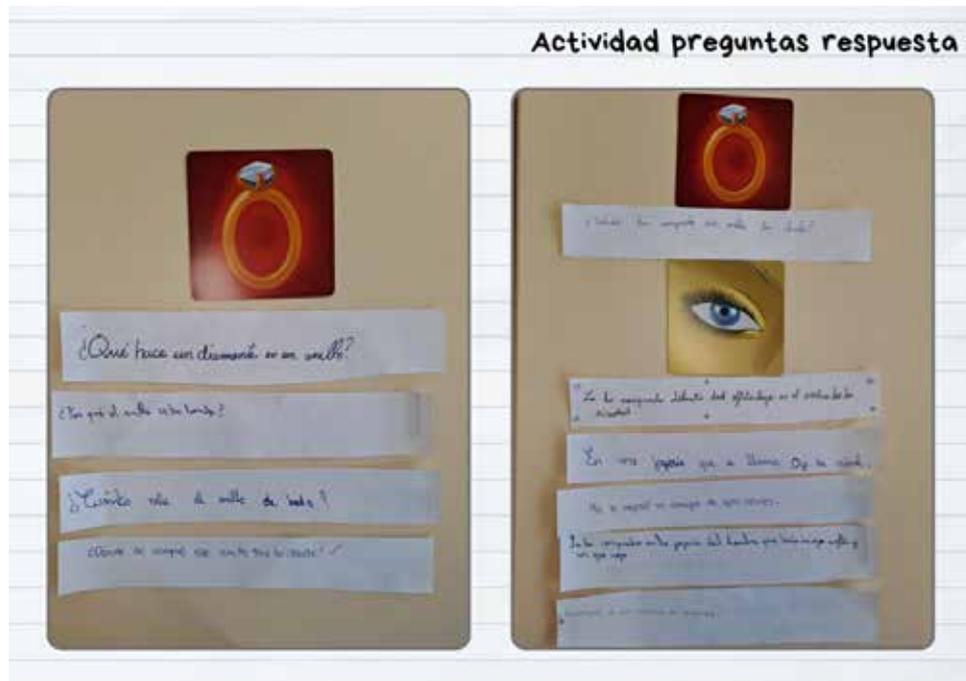


Figura 5. Actividad realizada en clase

[Enlace al material](#)

Referencias bibliográficas: Cf. Anexo I

BURGESS, D (2012): Enseña como un pirata, Bilbao, Ediciones mensajero.

CAMPOS, MJ. Juegos de mesa y comprensión lectora. Última consulta 21/03/2024. En línea.

COUSO, M (2023): Cerebro, infancia y juego. Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro, Barcelona, Ediciones Destino.

HUIZINGA, J (1951): Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu. Paris. Gallimard

MARÍN, I (2018): ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación, Barcelona, Paidós Educación.

MATERA, M (2015): Explora como un pirata, Bilbao, Ediciones mensajero.

PAHL, A. Juegos para expandir las habilidades lingüísticas. Última consulta 21/03/2024. En línea.

PEDRAZ, P (2019): Aprender jugando. Jugar: una garantía real de aprendizaje, Madrid, Penguin Random House Grupo Editorial.

SÁNCHEZ MONTERO, M (2021): En clase sí se juega, Barcelona, Paidós Educación.

/ Detectando Trolls: Una experiencia sobre **inteligencia artificial** en un contexto sobre prevención de la violencia en el lenguaje

Juan Eduardo Rodríguez de Vicente

Profesor de matemáticas y coordinador TIC del Liceo Español Luis Buñuel

La idea sobre la realización de un taller práctico sobre IA contextualizado a un caso de violencia en el lenguaje dirigido al alumnado de 1º y 3º ESO del Liceo Luis Buñuel nace de la experiencia previa del autor del artículo en su etapa como asesor de formación del Centro del Profesorado de Sevilla durante los años 2014-2022. En ese período tuvo la oportunidad de conocer de primera mano experiencias de aula consideradas buenas prácticas, algunas de las cuáles se convirtieron posteriormente en actividades de formación provinciales y regionales destinadas al profesorado de todas las etapas en el ámbito científico-tecnológico. Una de dichas experiencias fue realizada por el ponente del taller, Francisco Javier Álvarez Jiménez, en el CEIP Carlos V en Sevilla en 2019 durante un trimestre escolar con ocasión del día para la prevención de la violencia de género y consistió en un proyecto de uso de una aplicación de IA contextualizada a dicha temática. Dicha experiencia mereció el calificativo de buena práctica por parte del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) y tuvo una gran repercusión en el ámbito de la aplicación del pensamiento computacional en los niveles educativos.

Lanzado el reto a Francisco Javier Álvarez de reducir, adaptar y contextualizar dicha experiencia al alumnado del Liceo fue posible finalmente realizarlo gracias a los recursos del Proyecto Erasmus aprobado para el Liceo Luis Buñuel, uno de cuyos objetivos es precisamente el del fomento de la responsabilidad digital en el alumnado.

Contenido del artículo:

¿Te han dicho alguna vez una frase que te ha alegrado el día?, ¿y lo contrario? Seguro que sí.

El lenguaje es mucho más que palabras y frases; es una poderosa herramienta que modela nuestra realidad y la manera en que interactuamos con el mundo. Es importante reflexionar cómo el lenguaje no es solo un medio de comunicación, sino también un reflejo y un moldeador de pensamientos, emociones, actitudes y acciones. Pero, ¿te has planteado alguna vez cuáles son las oraciones, las frases o las palabras que podrían ser el desencadenante de eso?.

¿Crees que serías capaz de construir un programa con Inteligencia Artificial que fuese capaz de detectar conductas violentas en el lenguaje?

Con esta introducción comienza el proyecto Detectando Trolls, proyecto ideado y desarrollado por Francisco Javier Álvarez Jiménez, @fjavier_aj, maestro de Educación Primaria y actualmente asesor técnico docente en Andalucía. La experiencia originalmente se desarrolló durante el curso escolar 2019-2020 en el aula de sexto de primaria del CEIP Carlos V, una escuela pública de educación infantil y primaria en Sevilla. El centro destaca por la gran diversidad de su alumnado, con familias de poder adquisitivo medio-bajo. El principal propósito de la actividad fue acompañar al alumnado a la hora de detectar posibles conductas violentas en el lenguaje para poder identificarlas. Con la excusa de introducir la inteligencia artificial, lo que se pretendía era que el alumnado aprendiese a detectarla y actuar en consecuencia.

La situación de aprendizaje se planteó a través de un reto motivador y contextualizado en una efeméride cada vez más significativa para el alumnado, como es el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. En él se les planteó el desafío de construir un software que, usando la inteligencia artificial, pudiera reconocer la violencia en el lenguaje.

El Liceo Español Luis Buñuel posee el sello de calidad europeo en el marco del programa Erasmus Plus lo que garantiza fondos económicos durante 5 años para la realización de actividades de movilidad y formación de alumnos y profesores en países europeos, incluidas actividades en el Liceo conectadas con los objetivos del Proyecto, uno de los cuales es el desarrollo digital responsable. A través de los fondos de dicho programa (en concreto los fondos de ayuda organizativa de los proyectos de 2022 y 2023) conseguimos traer al centro al autor y desarrollador de la idea, Francisco Javier Álvarez, para que impartiera un taller práctico con los mismos contenidos de su proyecto. He de destacar la buena predisposición desde el principio del coordinador del programa Erasmus Plus del Liceo Ángel Gonzalo para poder hacer realidad el taller enmarcado en el desarrollo del programa Erasmus para este curso escolar.

La propuesta era trasladar dicha experiencia al alumnado de 1º y 3º ESO del Liceo pero limitada a un taller práctico de duración aproximada de 2 horas que abarcara todas las fases del proyecto original. Siendo conscientes de las dificultades lógicas de dicha condensación de actividades y tareas por disponer de poco tiempo y de escasa familiaridad con la aplicación informática por parte del alumnado asumimos el reto con entusiasmo considerando finalmente sus resultados excelentes logrando un nivel de satisfacción del alumnado muy elevado. Estamos pendientes todavía de realizar un formulario de evaluación de la

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

actividad y una tarea práctica final que va a consistir para 1º ESO en que diseñen un dibujo o ilustración de cómo imaginan ellos el futuro dentro de 100 años tal y como se propuso al final del taller.

Se realizó el taller el lunes 18 de marzo de 2024 en el aula de informática del centro en el que cada alumno/a dispone de un ordenador con conexión a Internet. El primer grupo fue 1º ESO durante las dos primeras horas de la jornada y a continuación se repitió el taller para el alumnado de 3º ESO usando la tercera y cuarta hora de la jornada. Fue necesario coordinarlo con el profesorado implicado en esas horas sin que hubiera ninguna dificultad al respecto.

Entre los objetivos del taller están los siguientes:

- Conocer distintos tipos de violencia: violencia verbal, de género, bullying, cyberbullying, etc. Conocer los diferentes comportamientos en las redes. Reflexionar sobre qué estructuras del lenguaje pueden denotar y connotar violencia.
- Conocer qué es la Inteligencia Artificial y cómo se entrenan estos sistemas a partir de datos. - Construir un software que, usando la inteligencia artificial, sea capaz de reconocer violencia en el lenguaje.
- Comprender los sesgos, propios de los modelos de Inteligencia Artificial, y con ello, los riesgos que entraña el uso de IA.

La concreción curricular afecta a varios de los saberes básicos de diferentes materias como los siguientes:

Lengua y Literatura- Tipos de lenguaje (literal, formal, informal...). Tiempos verbales. Intención comunicativa. Tipos de oraciones según la intención del hablante. Figuras literarias como la hipérbole. Adjetivos calificativos.

Matemáticas-Sentido algebraico: Patrones, pautas y regularidades numéricas y geométricas: observación, continuación y generalización en casos sencillos. Estrategias de deducción de conclusiones razonables a partir de un modelo matemático.

Pensamiento computacional. Generalización y transferencia de procesos de resolución de problemas a otras situaciones. Estrategias de formulación de cuestiones susceptibles de ser analizadas mediante programas y otras herramientas.

Matemáticas-Sentido socioafectivo: Creencias, actitudes y emociones. Gestión emocional: emociones que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas. Estrategias de fomento de la curiosidad, la iniciativa, la perseverancia y la resiliencia en el aprendizaje de las matemáticas. Estrategias de fomento de la flexibilidad cognitiva: apertura a cambios de estrategia y transformación del error en oportunidad de aprendizaje. Trabajo en equipo y toma de decisiones. Inclusión, respeto y diversidad.

Computación y robótica: Algoritmo. Inteligencia Artificial. Machine Learning. Análisis de Datos. Sesgos. Condicionales. Lógica Booleana

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

En cuanto al desarrollo del taller, se colocó al alumnado en grupos de 3 o 4 para que trabajasen en equipo usando un documento compartido creado por el ponente en el que vertieran sus reflexiones y comentarios. Se puede ver en <https://acortar.link/5kvPy4>

Usando práctica reflexiva la primera fase fue de motivación y reflexión del uso del lenguaje. Para ello el alumnado aportó ideas sobre el significado de dos frases de un texto extraído de Alicia en el País de las Maravillas de Lewis Carroll. A continuación se realizó (utilizando también el documento compartido) un ejercicio de activación de conocimientos previos sobre, por un lado, los tipos y características de violencia y por otro el significado de la Inteligencia Artificial.

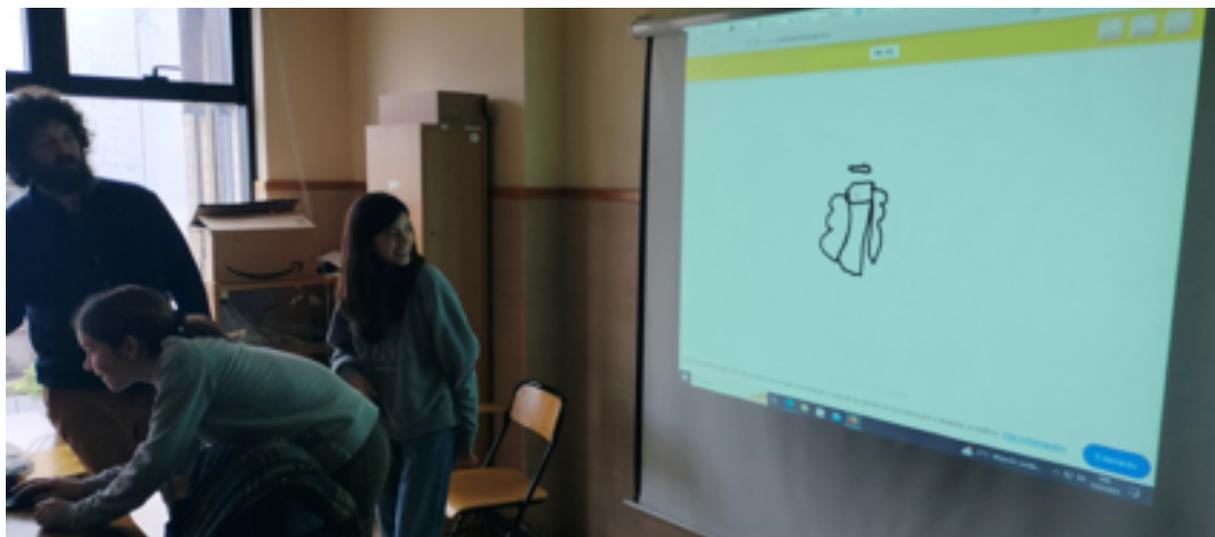
En esta fase el alumnado se cuestionó y respondió a preguntas sobre los conceptos de violencia de género, bullying, cyberbullying, sexting, grooming, las características comunes a las diferentes formas de violencia, la afección de dichos comportamientos a las relaciones entre las personas etc.



Asimismo contestaron a preguntas sobre lo que piensan que es la IA, el impacto positivo o negativo en la sociedad, si han usado herramientas de IA cómo “aprende” una inteligencia artificial, para qué puede ser útil, etc. Todas las respuestas, algunas muy interesantes y acertadas, dadas por el alumnado, están en el documento compartido cuyo enlace fue aportado anteriormente.

La siguiente fase fue de exploración de cómo funciona una IA. Para ello, en primer lugar, los alumnos/as jugaron unos 5 minutos con la aplicación QuickDraw. En dicha aplicación se propone hacer un dibujo de un objeto, el alumnado hace el dibujo a mano alzada en el ordenador y el sistema reconoce qué objeto es. El alumnado interviene en un pequeño debate para expresar cómo consideran ellos que funciona el programa para “adivinar” el objeto estableciéndose conclusiones muy acertadas.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /



El paso siguiente es dar a conocer la herramienta Learning ML que será la de referencia para el proyecto. El ponente explica Machine Learning como un subcampo de la IA que permite a las máquinas aprender de los datos.

La propuesta es entrenar al sistema para reconocer textos con sentido positivo (expresiones de halago, de empatía, de felicitación etc) y textos con sentido negativo (frases ofensivas, malsonantes, expresiones despectivas etc). Para ello el alumnado construye una tabla con columnas para crear dos categorías. En una incluirían ideas, oraciones, palabras sueltas que consideraran positivas (frases que les gustaba escuchar, que les hacían sentir bien, etc.) y en la otra columna, lo contrario. Se crearon así dos primeros listados con recopilaciones de frases sencillas como «No me gusta tu ropa» o «¡Qué buena persona eres!». Por cuestiones de tiempo esta fase se incluyó directamente usando ya la aplicación Learning ML.

El procedimiento es muy sencillo, basta acceder a Learning ML Básico y manejar la opción de reconocer textos, mediante la etiqueta Positivo y la etiqueta Negativo entrenar al sistema a distinguir textos positivos de negativos y finalmente utilizar frases con contenidos buenos, positivos y otras con contenidos ofensivos con connotaciones negativas y probar si el sistema discrimina de forma adecuada:



PROPUESAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



Una vez entrenado el sistema puede considerarse la siguiente fase como de aplicación y comprobación. En esta fase el alumnado comprueba que no siempre en la parte de Probar el sistema reconoce adecuadamente la frase propuesta como positiva o negativa. Al alumnado se le hacen preguntas para la reflexión como si creen que funciona adecuadamente el modelo, cómo creen que ha aprendido el mismo, qué importancia tienen los datos, cómo hacer que funcione mejor etc. El objetivo es que por sí mismos, aprendan que en la inteligencia artificial los datos son clave y que necesitaban crear una mayor base de datos y mejorar las instrucciones

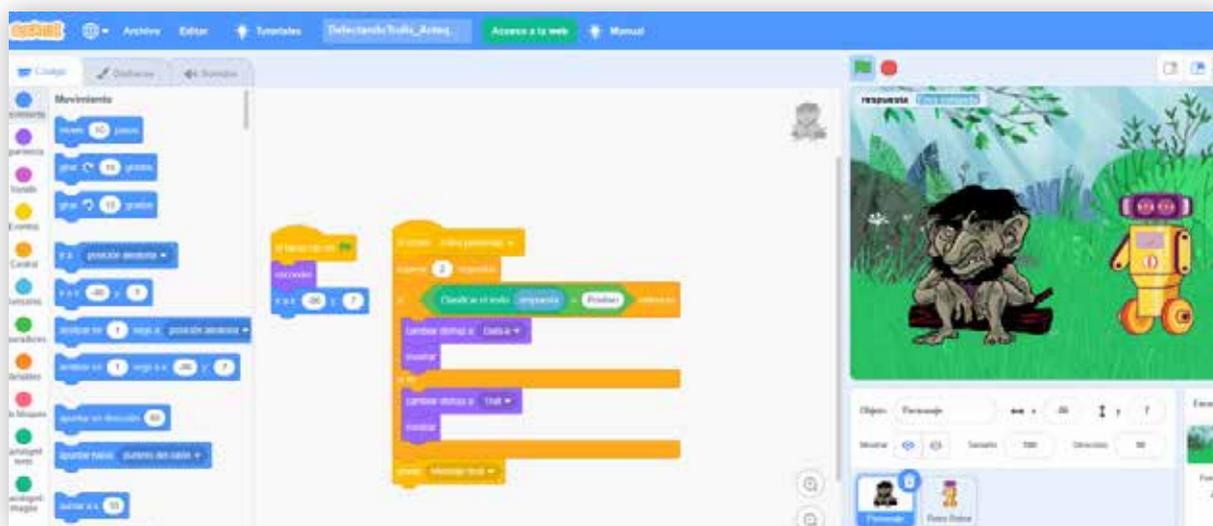
Es el momento de concienciarse sobre la importancia de aportar unos buenos ejemplos y de abordar la parte “lingüística” del currículo: qué aspectos y estructuras del lenguaje tienen una connotación positiva y cuáles una connotación negativa. Se revisan de forma breve los tipos de lenguaje (literal, formal e informal), los tiempos verbales (condicional, imperativo), los tipos de oraciones según la intención del hablante (enunciativas, exclamativas, interrogativas etc) así como las figuras literarias (hipérbole y animalización) y el uso de adjetivos calificativos. Con toda esta nueva perspectiva es posible mejorar el modelo aportado ejemplos más precisos que puedan ser satisfactoriamente clasificados como frases de sentido positivo y frases de sentido negativo. El alumnado comprueba que efectivamente ocurre así.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

La parte final de esta fase de aplicación y comprobación consistió en introducir el uso de una herramienta de programación visual como Scratch para implementar una versión simplificada de su herramienta de análisis de conducta con ML.

[Scratch 3.0 GUI \(learningml.org\)](https://learningml.org)

En este Proyecto de Scratch hay dos personajes: un robot que invita al usuario a poner una frase con sentido positivo o negativo. Si el sentido es negativo aparece un trol dando idea de negatividad. Dejamos una imagen del escenario que da sentido al título del taller



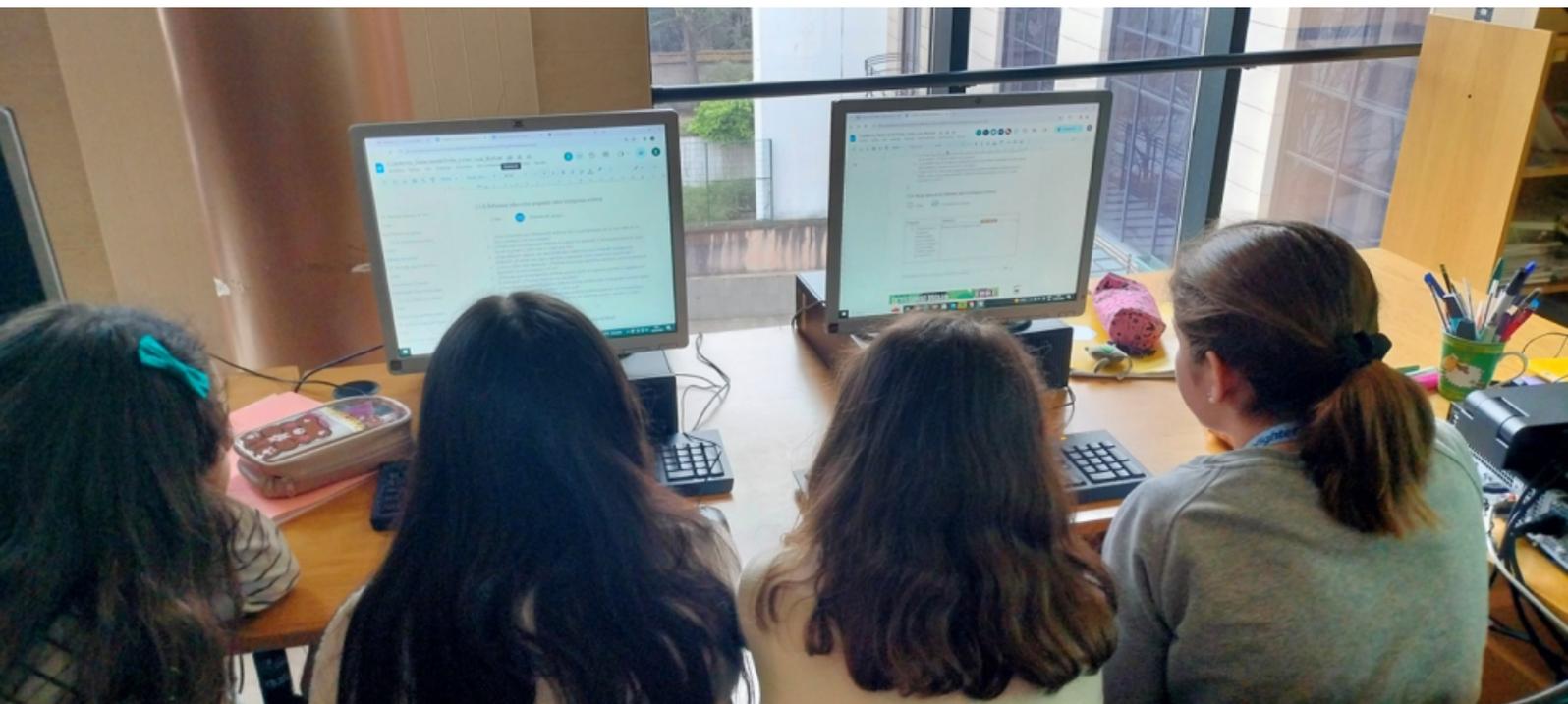
Hemos de tener en cuenta que el taller tuvo una duración de dos horas, partiendo de un proyecto desarrollado en varias semanas. Para algunos alumnos/as el uso de Scratch era algo nuevo o poco utilizado. Aún así tienen el suficiente nivel en este tipo de herramientas para entender cómo funciona y cómo están diseñados los diferentes códigos de programación.

La última parte del taller se dedicó a las reflexiones finales sobre los tipos de IA y las implicaciones éticas de la IA, la irrupción de ChatGPT, los beneficios y riesgos de esta tecnología, el nuevo marco regulador de la IA, la necesidad de conocer bien cómo funciona esta nueva tecnología para mantener el control sobre ella. El ponente también puso ejemplos de errores manifiestos en el uso de ChatGPT para provocar en el alumnado la puesta en cuestión de la IA como infalible así como los sesgos que se producen (de género, de discriminación racial etc).

El taller concluyó con una reflexión práctica y muy curiosa de cómo veían el futuro en el París de 1899 para, a partir de ahí, dejar una propuesta pendiente de realización sobre cómo imaginan ellos el futuro dentro de 100 años.

PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

El alumnado se despidió con un aplauso para Javier Álvarez y la sensación de una muy positiva participación del alumnado en un tema tan actual y tan controvertido como el que nos ocupa.



Recursos

Ley de IA | Configurar el futuro digital de Europa

- LearningML
- MachineLearningForKids
- Curso IA Gobierno de España
- Marco para el desarrollo de la IA AI4K12
- Directrices éticas para una IA fiable. Unión Europea

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

/ Luchar contra la violencia de género **en clase de español: desmontando estereotipos con Marina Marroquí**

Esther Briso

Profesora de español Collège Jean Moulin de Neuilly-Plaisance. Referente de igualdad

En estos tiempos que corren de convulsiones varias ¿cómo resignarnos a practicar nuestros benditos verbos irregulares y algunos aspectos culturales de esta rica lengua que nos ha tocado hablar?

A la hora de enseñar español a un público adolescente los quebraderos de cabeza son numerosos: interesarán mis clases a los alumnos, qué pensarán los padres, qué diría el inspector si viera esto, les servirá de algo en la vida, no debería estar hablándoles de cosas más importantes... y mientras tanto vamos uno a uno con nuestra pequeña orquesta llevando la batuta como podemos, reinventándonos cada día para integrar nuevas capas a nuestra enseñanza, para que tenga más sentido en un trabajo que a veces resulta bastante solitario. Una pizca de arte, mucho humor, un pelín de filosofía y unas cuantas dosis de psicología que puedan proporcionarles herramientas para esa etapa de dudas, más allá de facilitarles la simple comunicación con otros hispanohablantes.

Y en todo ese maremágnum humano-profesional, en ese alegre lodazal de descubrimiento y exploración se ha metido con ambos pies la valiente Marina Marroquí.

Hacía mucho tiempo que en el colegio nos decíamos que faltaba una educación sexoafectiva global que tuviera en cuenta la lucha contra las desigualdades, el consentimiento en todas sus dimensiones y el placer femenino. Algunos compañeros ya abordaban el tema: por ejemplo, un profesor de biología les hablaba de consentimiento y placer sexual femenino, les enseñaba esa imagen del clítoris que aún no sale en todos los manuales; las profesoras de francés (sí, todas mujeres) se esforzaban por visibilizar a escritoras y acabar así con el borrado de mujeres; en historia varios compañeros daban voz a mujeres memorables... Pero no conseguíamos encontrar una voz común.

Desde hace tres años me embarqué en la aventura de ser referente de igualdad en el centro público en el que trabajo. Las aventuras han sido varias, buenas y no tan buenas. Lo primero que constaté es que,

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

a pesar de que el equipo ya realizaba por su cuenta numerosos proyectos relacionados con la igualdad, cada cual más interesante, sin embargo era totalmente reticente a nuevas ideas o proyectos colectivos. Ha sido una lucha constante en la que, a menudo, terminaba yo sola llevando a cabo el proyecto con mis propios alumnos frente a la falta de entusiasmo o de tiempo del equipo. Supongo que una parte de estas reticencias reside en el hecho de que ninguno de nosotros ha recibido una verdadera formación en igualdad que nos permita tener una base común y plantearnos las verdaderas necesidades de nuestro alumnado. Otro factor decisivo eran las resistencias propias del ser humano a adoptar nuevas ideas o situaciones. Sin embargo el camino ha sido apasionante: recuerdo un debate en sala de profes sobre una publicidad en que se veía a un grupo de jóvenes celebrando la nochevieja: los chicos vestidos con traje y las chicas con vestidos sexys, escotes etc. Una profesora de deporte afirmaba: “yo sólo veo gente en una fiesta, nada chocante”. A lo que el profe de historia replicaba: “precisamente cuando es sutil es cuando nos cuesta más identificarlo...” Han sido numerosos e interesantes los intercambios entre nosotros a raíz de la introducción de la reflexión, lo que nos ha permitido avanzar y mirar en la misma dirección en algunos aspectos.

En otra ocasión organizamos una acción para el 8 de marzo: nombrar las aulas con nombres de mujeres memorables (y/o borradas) de la Historia: un cartelito para cada aula con una foto y una pequeña biografía de una mujer para darles visibilidad. Cuando empezamos a barajar nombres hasta las profesoras más concienciadas con la causa reivindicaron que si los nombres se iban a quedar de manera permanente deberíamos introducir nombres de hombres también... lo que traicionaba el proyecto inicial. Tras largas negociaciones logramos llevarlo a cabo y muchas alumnas venían a decirnos con entusiasmo: “¡Madame, no sabía que las mujeres habían hecho tantas cosas!”. Algunos alumnos empezaron a admirar modelos femeninos por el simple hecho de poder tener acceso a ellos y encontrarlos inspiradores. Sin embargo, a final de curso unos cuantos carteles desaparecieron de las puertas, nunca supimos dónde fueron a parar. Este año ya algunos profesores empezaron a hablar del proyecto según se acercaba el 8 de marzo y proponían nuevas ideas de mujeres memorables, dejando atrás las reticencias iniciales.

Otros proyectos que llevé a cabo en un primer momento únicamente con mi alumnado fue la participación en el concurso de carteles por la igualdad, el efecto mariposa (llenamos el cole de mariposas de colores, pero sobre todo violetas, con mensajes de igualdad, quedó precioso y la gente se paraba atraída por la estética del montaje y también para leerlos), otro año fueron mensajes en manos naranjas contra la violencia machista... Cada nuevo proyecto requería empezar por varias sesiones de reflexión para que todo el mundo pudiera partir de una misma base. Descubrí que los alumnos estaban deseosos de hablar del tema, sobre todo las chicas, que, aunque fueran muy jóvenes todas habían vivido ya experiencias de acoso o abuso y que los chicos no tenían ni idea de que esto pasaba... pero muchos opinaban y reaccionaban de manera agresiva, a la defensiva y desacreditando a las chicas por compartir sus valientes testimonios. La mayoría de ellas había acumulado ya cierta cantidad de rabia hacia los chicos por no creerlas, por no apoyarlas, por no darse por enterados de las violencias que ya estaban sufriendo cotidianamente, así que una parte importante de esta primera etapa, a parte de la reflexión conjunta, fue darles la palabra y la oportunidad de sacar a borbotones lo que llevaba ahí oculto mucho tiempo y de dar la oportunidad a los chicos de oír todos esos testimonios que, a menudo, quedan entre mujeres por miedo, para después pasar al diálogo constructivo y finalmente a la realización del proyecto. La página de noustoutes me ayudó mucho a apoyarme en datos y los tests interactivos que propone les enseñaban, a su vez, la diferencia

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

entre acoso y abuso, las penas a las que se pueden arriesgar los que practican este tipo de violencia y el número de violaciones y feminicidios en Francia. Todo se hacía mucho más concreto. También trabajamos con una serie de vídeos de humor realizados por alumnos de la Seine Saint Denis y juegos de rol sobre acoso callejero y las posibles soluciones en solitario y colectivas, basándonos en el libro “Les crocodiles”, que nos permitieron evacuar la angustia que un tema como este puede generar. El resultado cada vez era una efervescencia, chicas que venían a verme para darme las gracias por el proyecto, chicos que gritaban en mitad de una búsqueda por grupos: “¡Madame, en Francia matan a una mujer cada 2 días, qué fuerte!”. El momento culminante fue cuando vendimos imanes y bolsas para visibilizar a las mujeres en el mercado de la ciudad, con la ayuda del Ayuntamiento, que nos prestó un puesto y nuestros adolescentes tuvieron que interiorizar el discurso para poder transmitírselo a los transeúntes. Algunos de ellos venían entusiasmados a comprar nuestros productos para hablar sobre la importancia de luchar contra esta violencia sistémica y a felicitarnos por nuestro trabajo. Sin embargo, en el mercado, un grupo de alumnas se enfrentó directamente al problema, ya que uno de los vendedores tuvo un comportamiento inadecuado hacia ellas haciéndoles comentarios sexuales y llegando incluso a acariciarle el pelo a una de ellas mientras le decía lo guapa que era. Yo tuve que recordarle que eran menores y que la ley les protegía. Pedí a los alumnos que escribieran todo lo que les había dicho (también hizo comentarios homófobos a algunos alumnos) y en ese momento pasó la policía y fueron las mismas alumnas las que me pidieron que se lo dijéramos. Y la policía no sólo les creyó, sino que tomaron muy en serio la situación y creo que ese señor se lo va a pensar dos veces antes de volver a importunar a menores. Fue una gran lección para todos y una bocanada de esperanza. Yo me di cuenta de que, a pesar de haberles inculcado la lucha por la igualdad, en el momento de ver a la policía tuve un momento de duda, ese momento en que una voz interna te dice: “¿Y si te lo has inventado? ¿Y si no es para tanto?”, mientras que ellas ya estaban decididas a romper el silencio y actuar. Me alegré de que ya lo hubieran integrado a tan temprana edad.

¿Pero qué tiene que ver todo esto con la enseñanza del español?

La mayoría de las veces estos proyectos me obligaban a “aparcar” mis clases de español para suplir (yo que no soy especialista) la educación sexoafectiva obligatoria que no se impartía.

Pero llevaba ya un tiempo tras los pasos de Marina Marroquí, una educadora que hace una tarea monumental de divulgación con charlas para sensibilizar a adolescentes sobre las relaciones tóxicas. Aproveché un viaje a España para, por fin, comprarme su último libro “Eso no es sexo”. Simplemente lo devoré. Se me abrió un mundo de posibilidades para explotar en clase de español, ya que el libro se dirige a ellos adoptando un lenguaje joven y desenfadado con el que pueden fácilmente identificarse. Y a la vez es totalmente interactivo, ya que incluye una serie de retos y fichas prácticas para hacer en clase. Los temas son muy variados, van desde la formación de la autoestima hasta los desastres de las redes sociales o de la pornografía violenta en el cerebro adolescente. El texto de Marina Marroquí va desmontando uno a uno los estereotipos de género, echando por tierra el mito del amor romántico. La autora consigue así dar una base firme para ser dueños de sus futuras relaciones y discernir cuándo una relación no es sana. La autora insiste asimismo en el peligro del consumo de pornografía, cada vez más violenta, a una edad cada vez más temprana, cuando todavía se está formando la empatía y la dificultad que genera en ellos para discernir la realidad de la ficción.

Se trata de una obra sin duda reveladora para ellos y para mí.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

La buena noticia es que funcionó, que a los alumnos les interesaron las fichas como si fuera Marina Marroquí la que estuviera dándoles un taller. Y sin darse cuenta, sin darnos cuenta utilizaron el español para poder hablar de igualdad, por necesidad, con un documento auténtico, ameno, inteligente...

Fue un documento perfecto para la semana del 25 de noviembre: día de la lucha contra la violencia machista.

La primera ficha que les propuse fue un trabajo de campo: escuchar en sitios públicos (parques, estaciones, tiendas...) o en encuentros familiares, de vecinos y anotar los adjetivos con los que se alaga a los niños y a las niñas. Después ordenarlos en dos columnas distintas y, sobre todo, no dudar en escribirlos todos, incluso los que se iban repitiendo. El resultado no falló: para los niños aparecieron un sinfín de adjetivos positivos y de lo más variado: “valiente”, “campeón”, “fuerte”, “inteligente”, “aventurero”... Mientras que para las niñas los adjetivos eran esencialmente sobre un físico agraciado y un carácter apacible: “guapa”, “linda”, “hermosa”, “dulce”, “tranquila”, “buena”... Marina nos explica en su libro que los adjetivos masculinos contribuyen a reforzar la autoestima de estos, ya que inciden en cualidades propias que ponen a servicio de sí mismos, es decir beneficiándolos. En cambio los adjetivos femeninos tienden a poner el foco en el exterior, esto es, en cómo son vistas y qué tienen que hacer para agradarles, dicho de otra manera, no las benefician a ellas, sino a los que las rodean.

Esta fue la primera constatación y fue un excelente punto de partida, ya que los alumnos salían de esta experiencia convencidos de que las desigualdades las vamos arrastrando desde la más tierna infancia, en otras palabras: terminaban convencidos de que la base ya estaba torcida desde el principio y esa conclusión se la había demostrado su propia experiencia. Esto facilitó la realización de las siguientes. Marina realiza una apuesta valiente, pues va progresivamente adentrándose en el tema y no se pone frenos ni cortapisas, va todo lo lejos que quiere ir, todo lo lejos que hay que ir con un público al que le faltan las herramientas, al que los adultos hace tiempo que no saben guiar ni aconsejar porque ellos mismos están perdidos. Así, la vemos adentrarse en laberintos tan apasionantes como sórdidos, como cuando habla del porno, de los vídeos más vistos y de los daños que la neurociencia ha demostrado que causan en cualquier cerebro, y mucho más uno tierno y sin terminar de formar. Se atreve incluso a afirmar que los adolescentes no buscan el porno, sino que el porno los encuentra a ellos, es más, no es anodino si los encuentra a una edad cada vez más temprana, concretamente entre los 8 y 12 años, cuando ellos todavía no han sentido la necesidad de buscarlo. No es anodino que esa edad coincida exactamente con la edad de la formación del deseo, de lo que luego como adultos los va a excitar. No es anodino que los busque a una edad en la que todavía no han experimentado nada a nivel sexual, como tampoco es anodino que los vídeos sean cada vez más violentos. Un niño que normaliza la violencia va a ser consumidor de violencia. Nos explica incluso que el mecanismo del cerebro para superar un trauma es volver a exponerse a él para comprender por qué nos ha traumatizado. Todo esto asegura una temprana adicción a este tipo de vídeos, con las consecuentes secuelas que acarrearán diversos problemas en él, así como en su entorno, sobre todo en las compañeras sexuales que se crucen a lo largo de su vida. También afirma que los chicos aprenden la violencia con los vídeos pornográficos, pero las chicas se asoman a ellos con curiosidad para saber lo que se espera de ellas, para complacer a los chicos. Por su parte los padres se encuentran a años luz de enterarse del cambio generacional tan grande que ha surgido en este aspecto y no están preparados para proteger a sus hijos e hijas.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

Según la autora este tipo de prácticas ya han empezado a ver la luz en nuestra sociedad con un aumento alarmante de las violaciones grupales o de la violencia en las prácticas sexuales en pareja.

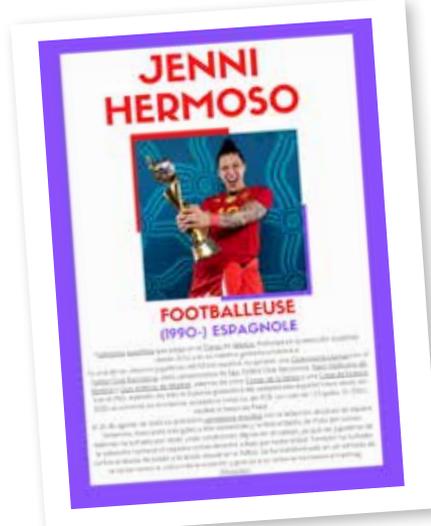
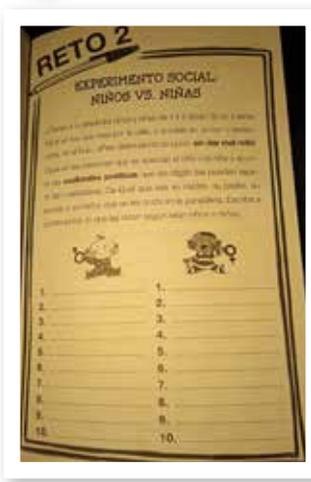
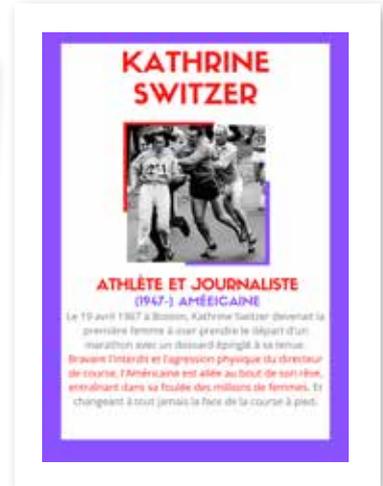
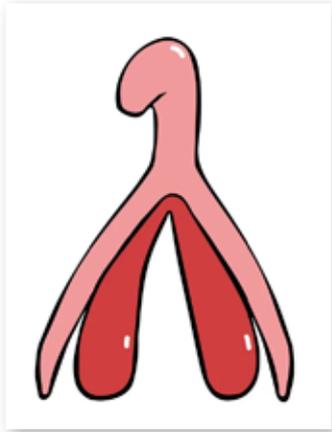
En nuestro centro hace poco una profesora propuso escribir una redacción sobre qué regalo le harían a una compañera de clase cuyo cumpleaños era ese día. Cuál no sería su sorpresa cuando al leer las redacciones en voz alta delante de la clase descubrió que un alumno le regalaba una práctica sexual de lo más violenta, sin pararse a pensar por un momento en lo violento de la situación con respecto a su compañera, a la profesora y a sí mismo.

Este libro me ha permitido, pues, abordar estos temas de manera más directa pero también sentirme respaldada por la experiencia de una profesional y, al mismo tiempo hacer que los alumnos utilicen el español casi sin darse cuenta, absorbidos por el tema y el aprendizaje del amor y de una sexualidad sanos. ¡Al menos dos semanas al año! (25 de noviembre: día internacional contra la violencia machista y 8 de marzo: día internacional de los derechos de la mujer). Por supuesto, después de esta experiencia pasamos a otros temas, pero se ha quedado como base de reflexión y no dudamos en seguir haciendo análisis puntuales de situaciones, documentos o acontecimientos cuando la situación se presenta, aportando a las clases una perspectiva de género tan necesaria como realista. Aunque esa perspectiva ya en ocasiones empieza a venir de ellos.

Después de esta experiencia me quedé pensando en la mujer que iba a elegir este año para poner en la puerta de mi aula... Jenni Hermoso me vino inmediatamente a la mente. Con un público de chicos que se interesa mayoritariamente por el fútbol, no puede sino aportar la perspectiva que a veces le falta al deporte. Que determinados alumnos que están muy lejos de plantearse lo que es el consentimiento consigan empezar a realizar un análisis y reflexionar sobre estos temas, a transmitirlo a otros compañeros, ya les da ventaja con respecto a otras generaciones, que lo descubrieron de adultos y puede que fueran dejando desperfectos por el camino. Que el momento más importante de la carrera de la jugadora de la selección española se haya visto oscurecido por la cultura de la violación, por una actitud todavía demasiado extendida en la que algunos hombres se creen con derecho a disponer del cuerpo de una mujer nos ha mostrado una vez más la punta del iceberg, el elefante en la habitación que todavía nos cuesta ver. Que se haya convertido en un símbolo de la lucha, de esa cólera sana de afirmación y hartazgo a la vez sirve de ejemplo a muchas mujeres, a las nuevas generaciones que ya tendrán un modelo con el que identificarse. Que mis alumnos hace tres años fruncieran el ceño cuando se hablaba de fútbol femenino y ahora puedan, incluidos los chicos, tener un modelo femenino al que admirar dice mucho del enorme cambio que está experimentando la sociedad.

Ahora sólo queda otorgar desde las instituciones esa importancia, para que, por medio de formaciones a profesores y alumnos, de tiempo dedicado a este tema, consigamos tocar el mayor número posible de jóvenes. Para que sepan que el amor y el sexo son ternura, deseo, disfrute y no sufrimiento y abuso.

No puedo sino dar las gracias a Marina por ese impulso, por constituir un estímulo en la vida de muchos docentes y por saber llegar a lo más hondo en un tema tan delicado como necesario. Y gracias por hacerlo con tanto amor, generosidad y dedicación. Tu capacidad de sublimación es admirable: has convertido tu experiencia en oro y a nosotros nos sirve de inspiración.



/ Ventajas de las movilidades individuales de larga duración en alumnos de secundaria

David Casado Barranco

Profesor en la sección internacional española de Lille

Pocas iniciativas europeas ha habido tan fructíferas y duraderas como el programa Erasmus¹, que lleva ya más de 35 años² proporcionando a los ciudadanos europeos de todas las categorías la oportunidad de desplazarse por los países de la Unión con fines de educación y formación. En sus orígenes destinado únicamente a la enseñanza superior y con alcance limitado, en sus más de tres décadas de existencia el programa ha evolucionado para incluir todos los ciclos formativos, y ha multiplicado su oferta para dar cabida tanto a movilidades individuales como de grupo, de larga y corta duración, tanto de alumnos como de personal. Hoy en día, prácticamente cualquier ciudadano europeo puede participar en el programa y potencialmente beneficiar de una beca para realizar parte de sus estudios en otro país de la Unión Europea o para mejorar sus competencias laborales formándose en otro país.

En este sentido, los alumnos de las secciones internacionales españolas son uno de los grupos que más puede beneficiarse de dicho programa. Por naturaleza a caballo entre dos países -Francia y España en nuestro caso-, el programa Erasmus+ ofrece a dichos alumnos la oportunidad de estrechar lazos con el país cuya lengua estudian y cuya cultura nos esforzamos en transmitir. Es cierto que a la hora de mencionar el programa “Erasmus+”, la primera idea es la de un desplazamiento al extranjero durante el cursus universitario, sea cual sea la carrera que se esté estudiando. No es tan frecuente, en cambio, pensar en las oportunidades que el programa ofrece para los alumnos de secundaria y, sin embargo, son muchas las ventajas que puede proporcionar.

¹ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es>

² Concretamente, comenzó en 1987

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

Dentro de sus múltiples declinaciones posibles, el programa europeo de movilidad Erasmus+ ofrece dos posibilidades de movilidad para los alumnos de secundaria. Por una parte está la movilidad de grupo en la que un grupo de alumnos de edades entre 12 y 17 años se desplazan al país de destino -España, en nuestro caso-, acompañados generalmente por varios profesores, y que permite la realización in situ de un programa pedagógico elaborado conjuntamente por el centro de origen y el centro de acogida, y que incluye o puede incluir la asistencia puntual a clases, a conferencias o talleres, y/o la realización de tareas, visitas y cualquier otra actividad pedagógica que los equipos docente hayan previamente acordado. Por otra parte -y será esta la movilidad en la que nos centraremos- está la movilidad individual de larga duración, en la que un alumno, de forma individual, se desplaza durante un tiempo consecuente, que puede ir desde un mes hasta el curso escolar completo, al centro de acogida. Una vez allí, el alumno se integra como un alumno más, asiste a las clases del nivel que le corresponda por edad o conocimientos, realiza las tareas y evaluaciones como el resto de sus compañeros y participa en la vida del centro como cualquier otro alumno del centro.

Ambas posibilidades resultan desde luego provechosas, y cualquier desplazamiento a otro país que implique tener contacto directo con los hablantes de la lengua, con las instituciones y con la cultura del país es útil para el alumno. No obstante, creemos que la posibilidad de ofrecer a alumnos adolescentes la oportunidad de realizar una inmersión lingüística individual de larga duración presenta un conjunto de ventajas que van más allá de lo puramente lingüístico y circunstancial, que redundan en una serie de ventajas a largo plazo para los alumnos beneficiarios y que, como profesores de español, representa una herramienta más en nuestro trabajo que no debemos desestimar. No podemos obviar el hecho de que para un alumno o estudiante, aprender una lengua es algo más que simplemente conocer vocabulario, saber conjugar verbos o armar una frase sintácticamente correcta. Dichos elementos, aun siendo esenciales, no son únicos o absolutos, sino que forman parte de un conjunto de habilidades con un objetivo bien preciso: comunicar(se). Así, la naturaleza misma de nuestro objeto de trabajo y de estudio del alumno -la lengua española- tiene un componente esencialmente social, por cuanto su objetivo, su razón misma de ser tal vez, es la de crear una comunidad social en la que poder comunicar con facilidad³. Ya sea por tanto en una dimensión práctica y cotidiana o en una dimensión más literaria, lírica incluso, aprender una lengua consiste en desarrollar las competencias necesarias para comunicarse en el seno de una comunidad de hablantes. Y en ese sentido, una comunicación eficaz necesita y presupone competencias no solo lingüísticas sino metalingüísticas, culturales e interculturales, por citar solamente algunas. Sin embargo, y a pesar de todo el empeño que ponen tanto profesores como alumnos a la hora de trabajar con la lengua, es preciso constatar que existe una brecha entre lo que el alumno aprende en clase de español y lo que realmente necesita para comunicarse plenamente⁴. Uno de estos elementos necesarios a la plena comunicación que no puede aprenderse en clase es precisamente el de la interculturalidad, que además resulta útil y necesario en toda sociedad multicultural. Como indican varios estudios, existen carencias en lo referente a la capacidad comunicativa intercultural, y los alumnos de ESO finalizan la etapa

3 La naturaleza del idioma, de la comunicación, implica una dimensión social : "L'intérêt (la raison d'être ?) d'une langue est de permettre la constitution d'une communauté sociale en lui permettant de communiquer aisément". SAUVAGE, Jérémie (2019).

4 Existe una brecha entre el dominio lingüístico ELE y las necesidades discursivas reales y específicas que exige el ámbito académico, cotidiano y profesional. Leal-Rivas, N. (2019)

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

de educación obligatoria con carencias en ese ámbito⁵, lo cual puede convertirse en un freno a la hora de progresar tanto lingüística como socialmente.

Aquí es, precisamente, donde cobra todo su sentido el programa Erasmus+ aplicado a los alumnos de secundaria en el marco de la enseñanza del español en las secciones internacionales. No se trata solamente de proporcionarles la oportunidad de mejorar su competencia lingüística, sino de ofrecerles la posibilidad de que desarrollen igualmente su competencia comunicativa, incluyendo la intercultural, aspecto que en clase o en grupo no resulta del todo posible. Por muy bien preparada que esté la unidad didáctica, y aun cuando en las aulas exista una convivencia natural entre hablantes nativos y no nativos, las reglas de comunicación dentro del aula están codificadas por la presencia del profesor y la metodología de trabajo, a la cual el alumno no se puede abstraer. El aprendizaje de una lengua en el aula resulta así artificial con relación a la práctica cotidiana en el país de destino. La movilidad de larga duración del programa Erasmus+ viene por tanto a complementar el aprendizaje en las aulas, permitiendo una inmersión del alumno que no solo es lingüística -algo que puede obtenerse en las aulas- sino cultural, en la que puede perfeccionar su conocimiento de los elementos propiamente lingüísticos y, sobre todo, descubrir y aprender los elementos metalingüísticos y extralingüísticos que codifican la práctica de la lengua entre la comunidad de hablantes, con el objetivo de convertir al alumno no en un estudiante de la lengua, sino en un usuario de la misma.

Podemos encontrar un ejemplo de estas ventajas en las experiencias de movilidad de larga duración que durante los dos últimos años se están llevando a cabo en el Lycée International Montebello de Lille. En el presente curso 2023-2024, dos alumnos de Terminale han realizado una movilidad de larga duración con una inmersión lingüística y cultural en los diferentes centros de acogida. En concreto trabajamos con el IES Vaguada de la Palma de Salamanca y con el IES Condesa Eylo de Valladolid. En ambos casos nuestros alumnos realizaron una estancia de algo menos de 5 semanas en régimen de acogida en familia, con un programa curricular que incluía la asistencia a las clases correspondientes a sus especialidades. La inmersión resultaba así completa: lingüística por cuanto la única lengua vehicular era el español, y cultural por cuanto participaban en la forma en que los alumnos asistían a las clases, interactuaban con los profesores y entre ellos, y la acogida en familia permitía la participación del alumno en otro ámbito de comunicación diferente al académico.

Los resultados observados en estas movilizaciones han sido sorprendentemente satisfactorios y, cabría señalar, de forma holística, sin centrarnos exclusivamente en los aspectos puramente lingüísticos. Es cierto que en los casos de los alumnos que han beneficiado de dicha movilidad se ha notado una mejora en la fluidez de expresión oral, lo cual es una competencia lingüística importante. Pero más que eso, se ha notado sobre todo una mejor comprensión del otro, de su diferencia cultural y de la necesidad de adaptarse a él para poder comunicar con eficacia. Los alumnos han desarrollado así habilidades cognitivas, sociales y afectivas que les han permitido favorecer su desarrollo personal, lo que les permitirá en el futuro una

⁵ Según diferentes estudios, ser competente en materia intercultural implica poseer unos conocimientos y actitudes útiles para el desarrollo y la potenciación de la interculturalidad. Vilà (2006) realizó un estudio en el cual su objetivo principal era denotar la necesidad de educar a los alumnos en etapas de educación obligatoria en competencias interculturales debido a la demanda social y actual. El resultado fue que existían grandes carencias a nivel cognitivo y afectivo en referencia a la competencia comunicativa intercultural. Esto muestra, que muchos alumnos al terminar la Educación Secundaria Obligatoria no son competentes en interculturalidad, en una sociedad pluricultural. Adalid Donat, M. & Carmona Rodríguez, C. (2015)

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

adaptación a otros grupos con más facilidad, en particular en entornos académicos o laborales multiculturales. Del mismo modo, los alumnos han visto aumentada su autoestima al verse capaces de superar con éxito las dificultades de la adaptación, y han ampliado su horizonte de miras a la hora de planificar sus estudios superiores. Así, el hecho de realizar una movilidad de larga duración en secundaria permite al alumno concebir sus estudios superiores en el extranjero no como una simple fase en sus estudios sino como una etapa integrante de los mismos, y pueden planificarla de antemano, abriendo así la posibilidad a la realización de estudios íntegramente en España, o bien de dobles grados alternando períodos en Francia y España, con el indudable beneficio de la obtención de dos diplomas a la par que la adquisición de metodologías diferentes y la constitución de un grupo de contactos binacional.

No nos queda por tanto sino concluir que, a pesar de las comprensibles reticencias a la hora de realizar una movilidad de larga duración durante la etapa de enseñanza secundaria, esta no sólo viene a colmar de forma eficaz un vacío en la enseñanza del elemento intercultural en el aprendizaje de las lenguas, sino que aporta ventajas en el desarrollo del alumno, tanto a nivel personal como académico y profesional, por lo que no podemos sino incitar a todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos) a animar a los alumnos a realizar la experiencia, toda vez que el programa Erasmus proporciona facilidades económicas que cubren tanto el desplazamiento como buena parte de los gastos de estancia.

Valgan como ejemplo más claro, sincero y sentido las palabras de una alumna, Adela Reyes Godoy, alumna del IES Los Cerros de Úbeda, Jaen, que ha tenido este año la oportunidad de realizar una movilidad de 5 semanas en la Sección Internacional Española de Lille:



Adela Godoy, alumna en movilidad de larga duración (a la derecha), acompañada de la alumna en cuya casa se alojó (Angela Gzyl), de su profesor Joséis Alis Lues (dcha) y del profesor del Lycée Montebello, David Casado (izda)

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

MI EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO

La razón principal por la cual me dispuse a realizar este intercambio no va más allá de mi curiosidad insaciable por otras culturas y la ambición de adentrarme en el conocimiento de las lenguas extranjeras mejorando así mi nivel de francés. Sin precedente alguno, esta experiencia ha resultado sorprendentemente enriquecedora en muchos otros aspectos.

La primera semana fui víctima del choque cultural que conlleva cambiar de país y sumergirse en una cultura diferente, que difiere drásticamente de aquella a la que estás acostumbrado. Paralelamente, tenía la incertidumbre de si la comunicación sería ardua y de si podría desenvolverme correctamente con el idioma. Sin embargo, al poco tiempo descubrí que es cuestión de confiar en el proceso y de aprovechar cualquier oportunidad a tu alcance para hablar con las personas que te rodean y practicar el idioma; pues no hay otras barreras que las que tú mismo te impones.

Cabe recalcar que mi familia de acogida ha constituido un pilar fundamental durante mi estancia puesto que ha estimulado mi capacidad de comprensión y me ha alentado a progresar en todos los aspectos del idioma. Igualmente, los miembros de la misma me han escuchado sin juzgarme siempre que he intentado encontrar las palabras para comunicarme y me han mostrado de forma lúdica sus actividades cotidianas y tradiciones.

Por otro lado, el hecho de realizar una movilidad de larga duración me ha permitido conocer el modo de vida de las personas originarias de esta región mediante una perspectiva intrínseca; siendo partícipe de este modo de vida en primera persona. Paralelamente, he aprendido a no sobrepensar, debido a que la sucesión de los acontecimientos es vertiginosa y no hay cabida para la cavilación; las mejores experiencias son fruto de lanzarse al vacío sin saber qué te espera debajo. He aprendido a confiar en mi capacidad de desenvolverme ante una situación adversa. Asimismo, he aprendido a mimetizarme con personas que inicialmente eran desconocidas pero que se han convertido para mí en una gran fuente de inspiración y aprendizaje.

La ciudad en sí misma, con su carácter cosmopolita, ha despertado en mí un gran interés cultural que se ha reflejado en las numerosas visitas que he realizado a museos y en las expediciones turísticas que junto a mi familia de acogida he llevado a cabo durante mi estancia en Lille.

No me queda más que incitar a los lectores de este artículo a aventurarse a realizar intercambios escolares y a ser resilientes en su estudio de las lenguas extranjeras. No hay nada más gratificante que emplear tu aprendizaje en un idioma para crear vínculos perennes con personas que conformarán siempre esa parte forastera de tu corazón.

Adela Reyes Godoy, 8 de abril de 2024

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

BIBLIOGRAFÍA:

ADALID DONAT, M. & CARMONA RODRÍGUEZ, C. (2015). Las competencias interculturales y el programa erasmus. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 179-188). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org> – Consultado el 14/05/2024

GERARD Marcel, SANNA Alice, « Students' mobility at a glance: efficiency and fairness when brain drain and brain gain are at stake », *Journal of international Mobility*, 2017/1 (N° 5), p. 43-74. DOI : 10.3917/jim.005.0043. URL : <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page-43.htm>

LEAL-RIVAS, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad. *Revista Interuniversitaria*, 33 31-43.

LINARES NAVARRETE, S. “Adquisición espontánea de una lengua desde la experiencia Erasmus” 2024. *Sabir International Bulletin of Applied Linguistics*, 4: 145-172.

MUTLU Sevda, “Development of European Consciousness in Erasmus students”, in *Journal of Education Culture and Society* No. 2 (2011)

Katarzyna Ożańska-Ponikwia, Angélica Carlet, Maria Pujol Valls, “L2 Gain or L2 Pain? a Comparative Case Study of the Target Language Development among Erasmus+ Mobility Students and At-Home Students”, in “*Theory and Practice of Second Language Acquisition*” vol. 5 (1), 2019, pp. 73–92

SAUVAGE, Jérémi, « Mobilité et appropriation des langues. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-2 | 2019, mis en ligne le 09 septembre 2019, consulté le 10 avril 2024.)

VV.AA., COUR DES COMPTES, “La Mobilité Internationale des étudiants”, rapport public thématique, 2019.



/ La memoria histórica en **España**: para que el pasado pueda iluminar el futuro

Clara de la Mota

Alumna de la sección internacional española de Estrasburgo

“Cuando el pasado ya no ilumina el futuro, el espíritu camina en la oscuridad”,

Alexis de Tocqueville

¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de “memoria histórica”?

Memoria e historia no son sinónimos y abarcan realidades distintas. La memoria es lo que recordamos, los recuerdos de un individuo o una comunidad, mientras que la historia es el relato distanciado y objetivo de los acontecimientos pasados.

Sin embargo, la combinación de estos dos términos tiene una importancia concreta para la cohesión social y el proceso democrático. Cada país tiene una memoria histórica diferente, pero en España esta adquiere una dimensión singular, tras el trauma dejado por la Guerra Civil y los treinta años de dictadura, que han tenido un profundo impacto en la sociedad hasta hoy.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

En este artículo trataremos sobre el papel de la memoria histórica en la reconciliación y la cohesión social, antes de analizar su evolución específica en España: del olvido durante la dictadura, al reconocimiento “discreto” durante la Transición y la recuperación en la actualidad. Pero la Historia con mayúsculas también implica las numerosas “pequeñas historias” de cada persona. Tomaremos como ejemplo la historia de las Mamás belgas, un grupo de enfermeras belgas que dieron su vida por la democracia durante la Guerra Civil española.

1. Memoria histórica, reconciliación y cohesión social

La memoria histórica desempeña un papel crucial para un Estado, ya que sienta las bases de la identidad nacional. La memoria histórica es un elemento imprescindible en la construcción de una identidad nacional común. Permite a los ciudadanos sentirse vinculados a una historia y un patrimonio comunes. El relato nacional, transmitido mediante la educación, los monumentos conmemorativos y las celebraciones, fomenta el sentimiento de pertenencia y la cohesión social.

La memoria histórica también nos permite aprender del pasado. Al analizar los errores y aciertos del pasado, podemos evitar repetirlos y construir un futuro mejor. De este modo, el recuerdo de tragedias e injusticias puede servir de ejemplo para promover la justicia y la paz.

También puede utilizarse para legitimar el poder político. Los Estados utilizan a menudo la memoria histórica para justificar sus acciones y su legitimidad. En este sentido, debe utilizarse con prudencia, ya que el control de la memoria histórica puede ser una poderosa herramienta para influir en la opinión pública y reforzar el poder.

En algunos casos, la memoria histórica también puede promover la reconciliación entre grupos y naciones, a través del reconocimiento de los crímenes e injusticias del pasado. En este sentido, la memoria histórica puede ser una herramienta para la paz y el diálogo.

Por ejemplo, Canadá ha llevado a cabo un importante proceso de conmemoración para reconocer los siglos de colonialismo y opresión a los pueblos indígenas o “Primeras Naciones”. Este proceso ha dado lugar a una serie de iniciativas, como la creación de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, la disculpa oficial del Primer Ministro a las víctimas en 2008 y la creación de un Día Nacional de la Verdad y la Reconciliación para rendir homenaje a las víctimas y concienciar sobre la historia y la realidad actual de los pueblos indígenas.

Pero esto es sólo un ejemplo, y cada país tiene su propia historia, ya sea cercana o lejana, nacional, regional o más global. En Europa, se piensa por supuesto en la labor de memoria histórica llevada a cabo en Alemania sobre el nazismo, que comenzó tras la Segunda Guerra Mundial y se intensificó a partir de los años sesenta, con el objetivo de reconocer y asumir la responsabilidad de los crímenes del régimen nazi, aprender de ellos y prevenir otras atrocidades.



2. Memoria histórica y proceso democrático en España

En España, la memoria histórica adquiere una dimensión especial. Está vinculada a la Guerra Civil española y a los 30 años de dictadura franquista, que tuvieron un gran impacto en España, condicionando las ideologías políticas y las divisiones sociales de la España actual.

El trabajo de memoria histórica no ha sido un proceso lineal en España. Ha evolucionado a lo largo de los años y puede dividirse en tres grandes periodos, tras la inmediata posguerra marcada por la brutal represión franquista, con decenas de miles de ejecuciones, encarcelamientos, deportaciones y exilios.

En primer lugar, el periodo de legitimación del poder franquista, o periodo del olvido, caracterizado por los esfuerzos del régimen por eliminar cualquier tipo de memoria histórica. Este periodo de olvido se manifestó de varias formas: físicamente, mediante el asesinato de dirigentes y miembros del partido republicano; en la política, repartiendo el poder entre los vencedores; intelectualmente, mediante la censura y las prohibiciones; y culturalmente, eliminando todos los símbolos de la España de los vencidos.

La transición de la dictadura a la democracia a partir de 1975 supuso un cambio importante en la memoria histórica. La apertura de los archivos y el auge de las publicaciones sobre la Guerra Civil marcaron un periodo de intenso interés por los relatos históricos. A su vez, este periodo estuvo marcado por el deseo de reconciliación nacional y el temor a reabrir viejas heridas, lo que llevó al Gobierno socialista de entonces a no conmemorar oficialmente el cincuentenario de la Guerra Civil. Así, el comunicado oficial emitido por el presidente Felipe González afirmaba que: “Una guerra civil no es un acontecimiento conmemorable, por más que para quienes la vivieron y sufrieron constituyera un episodio determinante en su propia trayectoria biográfica” (El País, 19.07.1986).

Este planteamiento ha evolucionado en las dos últimas décadas con discusiones en la sociedad entre quienes consideran que la democracia española se basa en el olvido y quienes piensan que las medidas de reparación a las víctimas han sido suficientes. Mi madre recuerda la emoción de mi bisabuelo en los años 80 cuando el Estado español por fin reconoció oficialmente su condición de veterano republicano mutilado durante la guerra... 41 años después de que ésta terminara y él llegara a Francia como exiliado político. Durante este periodo en España, muchas familias de republicanos muertos enterrados en fosas comunes pidieron apoyo a las Autoridades para encontrar y exhumar los cuerpos, y se crearon varias asociaciones para la recuperación de la memoria histórica, que siguen realizando su minucioso trabajo sobre el terreno hasta el día de hoy. En 2006, la llamada Ley de Memoria Histórica marcó un importante punto de inflexión en la recuperación de la memoria histórica, al reconocer los derechos de quienes sufrieron persecución o violencia durante la guerra y la dictadura.

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

3. La Historia tal y como la definimos pasa por las “pequeñas historias”

La memoria histórica también pasa por acciones e investigaciones en el terreno.

El ejemplo de la historia de las mamás belgas contada por el periodista y realizador de documentales Sven Tuytens arroja luz sobre un episodio importante de la historia española.

En 1937, tras el comienzo de la Guerra Civil, un grupo de veintiún jóvenes belgas afiliadas a la Internacional Juvenil Comunista, llegaron a España para ayudar como enfermeras, a pesar de no tener ninguna formación previa para cumplir su tarea, en un hospital militar en Ontinyent, Valencia. El fascismo en aquella época era creciente y varios dirigentes de esa ideología, como Hitler en Alemania o Mussolini en Italia, amenazaban con imponer regímenes totalitarios en Europa. Estas mujeres, cuyos maridos o novios ya se habían unido a las Brigadas Internacionales para luchar en el frente republicano, decidieron implicarse en la lucha antifascista ejerciendo labores de ayuda humanitaria hasta 1939.

El trabajo de investigación de Sven Tuytens consistió en buscar información a través de archivos, documentos olvidados durante el régimen franquista, y entrevistas de los pocos supervivientes que conocieron a las enfermeras. Es el caso de María Rosario Llin Belda, que trabajó desde los 15 años en el Hospital de Ontinyent, y que estuvo en contacto con las jóvenes belgas durante toda su estancia.

El documental que realizó Sven Tuytens sobre la historia olvidada de las enfermeras de Ontinyent, es un homenaje a aquellas mujeres que dieron sus vidas por salvar la de los demás pero también constituye un testimonio vigente para normalizar la memoria histórica.

Tras el éxito que conoció el documental, el periodista escribió un libro de manera que este proceso de memoria y de reconocimiento de los acontecimientos pasados quede documentado en la historia, con el fin de crear un movimiento de “apertura de las heridas” para poder sanarlas.

La transmisión de pequeñas historias contribuye a dar sentido a la Historia más amplia y, de este modo, es esencial para la memoria histórica. Cada familia tiene historias que merecen ser conocidas para entender con más facilidad la historia de un país, o de la Humanidad en general, son aquellas que permiten la difusión de la memoria histórica a través de las generaciones, y permiten que la historia no se quede en el olvido.

Por esta razón decidí basar mi proyecto de “Conocimiento del Mundo” en la historia de las mamás belgas, como mi pequeña contribución a la gran Historia. Así, con la ayuda de Sven Tuytens y del OHE (Observatory on History Teaching in Europe) del Consejo de Europa en Estrasburgo, que se ocupa de garantizar la enseñanza de la historia en Europa, pude organizar la proyección del documental las mamás belgas en el Consejo de Europa, con la clase de Terminale de la Sección Internacional Española del Lycée des Pontonniers, la clase de Terminale del Colegio europeo de Estrasburgo, y el Liceo de Freiburg .

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

Según el político y estratega griego Tucídides, “la historia es un perpetuo recomenzar” (Guerra del Peloponeso). Si nos fijamos del resurgimiento de los movimientos neonazis en Alemania y del auge de las ideologías de extrema derecha en toda Europa, tenderíamos a darle la razón.

Esto nos lleva a recordar hasta qué punto el trabajo sobre la Memoria Histórica es fundamental en la educación para el proceso democrático y debe continuar de manera cotidiana. Por supuesto, conlleva la enseñanza de la historia y toda una serie de iniciativas para que el conocimiento de nuestro pasado permita que nuestros espíritus no caminen a oscuras, tal y como hubiera dicho Tocqueville.

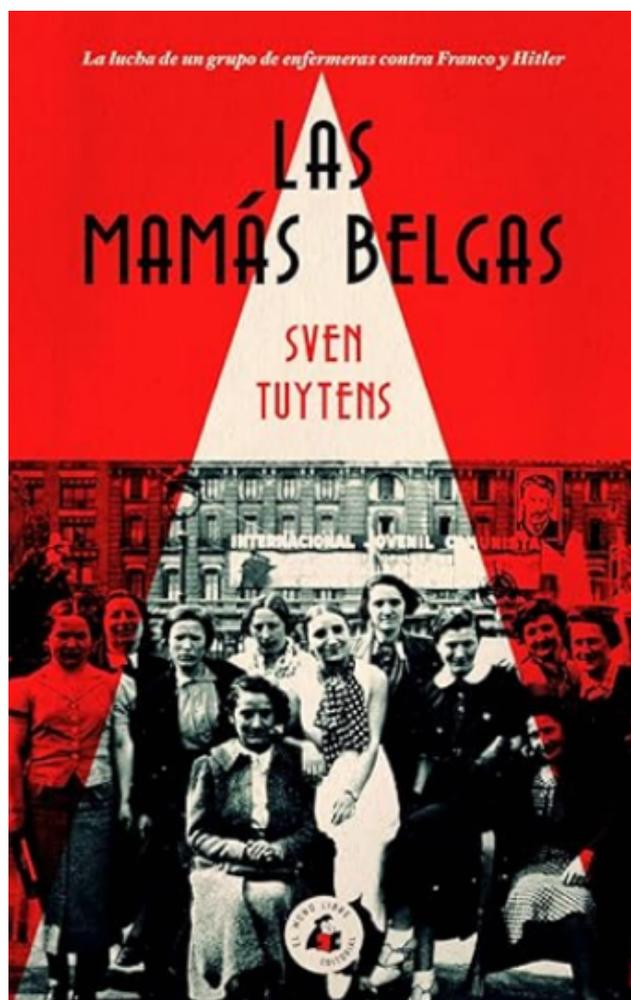


Miguel Corps y Lopez (1909-1996, Guerra Civil española (trincheras, sin fecha, archivos familiares)

/ PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS /

Bibliografía :

- Bernecker, W., “La memoria histórica en España : un pasado más actual que nunca”, Universität Erlangen-Nürnberg, 2020, <https://bop.unibe.ch/versants/article/download/7253/10294/27487>
- Bernecker, W., “Democracia y superación del pasado”, https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000922/BIA_131_057_073.pdf
- El País, “Una guerra civil no es un acontecimiento conmemorable”, afirma el Gobierno, 19 de julio de 1986, https://elpais.com/diario/1986/07/19/espana/522108013_850215.html
- Hristova, M., “La lucha por la memoria histórica en España: más allá de la genealogía y las generaciones”, <https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/la-lucha-por-la-memoria-historica-en-espana-mas-alla-de-la-genealogia-y-las-generaciones/?pdf>
- Bonjoch, A., “La memoria histórica en España, la necesidad de recordar”, Goethe-Institut Barcelona, 2015, <https://www.goethe.de/ins/es/es/kul/sup/eri/20686611.html>
- Pérez Ledesma, M., “La guerra civil y la historiografía: no fue posible el acuerdo”, https://web.archive.org/web/20201127045056id_/https://journals.openedition.org/lerhistoria/2591
- Asociación para la recuperación de la memoria histórica, “La ley de memoria histórica y su desarrollo normativo: ni verdad ni justicia”, <https://memoriahistorica.org.es/4-la-ley-de-memoria-historica-y-su-desarrollo-normativo-ni-verdad-ni-justicia/>.
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura (Ley de Memoria Histórica), <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22296>
- Tuytens, S., Las Mamas Belgas, <https://www.elmonolibre.com/latiendadelmono/lasmamasbelgas>. <https://www.lfmadrid.net/citoyennete/2387-projection-las-m%C3%A1mas-belgas-et-r%C3%A9sister-au-tyran-%C3%A0-l-institut-fran%C3%A7ais>.
- Observatoire de l’Enseignement de l’Histoire en Europe (OHE), Conseil de l’Europe, Strasbourg, <https://www.coe.int/fr/web/observatory-history-teaching>



/ ENTREVISTAS /



/ Doña Carmen Noguero Galilea

Secretaria General del Instituto Cervantes

Jesús Gilabert Juan

Profesor y jefe de estudios de la sección internacional español
de Saint-Germain-en-Laye

El Instituto Cervantes es un organismo público creado por la Ley 7/1991, con el objetivo de promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. Está adscrito al Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica (Nota: por cambios organizativos en el Ministerio, ahora la dependencia es de la Secretaría de Estado para Iberoamérica y el Caribe y el Español en el Mundo)

/ ENTREVISTAS /

Según el Reglamento del Instituto Cervantes (REAL DECRETO 1526/1999), el secretario general es el órgano directivo de carácter ejecutivo del Instituto y será nombrado por el Ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación a propuesta del Director, oído el Consejo de Administración.

Carmen Noguero Galilea es miembro del Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado desde 1990. Desde septiembre de 2018 ocupa el cargo de secretaria general del Instituto Cervantes. Es también secretaria del Patronato y del Consejo de Administración del Instituto. Tiene una dilatada experiencia en la administración pública en puestos de responsabilidad.

1) De entrada, permítame agradecerle su amabilidad al concedernos una entrevista para Calanda, la revista que edita la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia.

Señora Noguero, vamos al asunto.

¿Qué supone para usted estar al frente de la Secretaría General del Instituto Cervantes?

Antes de contestar a su pregunta, me gustaría agradecerle su invitación a participar en la revista y darle la enhorabuena por esta publicación.

En relación con la pregunta, no voy a decir nada muy original, pero sí muy cierto: el cargo de secretaria general me supone un gran orgullo y una gran responsabilidad.

El Instituto Cervantes es una institución de prestigio internacional, que se ha ido consolidando en sus poco más de 30 años de vida. Me siento muy afortunada de poder trabajar y aportar mi experiencia y conocimientos a una misión tan apasionante como es la difusión de la lengua y la cultura, y me resulta especialmente gratificante la forma en que llevamos a cabo esta misión, en permanente colaboración con otras instituciones, teniendo siempre como referencia la comunidad iberoamericana y su diversidad lingüística y cultural, y buscando siempre el diálogo y mutuo entendimiento con otras lenguas y culturas.

A la vez, es una gran responsabilidad, porque soy consciente del potencial de esta institución y porque mi tarea fundamental es conseguir el mayor alcance desde mi función ejecutiva. La gestión de una institución pública con presencia internacional no es un tema fácil y los recursos y condiciones de nuestros trabajadores no son siempre los que nos gustaría. Tengo la gran ventaja de estar acompañada de un equipo implicado y muy profesional, tanto en nuestra sede en España como en los centros. También tengo que agradecer a Luis García Montero, nuestro director, la confianza que ha depositado y sigue depositando en mí, y la orientación que ha dado al Instituto, construyendo sobre lo que los equipos precedentes hicieron, e impulsando con fuerza la presencia y actividad del Cervantes, así como proyectos muy innovadores.

/ ENTREVISTAS /

¿Cuáles son actualmente los principales proyectos en marcha?

Son muchos los proyectos que desarrollamos y se despliegan en ámbitos muy distintos.

Si tuviera que destacar uno, por su carácter transversal y por su incidencia en todo lo que hacemos, citaría nuestro plan de transformación digital, financiado con fondos europeos Next Generation. Gracias a estos fondos el Instituto Cervantes va a dar un salto de gigante en el uso de las tecnologías para el cumplimiento de su misión. La transformación afectará a todas las capas de nuestra actividad, desde los portales web, hasta la relación con nuestros usuarios, la impartición de cursos, la certificación, los materiales digitales para la difusión de la lengua y la cultura, la infraestructura de los centros y nuestras herramientas de gestión interna.

También son muy ilusionantes los proyectos de nuevos centros como Dakar, Los Ángeles y Seúl, aprobados respectivamente en los años 2019, 2021 y 2022, tras un periodo de estancamiento de la red del IC como consecuencia del recorte que padeció en el año 2013.

Recientemente, en la reunión anual del Patronato del Instituto Cervantes, el rey don Felipe celebró la presencia de la institución en cien ciudades de todo el mundo. ¿Cuáles son las áreas prioritarias de expansión en los próximos años?

Las áreas prioritarias de expansión en nuestro plan de actuación son América del norte, África Subsahariana y Asia. Las razones son muy distintas, pero igualmente estratégicas. Estados Unidos, con una sólida presencia del español como lengua de herencia y como segunda lengua, será en 2060 el segundo país en número de hablantes nativos. Aquí el objetivo fundamental es promover la idea del multilingüismo como riqueza y no como amenaza, y prestigiar el español de la mano del rico patrimonio cultural que tiene detrás y del prestigio internacional de los sectores creativos vinculados a la música, el audiovisual, la literatura, etc.. En África Subsahariana casi dos millones de estudiantes aprenden español en la enseñanza general y en la universidad, en un entorno multilingüe. Tenemos que apoyar el trabajo que están realizando las instituciones educativas de esos países, especialmente colaborando en la formación de los profesores. Por último, Asia es un ámbito en el que el Instituto Cervantes tiene poca presencia si se compara con el peso demográfico, político y económico de esta área; aquí existe un enorme potencial todavía por descubrir. Y siempre, en todos los contextos, con un planteamiento de ida y vuelta, puesto que tenemos que favorecer un mejor conocimiento en España de esas sociedades y culturas mediante las colaboraciones institucionales que vamos tejiendo sobre el terreno.

/ ENTREVISTAS /

En su opinión, ¿qué papel jugará el español en el mundo dentro de cincuenta años? ¿Qué podemos hacer frente a la pujanza del inglés?

El informe del Anuario 2023 del Instituto Cervantes nos dice que dentro de cincuenta años se llegará a la cifra más alta de personas que pueden comunicarse en español, comenzando después una tendencia decreciente. En concreto, teniendo en cuenta las proyecciones demográficas, en 2071 llegaremos a 718 millones de hablantes, sobre los casi 600 millones actuales.

Una característica de esta cifra es que está compuesta mayoritariamente por hablantes nativos, ya que de estos casi 600 millones, 500 tienen el español como lengua materna. Esta es una notable diferencia con el inglés, cuyo número de hablantes nativos se sitúa en, aproximadamente, 400 millones, sobre unos 1.400 millones de personas que pueden comunicarse en inglés. Es decir, aparte de cuestiones cuantitativas, hay que considerar elementos como el carácter transnacional del español, con 21 países que lo tienen como lengua oficial, la presencia muy mayoritaria de hablantes nativos, en relación con los hablantes totales, y los vínculos culturales y emocionales con la lengua que esto representa.

Fuera ya de las proyecciones demográficas, debemos trabajar en el afianzamiento de nuestro idioma como lengua de elección, ahora que los sistemas educativos empiezan a verlo como una opción muy interesante, como segunda lengua además del inglés. Creo que el planteamiento no debe ser tanto posicionarnos frente al inglés como junto al inglés. La combinación, como lenguas de aprendizaje, de inglés y español abre unas enormes posibilidades comunicativas a nivel internacional y, además, da acceso a una vasta cultura. Tenemos que trabajar con estos dos elementos de acercamiento al español de hablantes de otras lenguas: su importancia como herramienta de comunicación, pero también el atractivo que supone la cultura hispana, su literatura, su música, su cine, sus series...

Debemos, además, ser más activos y buscar todas las alianzas institucionales posibles para una mayor presencia del español en la ciencia –tanto en la divulgación científica, como en la publicación especializada–, así como en la tecnología. No olvidemos que los desarrollos tecnológicos que están marcando una nueva era, a través de la inteligencia artificial generativa, están fundamentalmente vinculados a la lengua. Desde el sector público y desde las empresas hemos de ser conscientes de la necesidad de los procesos de la inteligencia artificial generativa no se realicen únicamente en inglés.

Desde el Instituto Cervantes estamos participando en actuaciones concretas, vinculadas al Proyecto estratégico para la recuperación y transformación económica (PERTE) de la Nueva Economía de la Lengua. Podemos destacar, por ejemplo, la creación del Observatorio Global del Español, la elaboración de una “hoja de ruta” para mejorar la presencia del español en la ciencia en colaboración con instituciones españolas e iberoamericanas, la publicación junto con la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia artificial del Estado Actual de los Corpus del Español, o la colaboración con el CSIC y otras instituciones en una plataforma de terminología especializada, Teresa

/ ENTREVISTAS /

¿En qué medida las nuevas tecnologías y las plataformas de educación a distancia influyen en el presente y podrían impactar en un futuro en la formación que ofrece el Cervantes? Y nos referimos también a la incidencia que podría tener a medio y largo plazo la inteligencia artificial en las actividades del Instituto.

La enseñanza en línea no es para nosotros una realidad nueva, ya que desde hace más de 24 años ofrecemos los cursos AVE, los únicos cursos digitales -que sepamos- que abarcan sistemáticamente un currículo ELE desde el A1 hasta el C1. Se pueden utilizar de forma autónoma, con tutor o como material de apoyo. Con el covid nos vimos obligados a pasar a la enseñanza en línea debido al confinamiento, y empezamos a recuperar la presencialidad en los centros conforme las restricciones fueron disminuyendo. En la actualidad tenemos una oferta variada y más de un treinta por ciento de nuestras horas lectivas se imparten a distancia.

Nuestro plan de transformación digital aborda esa presencia digital en todos los ámbitos, para llegar más lejos en el cumplimiento de nuestra misión. A la vez no olvidamos que nuestra red presencial es uno de los elementos distintivos y una de las fortalezas del Instituto, puesto que nos da un conocimiento sobre el terreno que nos permite entender las necesidades formativas y los condicionantes culturales de alumnos tan distintos como pueden ser, por ejemplo, los chinos o los italianos, a la hora de aprender español.

Por lo que respecta a la inteligencia artificial, nos encontramos en un momento de debate sobre cuál será su alcance e impacto real. Desde el Instituto Cervantes estamos participando activamente en esta discusión, por ejemplo, con la elaboración, en el marco de la red Canoa, de un decálogo ético para una cultura digital panhispánica, que se presentó en 2021. En nuestra programación cada vez estará más presente esta problemática, por ejemplo, con la mesa redonda sobre IA y enseñanza de idiomas que hemos preparado con el British Council.

La inteligencia artificial se irá incorporando también a nuestra forma de trabajar y, de hecho, ya hay elementos de IA en alguno de los proyectos que estamos desarrollando, como la renovación de la certificación.

Con sinceridad, señora Noguero, ¿enseñanza presencial o a distancia?, ¿profesores nativos para enseñar una lengua o contratados locales?

No veo una dicotomía, debemos hacer una oferta adaptada a las necesidades de nuestros usuarios potenciales, y muchos de ellos no pueden desplazarse a un centro, porque residen lejos o porque no tienen

/ ENTREVISTAS /

tiempo. Por lo tanto, desde el punto de vista de nuestra oferta, debemos dar ambas opciones, incluso lo que hemos llamado clases “bimodales”, con alumnos presenciales y a distancia en la misma sesión. Dicho esto, como ya he señalado, el hecho de que el Cervantes tenga una red presencial es una de sus fortalezas, puesto que nos permite integrar lo global y lo local, lo global, porque tenemos una metodología común, lo local, porque somos capaces de adaptarnos a las necesidades de alumnos que vienen de culturas e idiomas muy distintos, ya que conocemos esos entornos y esas necesidades.

Profesores nativos o no nativos, de nuevo, es una opción que tenemos superada. Lo que sí hay que garantizar es la calidad y el nivel de los profesores, y que tengan las competencias necesarias para abordar una clase ELE. Puedo decir que yo personalmente, al estudiar inglés, he padecido la idea de que cualquier hablante nativo es un buen profesor de ese idioma, y esto no es así. También querría aprovechar la pregunta para comentar que muchos de nuestros profesores colaboradores son de distintas nacionalidades de países de habla hispana y que, por lo tanto, en nuestros centros se enseña español en sus distintas variedades.

Hay diferentes ministerios con competencias en la difusión de la lengua y la cultura españolas. Órganos como Acción Educativa Exterior, Dirección General del Español en el Mundo, Acción Cultural Española, Alianza para la Nueva Economía de la Lengua... ¿Piensa usted que existe una adecuada coordinación entre los diferentes departamentos ministeriales?

Los diferentes ministerios y organismos que trabajan en la lengua y la cultura en el exterior pueden ser perfectamente complementarios desde sus distintas configuraciones jurídicas y especializaciones funcionales.

En el ámbito cultural hay una coordinación entre las distintas entidades mencionadas, que se reúnen periódicamente para planificar la acción cultural en el exterior. El Instituto tiene además convenios específicos, con otras instituciones del Estado, para realizar actuaciones conjuntas, como el suscrito el año pasado con el INAEM para la difusión de las industrias culturales en nuestros centros en el exterior.

Por lo que respecta al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, tenemos un convenio que enmarca nuestra actuación coordinada, firmado en noviembre de 2020. Además, existen convenios específicos en relación con el DELE y la formación permanente del profesorado.

La Dirección General del Español en el Mundo está trabajando en cuestiones de carácter institucional, como el reconocimiento del español en los organismos internacionales, y tiene una permanente interlocución con las distintas entidades públicas con competencias relacionadas con el español y su cultura,

/ ENTREVISTAS /

para buscar proyectos comunes y sinergias. Quiero destacar, por ejemplo, la reciente visita a India de una delegación formada por la DGEM, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, SEPIE, Universidades, entre otras, para conocer de primera mano las posibilidades del español en el país más poblado del mundo.

8) En numerosos concursos de méritos para diferentes puestos, hay un apartado dedicado al conocimiento de lenguas y, a veces, nos encontramos con sorpresas. ¿Opina usted que los títulos emitidos por las Escuelas Oficiales de Idiomas deben tener mayor reconocimiento que los títulos de organismos internacionales especializados como el British Council, la Alliance Française, el Goethe Institut o el propio Cervantes?

Desconozco cómo están regulados esos concursos de méritos a los que se refiere. En todo caso, creo que es importante exigir certificados reconocidos, tanto por parte de entidades públicas como por empresas privadas, a los candidatos que deban acreditar su conocimiento del idioma. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) nos ofrece un estándar de la competencia lingüística, y, sobre él, es importante analizar si los sistemas de certificación son fiables. El Instituto Cervantes, con otras 39 instituciones de enseñanza superior de España e Hispanoamérica, ha formado la asociación SICELE para la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo del dominio de la lengua española como lengua extranjera, que otorga el sello SICELE a los certificados que pasan un proceso de evaluación. También existe ALTE, que es la asociación de certificadores de lenguas a nivel europeo, para promover sistemas de evaluación justos y precisos.

9) Los centros del Instituto Cervantes ofrecen un ambicioso programa cultural. En su opinión, ¿cómo se podría estrechar la colaboración entre el Instituto Cervantes y otros centros de la Acción Educativa Exterior, como las secciones internacionales españolas, tan numerosas en Francia?



/ ENTREVISTAS /

Ya me he referido al convenio con el Ministerio, que precisamente este año habrá que renovar y en el que se podrían reforzar las líneas de colaboración en el ámbito de la cultura. Sobre el terreno, nuestros cuatro centros en Francia -París, Lyon, Burdeos y Toulouse-, coordinados desde París, tienen una permanente interlocución con la Consejería. lo que permite explorar nuevos ámbitos de actuación conjunta.

10) El estudio del español tiene mucha demanda en los liceos de Francia y en otros países. ¿Cree usted que el actual convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes, para facilitar la obtención de los DELE a los alumnos del programa Bachibac y de las Secciones Españolas, podría extenderse a otros alumnos que no están en este cupo?

El actual convenio tiene por objeto dar un especial tratamiento a los alumnos de programas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, precisamente por ese alineamiento estratégico que debemos tener el Ministerio y el Instituto. Por lo que respecta a otros colectivos, el Instituto Cervantes está obligado a obtener ingresos, ya que las transferencias del Estado no llegan a cubrir el 60% de los gastos de nuestra Institución. En consecuencia, debemos ser cuidadosos a la hora de ampliar este tipo de ventajas de forma general para no perjudicar nuestra sostenibilidad financiera.

11) Señora Noguero, una lengua pertenece a los hablantes. En el caso del español, formamos una extensa familia. ¿Cómo son las relaciones con la comunidad hispanoamericana y de qué forma está integrada en la programación de actividades del Cervantes?

Las relaciones son todas. Como nos gusta decir, el enfoque panhispánico está en el ADN del Instituto: trabajamos para una lengua en la que se pueden comunicar casi 600 millones de personas, de las que los españoles representamos en torno a un 8%. Esto no es una forma de hablar sino una realidad, que se plasma, por ejemplo, en las numerosas actividades que nuestros centros realizan en colaboración con embajadas o institutos latinoamericanos.

/ ENTREVISTAS /

El sistema de certificación electrónica de competencia lingüística, SIELE, es un sistema del que, junto con el Instituto Cervantes, son titulares la Universidad Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Salamanca. Se decidió que la certificación electrónica del español debía hacerse en colaboración con entidades expertas de distintos países del ámbito hispánico. Además, hay más de 60 universidades asociadas. Y ya me he referido a la Asociación SICELE como importante alianza en torno al español.

Conjuntamente con otros institutos culturales, Inca Garcilaso, Caro y Cuervo y con la UNAM hemos creado una red para la internacionalización de la cultura en español, denominada Canoa, por ser la primera palabra de los pueblos originarios de América que pasó a formar parte de nuestro idioma.

12) Y ya para terminar, ¿por qué es importante para un país como España fortalecer una institución como el Cervantes y también otros programas de la Acción Educativa Exterior?

Es evidente que como secretaria general del Instituto no voy a quedarme corta en destacar la importancia de dar un mayor impulso a nuestra acción cultural y educativa en el exterior. Creo que es una fortaleza de España, un país que en el ámbito internacional es muy bien percibido, en buena medida por la consecución pacífica de una democracia, por su carácter abierto e inclusivo, y por el prestigio de su lengua y su cultura, de la mano de los países de habla hispana. Trabajar en las relaciones culturales internacionales, con un talante conciliador y no excluyente, nos ayuda a mantener el diálogo abierto, tan necesario en estos tiempos de polarización y cierre de fronteras.

Existe además un componente económico vinculado a la internacionalización de la lengua y la cultura, que se hace expreso en el PERTE Nueva Economía de la lengua: el español en las tecnologías, las industrias culturales, la movilidad de estudiantes, el turismo idiomático, etc..

Tanto en los aspectos más intangibles como en los más cuantificables, reforzar nuestra acción cultural y educativa en el exterior genera un retorno muy importante para nuestro país y para la comunidad internacional. Con unas transferencias del Estado en torno a los 80 millones de euros el Instituto Cervantes contribuye a esta acción, con su presencia en unas 100 ciudades de 50 países, ampliada cada vez más por su actividad en el ámbito digital. Sin duda es crucial apoyar este trabajo, y otros programas que contribuyen al mismo fin.

/ RESEÑAS /

As bestas: Poéticas del espacio, cosechas de la ira

(Rodrigo Sorogoyen, 2022)

Laura Corona Martínez
Universidad Sorbonne Nouvelle

En un pueblo perdido y semiabandonado de Galicia, la violencia se instala al desplegarse el conflicto entre dos hermanos campesinos y una pareja de neo-rurales franceses recientemente instalados. La causa: el proyecto de implantación de un parque eólico contra el que los gabachos no solo han votado sino que –según los hermanos Ante, paisanos que viven y sufren allí desde que tienen memoria– han sumado en su rechazo a otros pocos de la aldea, a fuerza de oratoria y de “buenas intenciones”. Una compensación económica tentadora, puesta entonces en duda, prometería salvar de la miseria a aquellas almas aisladas en el pueblo, a los desheredados de esa tierra.

En continuidad con la sugestiva introducción del filme, en la que unos aloitadores inmovilizan cuerpo a cuerpo a un caballo salvaje, introduciendo la metáfora perfecta de algo que comprenderemos más adelante, el relato se abre con una escena de inusitada violencia que, aunque en sordina, el espectador percibe aún sin poseer sus claves, esta vez en la oscura taberna del pueblo. Allí comenzamos a intuir la densa hostilidad hacia el francés, el rencor ahogado en la bravuconada de Xan –el hermano mayor–, y el ambiente turbio y asfixiante que esos intercambios crean. Sordo, ronco, el odio de Xan es tan intenso que resuena subrepticamente en todas las conversaciones, en la extensión de sus provocaciones y amenazas sobreentendidas, en los insultos sesgados y el anuncio de una tragedia que, en un huis clos, se sucede in crescendo en ese espacio que solo comparten los hombres de la aldea.

Pero el huis clos lo es también a cielo abierto, y la asfixia parece redoblar en los grandes espacios: la escalada de violencia, en gestos y actos de hostigamiento, se acelera frente a la inoperancia, el desinterés, cuando no la franca desidia y el inerte encubrimiento de los locales por parte de la guardia nacional. Un fiel retrato de la sociedad que ya conocemos, nada difícil de imaginar.

/ RESEÑAS /

Que la película se haya inspirado, sin explicitarlo, en un caso real (el de Santoalla), pero que posea un desarrollo propio, fecundo y autónomo, no desluce sus méritos sino que más bien los subraya. El espectador no lo sabe, ni necesita saberlo, y tal como sucede con los sueños (el cine, por naturaleza, tiene mucho de ellos), los mecanismos de transformación y de sobreañadido ficcional nutren asociaciones mucho más complejas que aquellas que suscita el puro vestigio de un hecho real.

Por otra parte, es la construcción potente y realista de los retratos de caracteres, así como el acierto y la verosimilitud de los diálogos, lo que sostiene la credibilidad y el espesor del drama que se desarrolla ante nosotros. Mucho más allá del thriller rural que, en la superficie, el ritmo del relato codifica, haciendo inteligibles para el espectador las tensiones subyacentes y manteniéndolo en vilo, el film logra abrir interrogantes que distan de ser maniqueos: si algo está ausente en la narración, por encima de toda apariencia, es el afán de simplificar.

Se podría decir, siguiendo la lectura de Raymond Williams, que el mito edénico del campo siempre ha sido el producto de un escamoteo de los conflictos de clase y de las realidades concretas de la producción capitalista que, desde antaño, han escindido y opuesto los imaginarios de lo urbano y lo rural. También, que la fábula de Sorogoyen podría apoyar la idea de ese mundo campesino que la doxa tilda de “atrasado”, a falta de un adjetivo más reflexivo y menos falsamente temporal. Sin embargo, *As bestas* parece más bien cartografiar las complejidades y transformaciones que esos espacios tienen en la contemporaneidad, y cómo nuevos fenómenos asociados a áreas rurales necesitan nuevas preguntas (y respuestas), modificados por encrucijadas y dilemas que no son idénticos a aquellos del pasado.

Así, esos campesinos que por error se creerían “perdidos en el tiempo” se encuentran, en verdad, cara a cara con las zonas de conquista más importantes de una nueva realidad, testigos de la avanzada de un sistema voraz, que no quiere dejar nada fuera de su lógica fagocitadora. El futuro ya ha llegado, exhibiendo sus últimas corrupciones y la división que generan manos invisibles en las poblaciones: de ello, la historia quiere dar prueba. Porque si algo no vemos directamente en la película, son los insidiosos actores, los poderes frente a los cuales es necesario posicionarse, aceptar o rebelarse, discernir entre el bien y el mal. Fábula de un “progreso” que siempre será cuestionable, ¿asistimos a su mentira embellecida, a su ilusión vacua, traficada a través de un espejismo? *As bestas* cuestiona quiénes son los conquistadores, y qué espacio se conquista. Molinos de viento que no son los del Quijote, nuevas utopías discutibles: complejidad de respuestas frente a las supuestas soluciones aportadas, porque unas llegan en detrimento de otras. De hecho, la historia termina por sugerir una reflexión mucho más amplia y, a la vez, precisa, de todo “ecologismo” posible en nuestros días, y solo alude a ello sin caer en proselitismos ni ramplonerías ideológicas.

De este modo, en un momento en que las reivindicaciones de los agricultores cobran protagonismo con necesaria justicia, la película de Sorogoyen ayuda a interrogar, por encima de toda simplificación, ese mundo rural donde la “realidad” ostenta una constelación de realidades coexistentes, que distan demasiado de ser claras y distintas, aliadas de una visión del mundo o de otra. Momentos muy precisos de la historia se ocupan de dar la palabra, en diálogo a dúo, a voces y visiones contrastadas de lo mismo, y es evidente que todas ellas exhiben su parte de verdad. La pareja de franceses, que podría representar linealmente el estereotipo de una pequeña burguesía reanimada del sopor y el conformismo por sueños



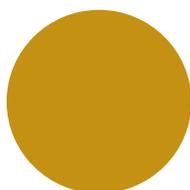
/ RESEÑAS /

permacultores, expresa también la sinceridad del trabajo esforzado y un auténtico –y legítimo– deseo de encontrar su lugar en el mundo en la emoción de un cielo estrellado. Al mismo tiempo, podemos sentir el punzante dolor y la cólera acumulada en la frustración de esos campesinos desheredados de la vida, separados de toda esperanza, donde cada jornada de labor dura y ruda es igual a la anterior. Hombres solos, a quienes ni las putas acogen, ni siquiera por miedo, sino por “oler a la mierda” de las vacas. Finalmente, vemos a la hija joven confrontar a la madre, al exigir sensatez y sentido común frente a la elección incomprensible de una soledad y un aislamiento radicales. Pero también ella acabará aceptando el sentimiento inefable que esa lealtad exige. Todas las perspectivas conviven en la pintura de la historia; todas ellas tienen fundamento y sentido.

¿De quién es la tierra? ¿De aquel que la habita desde hace generaciones? ¿De aquel que la ama o la defiende? ¿De quien tiene un título y una propiedad, pero prefiere huirla? ¿Quién es el que sabe, el que tiene derecho a enseñar, a instruir, a exponer la “verdad”, a decidir por la comunidad? Al margen de la parte de autenticidad y sentido de cada perspectiva, de cada parcela de realidad, la narración elige en su desenlace observar la estoica integridad de Olga, quien persiste en el poblado a pesar de saber que solo un linde la separa de los perpetradores del crimen. Como Antígona, Olga busca y rebusca tanto la verdad como esa justicia que solo puede ser restituida en la consumación de un duelo genuino: encontrar el cuerpo de los muertos, darles razón y sepultura; dejarlos descansar, al restablecer el orden de la aldea después de la hybris asesina.

Así, en el final, no quedan sino fatalidad y despojamiento, mujeres solas: el momento, quizás detenido para siempre, en el que Olga –interpretada con perfecta sobriedad y reserva por Marina Foïs– deviene heroína silenciosa de la historia, en lo que ya se ve como un largo atardecer. No quedan en escena sino las mujeres: una anunciando su soledad a la otra, ambas abandonadas por hombres que perdieron su vida en una guerra. En ese momento, todas las contiendas se sienten inútiles, nadie triunfa: lo único que resiste es el silencio laborioso de las mujeres en la infinitud de un paisaje vacío.

Puesta aparte la esperada solidez del guión de Isabel Peña, no se puede sino celebrar el estupendo desempeño de Luis Zahera (premio Goya por este film) y de Diego Anido, en los papeles de los hermanos. La veracidad y potencia de sus actuaciones sostienen el pulso del relato y mantienen en zozobra al espectador. Una nota aparte merece también la música de Olivier Arson, así como la fotografía de Alejandro de Pablo, que logra, con calculada austeridad, sublimar la belleza de los sitios naturales y poner de relieve el drama humano con un diestro empleo del claroscuro.





REVISTA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

CALLANIDA



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



ACCIÓN
EDUCATIVA
EXTERIOR