

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

PIRINEOS

Revista de la Consejería de Educación en Andorra

11/2015





Pablo Ríos

PIRINEOS

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

DIRECCIÓN

María Soledad Salafranca Sánchez de Neyra
Consejera de Educación de la Embajada de España en Andorra

COORDINACIÓN Y ASESORÍA TÉCNICA

Francisco Javier Romo González

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Carlos de la Flor Estudillo
Julia Paloma González Henche
María Salomé Carballo González
Baldomero Prados Parra
Daniel Ribao Docampo
M^ª Elena Sineiro Vidal
Adoración Montagud Sancho
Rafael Crespillo Martín
Benjamín Cruz Cano

COMPOSICIÓN Y MAQUETACIÓN

Javier Romo González

COORDINACIÓN GRÁFICA

Francisco Javier Romo González

ILUSTRACIONES y FOTOGRAFÍAS

Pablo Ríos Vargas
Ikella Alonso
Margarita Irene Marín
Javier Elieta Salazar
Félix Vallés Calvo
Fernando Jiménez Nieto
Benjamín Cruz Cano
Ramón Melús Magallón
Daniel Ribao Docampo
Marta Crous Rubio
África Carpi Martín
Fco. Javier Romo González

ILUSTRACIÓN PORTADA Y CONTRAPORTADA

Pablo Ríos



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: noviembre 2015

NIPO: 030-15-400-8 (electrónico)

ISSN: 1817-7376 (electrónico)

Depósito Legal: AND 609-2005

SUMARIO

Presentación

- 5** *Marisol Salafranca Sánchez de Neyra*

Entrevista

- 6** Entrevista a Roser Palomero Vendrell, profesora de música. *Francisco Javier Romo González*

Estudios

- 12** Historia, historias, meta-ficción y escritura en Isla de Bobos de Ana García Bergua. *Ramón Melus Magallón*
- 20** El mismo mar de todos los veranos. Esther Tusquets. *Ascensión Sánchez Ibáñez*
- 28** La misoginia a través de la historia. *M^a Salome Carballo González*
- 32** Las fiestas de interés cultural en Andorra. *Isabel Delaparte Cano*
- 40** El tatuaje, la escarificación y el branding. *Enrique Gutiérrez López*

Creación Gráfica

- 46** Obra gráfica de Ana Pownall. *Ana Pownall*
- 50** Una visión de Andorra. *Pablo Ríos Vargas*
- 54** Pintura de resistencia. *Ikella Alonso*

Creación Literaria

- 56** Poemas. *Richard Ibermón Ríos*
- 59** Lunación. *Marcela Porto Mato*
- 62** Tiempos de Luz. *José María Gil Encinar*
- 66** Poesías ilustradas. *Juana de los Ángeles Caparrós Cervantes*

Tecnologías de la Información y la Comunicación. TICs

- 71** Adaptarse al nuevo mundo educativo. *Generadores de actividades. Cristiana Vasiluta Costea*

Sección Pedagógica

- 76** El pesamiento pedagógico de Miguel de Unamuno. *Baldomero Prados Parra*
- 82** Parejas lectoras. Una metodología para romper la rutina. *Equipo pedagógico de la Escuela Española de Escaldes.*
- 94** Los Lunes cuento, los Martes *Daniel Ribao Docampo*
- 107** Enseñar a pensar. *María José González Zaragoza*
- 112** Una propuesta de actividad para el instituto español de andorra: Jóvenes alumnos Investigadores ". *Benjamín Cruz Cano*
- 121** ¿Cómo afrontar la diversidad en el aula?. La relación con la alteridad. *Edgar Ferrandis Montagud*



Pablo Ríos

PRÓLOGO



"Dentro de veinte años estarás más decepcionado por las cosas que no hiciste que por las que hiciste, así que suelta las amarras, vuela lejos del puerto seguro, captura los vientos alisios en tus velas. Explora. Sueña. Descubre."
Mark Twain

Un año más ve la luz nuestra querida revista. Un año más viene cargada de conocimientos, de esfuerzo y de saber hacer. Este año, en el que nuestro sistema educativo en el Principado de Andorra ha recibido un decisivo impulso con la creación del nuevo Centro Integrado, esta edición cobra una especial significación. Sus todavía cientos de páginas por escribir que seguro se contarán en innumerables ediciones, se alzan también como estandarte del compromiso que, desde el Gobierno Español y desde la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra, se adquiere con todos los miembros de la comunidad en el país y con el país, como apuesta clara e inequívoca de la voluntad de continuidad del sistema educativo español.

Con la satisfacción inmensa de la consecución de esta tan ansiada meta y consciente de la responsabilidad que este nuevo reto supone, os invito a volar a través de sus páginas, a descubrir y a soñar -aunque sea virtualmente- este nuevo ejemplar de Pirineos.

M. Soledad Salafranca Sánchez de Neyra
Consejera de Educación



CONSEJERIA DE EDUCACION

ROSER PALOMERO VENDRELL, PROFESORA DE MÚSICA

FRANCISCO JAVIER ROMO GONZÁLEZ

Profesor de Dibujo y Asesor Técnico de la Consejería de Educación en Andorra

PALABRAS CLAVE: *Harmonía / Música / Escaldes / Acordeón / Piano / Escuela / Talento.*



Roser Palomero Vendrell, es natural de Cervera, Lérida. Así pues una leridana de nacimiento pero Andorrana de pasaporte, donde reside desde el año 1982.

La música es su gran pasión y tiene la inmensa fortuna de vivir de, por y para la música.

En el año 1979 consiguió el título de campeona de Europa de Acordeón, y la ciudad de Lérida la nombró "Leridana del mes de Noviembre". Ese mismo año fue nombrado leridano del año el Doctor Joan Oró. Científico de prestigio internacional.

Creadora y directora de los prestigiosos Premios Principado de Andorra de Piano. Organizadora del "Curso Internacional de Música y Colonias Musicales" durante los primeros días de julio

Compositora de la sardana "Escaldes Engordany ja ets tota una Pubilla", conmemorativa de su 18 años cómo parroquia independiente.

Un encargo del Comú d' Escaldes cuya cònsul era la señora Lydia Magallón. Desde el año 2002 hasta el 2006 formó parte de la orquesta "CITTÀ DI OSIMO" la que llegó a dirigir en alguna ocasión. En 2005 actuó para el Papa Juan Pablo II con motivo de un macro concierto para la juventud en Loreto (Italia) a las órdenes del director Leonardo di Amicis.

Javier Romo.- Buenas tardes Roser. Tú no eres andorrana de nacimiento. ¿Qué fue lo que te trajo a Andorra?

Roser Palomero.- *Aterrice en Andorra en 1982, hace un montón de años. Yo subí a hacer una suplencia en una escuela de música y cuando terminé me tuve que marchar. Estuve un año en Cervera y me llamaron otra vez a ver si quería abrir una escuela a lo que dije, ¿por qué no?, vamos a probar y así fue. Subí otra vez y abrí la escuela y a partir de aquí ya he desarrollado toda mi vida profesional en el Principado.*

Cuando llegué ya venía de haber montado una escuela en Cataluña y vine realmente por motivos personales pero pude empezar a hacer cosas relacionadas con la música.

J.R.- ¿Podríamos decir entonces que te sientes afortunada por haber trabajado siempre con la música?

R.P.- *Sí, sin duda. He tenido esa suerte de trabajar siempre con lo que me gusta y con lo que he estudiado, la música.*

J.R.- ¿Tú que formación tienes?

R.P.- *Yo tengo el superior de piano y el superior de acordeón. Estudié en el conservatorio municipal de Barcelona.*

En el año 1975 gané el campeonato de Europa de acordeón en París y entonces aquello me ayudó a abrirme

bastantes puertas. A partir de aquí el ayuntamiento de Cervera me dio una beca para poder ampliar mis estudios. Tenía que ir a París pero mis padres decidieron utilizar la beca para otras cosas, no podía irme tan lejos, eran otros tiempos, otra manera de pensar.

Si me sirvió para que al año siguiente fuera a Holanda, a estudiar pero siempre con la compañía de mi madre, realmente no fue lo mismo que si hubiera ido sola.

J.R.- ¿La escuela la abres en Andorra, cómo fueron los inicios?

R.P.- *Pues mira, empecé haciendo una orquesta de acordeones, organizando mundiales de acordeón tanto en Andorra como en Lérida. Estos concursos que he organizado para los chicos Yo los había experimentado como participante.*

Durante bastantes años tuve la orquesta Harmonía que era básicamente de acordeones, y recorrimos prácticamente toda Europa. La escuela era de lo que tenía que vivir y la orquesta era lo que me aportaba crecimiento personal.

Esta orquesta, era un grupo de niños que empezaron con seis años. La experiencia duró dieciséis años, durante este tiempo se hicieron mayores, adolescentes, se casaron, etc.

Me he ido de vacaciones con ellos. Recuerdo una vez que les prometí un año que tuvimos mucha demanda y dieron mucho de sí, que de lo que sacaran, la mitad iba a ir para hacer un viaje y así fuimos diez días a Santo Domingo. Fue la primera vez que viajaron sin acordeones.



J.R.- ¿Te consideras una emprendedora, porque sí que viniste un poco a la aventura?

R.P.- *Realmente no lo sé. Sí sé que he hecho las cosas porque me han gustado, las he hecho a mi manera siempre desde el ámbito privado, a lo mejor si hubiera estado dentro de un colegio no hubiera sido lo mismo, necesito espacio para las cosas que hago.*

De todas las cosas que he hecho y también de las que no he hecho nunca me he arrepentido. Y a parte de esto, cuando las he querido terminar, que a veces ha sido difícil, sobre todo el concurso de piano, lo he hecho porque he querido también.

J.R.- ¿En la escuela cuantos alumnos tienes ahora y qué instrumentos tocan?

R.P.- *Siempre me muevo entre 50 y 60 alumnos que son los que puedo controlar aunque tenga dos o tres profesores siempre, ciertos instrumentos no vale la pena pasarse y hacerlo mal.*

En cuanto a los instrumentos son violín, acordeón, piano, guitarra clásica y canto. Además un aula de música moderna es la que les encanta a los chicos con guitarra eléctrica, bajo eléctrico y batería.

J.R.- ¿Qué eran las colonias musicales?

R.P.- Pues mira, la finalidad era que estuvieran aquí jóvenes y pequeños aprendiendo, canto, guitarra acordeón, piano, percusión, violín, violoncelo, trompeta, saxo..., no sé si me he dejado alguno. Venían profesores de España y Francia básicamente, y junto a un director de orquesta preparaban un concierto de final de fiesta así como pequeños conciertos cada día, además de excursiones para conocer el país. Se juntaban unas 150 personas entre alumnos y profesores. Después de 13 ediciones y coincidiendo con el final del Concurso de Piano también tuve que cerrar este capítulo porque la subvención del Comú d' Escaldes también se acabó.

J.R.- ¿Tu paso por Italia, tierra de música, supongo que sería gratificante?

R.P.- Sí, muy gratificante. Desde el año 2002 hasta el 2006 tuve la suerte de ser componente de la orquesta "CITTÀ DI OSIMO" en la que también me dieron la oportunidad de dirigir algunos temas, en el año 2005 la orquesta de la RAI dirigida por Leonardo di Amicis compuso "LA TERRA ED I CONTINENTE" para la ocasión en el macro concierto para la juventud en Loreto (Italia) dedicado al Papa Juan Pablo II, estuve junto con 3 alumnos míos que me los llevé para que también tocaran conmigo en la orquesta y pudieran sentir esta enorme sensación, no hace falta decir la emoción que se siente ante tamaña organización de grandiosidad y sobre todo tener tan cerca a la figura del Santo Padre.

J.R.- ¿Antes hemos hablado de los concursos internacionales de acordeón con los que empezaste. Fueron por decirlo de alguna manera la semilla del Concurso Internacional de Piano?



R.P.- Puede decirse que sí. A partir del concurso de acordeón monté el Concurso Internacional de Piano, durante dieciséis ediciones y he de decir que la Embajada de España desde el principio siempre ha colaborado conmigo. Pero la que realmente fue mi inspiración fue Alicia Larrocha, sin la cual no hubiera sido posible.

Su aliento, su nombre y su prestigio dieron el caché que el certamen merecía. Desde su gran generosidad, su talla humana, y su humildad, que le llevó a pasar totalmente desapercibida en sus vistas a Andorra, no tengo más que palabras de agradecimiento hacia ella.

J.R.- ¿Era un concurso internacional, pero era realmente conocido?

R.P.- Sí, llegué a sumar cincuenta y cuatro países. María Venegas que estaba en la embajada española un día me contó que estaba en una cola en Nueva York esperando a entrar a una galería de arte, me parece que me dijo y escuchó detrás de ella que había dos personas que hablaban en inglés que tenían la intención de ir a Andorra para el concurso de piano y una de ellas ya había quedado primera y esta animaba a la otra. María se volvió y les dijo qué casualidad estáis hablando de algo que conozco muy bien.

J.R.- ¿Pese a ser reconocido de esta forma, el concurso deja de celebrarse?

R.P.- *Sí pero es reconocimiento no fue suficiente para que una escuela privada estuviera ayudada al cien por cien para que el concurso tirara para adelante. Lo podría haber dado a alguna institución pero me frené porque pensé que había cobrado demasiado vida para regalarlo, lo sentía como mi mascota, como una criatura que yo había criado y eso mucha gente no lo entendía. Te puedo decir que todas las cosas que he hecho, cobran vida dentro de mí y pasan a formar parte de mi existencia vital. Antes de darlo a alguien, que pasara a otras manos. Un proyecto muy grande, demasiado grande, quisieron entrar otras personas para cambiar este concurso y aquí fue cuando al final se quedó después de 16 años, murió.*

J.R.- ¿No tuviste apoyo institucional?

R.P.- *Sí que lo tuve pero quizá por el hecho de sentirlo como propio, siempre lo he querido llevar de la mano y cuando llegas a parar a las instituciones, a parte de que el tiempo corre en contra, necesitas mucho de ellos enseguida. Este enseguida casi nunca lo tienes. Las subvenciones las tienes a posteriori. Manejan otros ritmos, intenté que cambiaran pero no se puede trabajar en según que cosas. De hecho ya me pasó en el último concurso, y me pillé los dedos. Profesores con sus billetes de avión, alojamientos, caché, movimiento de pianos, afinadores, etc. En definitiva, una rueda muy grande que siempre tienes que tener el dinero suficiente para el año siguiente. Pero era al revés, no tenía el dinero y estaba pendiente de otras vicisitudes, hasta que llega un momento en el que no se puede soportar este ritmo, y no pude hacer frente a estos gastos. Así, decidí cerrar las puertas del concurso y de igual manera no volví a llamara a su puerta.*

J.R.- Pero tengo entendido que tuviste algunas ofertas para realizar el concurso internacional de piano en otro sitios.

R.P.- *Pues sí, el primer sitio fue China. Conocí a una persona china que trabajaba en Toulouse y que me montó dos o tres encuentros allí para que pudiera hacer mis contactos. Pero claro, tenía que ir allí. Cogí mis bártulos y me fui a China sin hablar ni chino ni inglés, solo con español, el catalán, algo de italiano y el francés a nivel de comprensión nada más.*

J.R.- ¿Cómo fue la experiencia?

R.P.- *Estuve 10 días, en los cuales me mimaron, me trataron fantásticamente, la gente mostró mucho interés, hasta que llegué a una reunión con un grupo de comunistas uniformados.*

A pesar de que las reuniones anteriores habían sido muy fructíferas y estaba todo hilvanado, cuando terminé la reunión con este grupo de mandatarios del partido, y pese a entregar una carta de recomendación del Ministro de Cultura, el Sr Esteve, del cual he de decir que escribió una carta muy buena y bonita, he de reconocerlo. Esta carta lo que vieron ellos, estos último fue que la marca Andorra era marca Palomero y sin cortarse nada dijeron: "a ti no te conocemos de nada" y la mentalidad comunista afloró, que una mujer sola, porque me fui sola, tuviera todo aquel organigrama, viniera de un país que tuvieron que buscar en el mapa, sin delegación ni nada, a ellos no les cuadraba.

Les expuse unas ideas de cambio que sí querían hacer, estaba acordado el teatro, los hoteles. Pero estos últimos dijeron que no y el resto de gente se vino abajo. Fueron una serie de exigencias, consideraciones y condicionantes que hicieron inviable el proyecto.

J.R.- ¿Después de tu experiencia china, has hecho algún intento más?

R.P.- *Al volver ya iba contrarreloj, ya te digo, fui a la embajada de Taiwán, donde me recibió el embajador, que me trató muy bien pero me dijo que lamentablemente con tan poco tiempo no podía hacer nada. Que fuera al año siguiente, pero cuando recapacité y pensé ¿qué estoy haciendo dónde me estoy metiendo? Decidí que tantos avatares como había pasado el concurso y yo misma para dejarlo descansando, tenía que ser así. Y así lo tengo, descansando. Y aunque me duela decirlo, con todos los honores. Un concurso que empezó con siete inscripciones de las que dos fallaron, que tuve que contar con la ayuda de los profesores del jurado, sin la cual no hubiera podido salir adelante, un concurso que nadie apostaba por él y que terminó después de 16 años con lista de espera ya que tuve que poner un tope al número de inscripciones.*

J.R.- Supongo que alguien como tú no puede estarse quieta. ¿Qué proyectos nuevos tienes en mente?

R.P.- *Ahora mismo tengo entre manos el primer concurso de “Jóvenes Talentos Musicales” que ha nacido este año. Hasta ahora había sido el festival de Jóvenes Pianistas Andorranos. Nació una vez que murió el Concurso Internacional de Piano. Entonces pensé, vamos a hacer una cosa para la gente de aquí de Andorra. Acogía niños desde los seis años hasta jóvenes de unos veinte. La idea era que no solo de mi escuela si no de todas las escuelas de Andorra vinieran a tocar aquel día, pero para tocar aquel día tenían que pasar una pequeña prueba para al menos que hubiera un poco de nivel. Lo que ocurrió es que nos vimos desbordados de nuevo. Había empezado con unos veinte y al cuarto año eran unos 70. Tuvimos que realizar una prueba de selección y aún así fueron 50 los que tuvieron que tocar aquel día. Era un festival por lo que no sólo eran actuaciones de piano sino que iba acompañado de espectáculo, otros niños que cantaban y que actuaban.*

Pensando en las posibles opciones para frenar esto sin dejar a nadie fuera y la solución pasó por hacerlo concurso. No podíamos llamarlo jóvenes pianistas por no encasillarnos e incluimos el canto, pasándose a llamar Jóvenes Talentos.

El concurso está abierto a incluir nuevos instrumentos de forma que el año que viene podrá estar el violín o la guitarra, hasta que volvamos a tener un montón de todo. La cuestión es que este año empezamos. Las inscripciones ya están abiertas. El día 21 será el concurso de canto, en el hotel Centric y el día 22 el de piano que será aquí en la escuela porque hace falta el piano de cola.



Los ganadores no se darán a conocer hasta el día 20 de diciembre en el hotel Plaza en una gala donde los protagonistas sean estas personitas. Evidentemente, si no dices el resultado tienes a la gente enganchada para que venga el día 20. La embajada española colabora con el primer premio tanto de piano como de canto. La Illa ofrecerá un concierto a la semana siguiente. Hay estudio de grabación, Sonnos Music, que les va a grabar su CD, su carta de presentación, que siempre da ánimo a los artistas y después una casa de música de Sant Julià, Musical Andorrà, dará unos vales de 50€ en material de la tienda. También hay una persona particular que siempre ha colaborado conmigo que da el segundo premio.

Para aquellos que no tengan premio, en colaboración con UNICEF, en el mes de febrero, realizaremos un certamen para estos chicos y chicas. Será una manera de satisfacer y reconocer su talento

J.R.- Obviamente han sido muchas las satisfacciones que te ha producido la música, pero ¿con cuál te quedarías?

R.P.- *La vez que con la orquesta de acordeones fuimos a Irlanda, a un campeonato de Europa que era lo más que se podía aspirar. Fuimos en barco durante unas vacaciones de mitad de trimestre. Llegamos allí y nos sentimos muy pequeños, porque éramos una orquesta compuesta solamente por los trece acordeones, frente a orquestas mucho más grandes y mejor implementadas.*

Yo les dije a los chicos, por lo menos visitaremos Irlanda, aquí hay mucho nivel pero vamos a hacer lo que sabemos, dando lo mejor de nosotros mismos. Parecíamos trece ratoncitos en aquel teatro enorme. Finalmente ganamos. Yo no me lo podía creer cuando me llamaron por el altavoz, creo que fue lo mejor que me ha pasado en mi vida. Han sido momentos muy bonitos que a nivel personal nunca los he tenido.

J.R.- Muchas gracias Roser por compartir estos retazos de tu vida conmigo. Obviamente que una vida como la tuya da para mucho más tiempo pero éste se nos acaba. Te deseo mucha suerte en aquellos proyectos que tienes entre manos

Andorra Octubre 2015



HISTORIA, HISTORIAS, META-FICCIÓN Y ESCRITURA EN *ISLA DE BOBOS* DE ANA GARCÍA BERGUA

RAMÓN MELÚS MAGALLÓN

Licenciado en Historia moderna y contemporánea por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, licenciado en «Lettres Modernes» por la Universidad de París-La Sorbona, Profesor de español en el Lycée Léonard de Vinci de Melun (Île de France), profesor de Civilización española en la Universidad París-Este Créteil Val de Marne.

PALABRAS CLAVE: *Novela histórica / Ficción / Meta-ficción / Escritura / Posmodernismo / México / Revolución Mexicana / Modelos Literarios*

En 2007 aparece por primera vez, en la editorial Seix Barral (biblioteca breve) de México la novela *Isla de bobos*, de la novelista mexicana Ana García Bergua, novela que ha vuelto a ver la luz recientemente (2014) en Ediciones Era de México. Cuarta novela de la autora, tras *El umbral. Travels and adventures* (1993), *Púrpura* (1999) y *Rosas negras* (2004), Ana García Bergua toma un suceso histórico, el abandono y rescate de algunos supervivientes de una guarnición de soldados federales mexicanos en la isla de Clipperton, durante el período revolucionario, para construir una novela histórica en la que los aspectos historiográficos son remodelados por una ficción que tiene en la escritura el cincel de la creación.

Como la autora señala en la “Nota final” de la novela, se trata de «una novela [...]trenzada con los hechos históricos ocurridos en la isla de Clipperton a principios del siglo XX», a saber el abandono en esa isla de una guarnición de soldados del ejército federal mexicano al mando del capitán Ramón Arnaud (1887-1916), así como de las mujeres y de los hijos de éstos, por las nuevas autoridades revolucionarias, controladas en su mayor parte por Venustiano Carranza. El abandono durará de 1914 hasta el 18 de julio de 1917 en que un barco norteamericano que buscaba submarinos alemanes, encuentra por casualidad a un grupo de mujeres y niños abandonados a su suerte en la isla, y los repatrían al continente.

En tanto que novela histórica, la diégesis de Ana García Bergua se sitúa dentro y fuera de la Historia. Los elementos históricos del Porfiriato y del período revolucionario mexicano, que comienza en noviembre de 1910, con el levantamiento de Madero contra Porfirio Díaz, se esparcen por la novela, a veces explícitamente y otras implícitamente, de manera que debe ser el lector el que los restituya. La referencia explícita al año de 1900 que aparece en el segundo capítulo de la primera parte, «una mañana en que comenzaba el siglo», como comienzo de la vida militar del personaje «Raúl Soulier», permite al lector recrear diferentes momentos históricos. Las circunstancias históricas de la paz porfiriana, obtenida por medio de la represión de los movimientos de insurrección indígena por la armada federal, aparecen de manera implícita. Por un lado, se hace referencia a las últimas sublevaciones Yaquis en Sonora, que tuvieron lugar en la primera década del siglo XX, cuando en el capítulo IX, el soldado Soulier nos informa que «sentía horror por la cantidad de sangre que se derramaba cuando teníamos alguna escaramuza con bandoleros o con indios sublevados». Por otro lado, en el



Ramón Melús

capítulo XXV de la primera parte aparece también una referencia implícita a la campaña contra el movimiento de los Mayas en Yucatán, cuyas últimas escaramuzas tuvieron lugar en el año 1904, de la que nuestro personaje, después de mostrarnos la carta dirigida al «Ciudadano General Secretario de Guerra y Marina», fechada el 22 de agosto de 1905, afirma que «ha sido una marcha que no cesa, una labor inacabable [...] Y qué lugares inhóspitos, qué tristeza de playas, de mares amenazantes [...]». El período porfiriano aparece explícitamente citado en el capítulo IX de la primera parte cuando se afirma que «algunos capitanes recordaban las sagas de Benito Juárez y del general Díaz, quienes con valentía, sin reparar en sacrificios, habían derrotado a los conservadores para instaurar la república libre [...]». Pero «la tela de fondo de la novela –en palabras de Milagros Ezquerro¹, son los acontecimientos de la “Revolución mexicana”». En este sentido aparecen diferentes referencias a Madero (1911-1913), Huerta (1913-1914), Carranza (1917-1920) y Obregón (1920-1924), durante el combate que lleva a cabo Luisa Roca, la viuda del Capitán Soulier, para reclamar los salarios no cobrados por su marido durante el período de abandono en la isla («desde el primero de mayo de 1914 en que dejó de recibirlos y hasta el 4 de junio de 1916, fecha de su fallecimiento²»), y su pensión como viuda de militar. La referencia a Madero, se la sugiere su padre, el señor Roca, cuando ésta escribe una carta al «C. General Subsecretario de Guerra y Marina, Encargado del Despacho», en la que le explica que es «viuda del capitán segundo del Ejército Nacional RAÚL SOULIER, quien en vida fue durante muchos años delegado militar en la isla K., puesto que desempeñaba desde que el ilustre presidente don Francisco I. Madero regía los destinos del país», referencia que su padre justifica porque «a Madero éstos [los carrancistas] sí lo respetan³,



mientras que desprecian a los federalistas. A su regreso al continente, una vez rescatados los naufragos, el narrador heterodiegético nos informa de que «cuando dejaron la ciudad, Huerta el porfirista había recuperado el poder⁴», es decir que estamos en el año 1913. Luego la viuda, acompañada por su hijo, visita al Presidente Carranza, el constitucionalista, presidente electo de México desde el primero de mayo de 1917, en su despacho del Palacio Nacional, pero éste justifica su abandono porque ellos no «iban a rescatar a unos federales⁵», con lo que da por finalizada la entrevista. También aparece reflejada en la novela la inestabilidad de la presidencia de Carranza, con los levantamientos villistas en el norte, y zapatistas en el sur, en el episodio que protagonizan Hipólito Sáez, el periodista de *El Universal* y escritor, y su fotógrafo Laureano, cuando tienen «que pasar por una aduana de revolucionarios en Morelos», y éstos les dejan pasar «no vaya a ser [...] que digan que atacamos a la prensa y luego hablan pestes de nosotros». Una vez pasada la aduana, el fotógrafo se queja:

¹ Milagros Ezquerro, «Isla de bobos. Primer asedio », en Karim Benmiloud y Alba Lara-Alegrin (dir.), *Tres escritoras mexicanas: Elena Paniatowska, Ana García Bergua, Cristina Rivera Garza*, Presses universitaires de Rennes, 2014

² Ana García Bergua, *Isla de bobos*, Ediciones Era, México, 2014, p. 91.

³ *Ibidem*, pp.90-91.

⁴ *Ibidem*, p.73.

⁵ *Ibidem*, p.101.

«Deberíamos regresarnos con la foto de los zapatistas [...], con eso bastaría para hacer una noticia⁶». Finalmente, es durante la presidencia del general Álvaro Obregón cuando éste se digna «concederle la pensión de viuda que tanto había solicitado, si bien el monto de la pensión no era, por decirlo así, espectacular: tres pesos diarios, que multiplicados por los treinta que tiene el mes, daban noventa pesos», cantidad que Luisa Roca considera totalmente insuficiente para vivir en la ciudad de México.

Además de las referencias históricas concretas, ya sean implícitas o explícitas, en la novela de Ana García Bergua aparece también una recreación de la sociedad porfiriana, esa sociedad clasista en la que lo importante para una mujer es lograr un buen matrimonio, como ocurre con las hermanas de Raúl, o con el «ramillete» de amigas de Adela, pero en la que uno podía ser despreciado por la gente de su clase, por el simple hecho de tener que trabajar en una botica por necesidades de la vida, como le ocurre a nuestro protagonista con la joven Adela. Y luego, de repente, se produce el cambio: «Habían quitado un país y se encontraban con otro. Este nuevo se iba revelando como algo muy distinto de lo que fue⁷.» Las modas han cambiado y «el cabello corto está de moda; son pocas las señoras que peinan cabellos largos en esta época de revoluciones. Si acaso las indias con sus trenzas, pero las señoras no. Andan de cabellos cortos, con faldas rectas que dejan ver el tobillo⁸.» Pero lo que no ha cambiado en esa sociedad mexicana de principios del siglo XX es el machismo que tan bien refleja García Bergua en la escena del juzgado, en la que a pesar de todo lo que pasaron con el violador y asesino guarda-faros de la isla, Saturnino, tienen que justificarse por haberlo matado, ante un grupo de «señores [que] las miran [...] Hay un punto en la mirada de estos hombres que se parece a la de Saturnino: así, entre curiosa y excitada, entre seria pero que se está riendo, una mirada como de no se hagan, qué le hicieron a ese pobre hombre, si ustedes lo provocaban, ustedes eran más. [...] De verdad, ¿no sería que ustedes lo andaban provocando y la víctima fue él?⁹»; interrogatorio que sólo se solucionará cuando entra el padre a hablar con ellos: «Entre hombres las cosas se arreglan de otra manera [...]»¹⁰.

Vemos pues que la novela refleja elementos de la sociedad y de la Historia de México. Pero uno de los elementos que garantizan el éxito de esta novela es la transformación ficcional, que lleva a cabo la autora, de unos hechos que realmente ocurrieron. En primer lugar, García Bergua cambia los nombres de los personajes y de los lugares para mejor apropiárselos, aunque deja indicios que permiten reconocerlos. Así por ejemplo, la isla de Clipperton se convierte en la isla K., inicial que fonéticamente se aproxima a la inicial de la isla real en la que ocurrieron los hechos, pero que, según Marie-José Hanai, en *Les fous de l'île oubliée*, se aleja en la rareza de la letra k, por la que no comienza ningún nombre mexicano, como si se quisiera insistir en su carácter seco y abrupto, en la inhospitalidad del lugar¹¹; o Ramón Arnaud, que se convierte en Raúl Soulier, nombre que comienza por la misma letra del personaje histórico, al que se añade un apellido también francés, Soulier, para subrayar el origen francés

⁶ Ibídem, pp.46-47

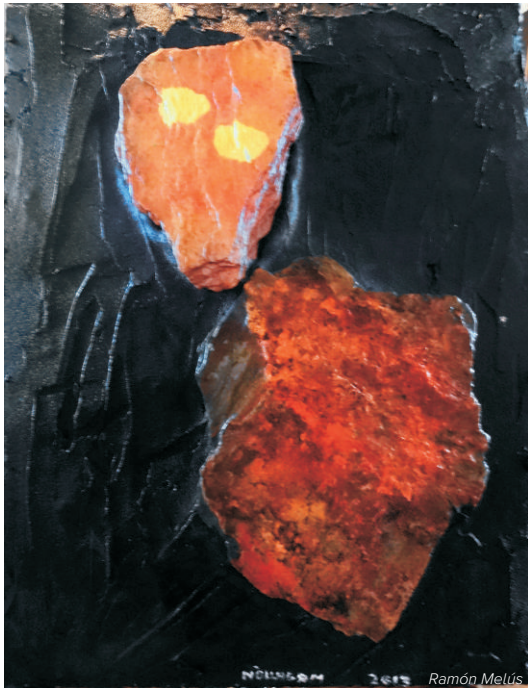
⁷ Ibídem, p.67

⁸ Ibídem, p.139

⁹ Ibídem, pp.114-115

¹⁰ Ibídem, p. 117.

¹¹ Marie-José Hanai, *Les fous de l'île oubliée. Isla de bobos d'Ana Garcia Bergua*, Puf-Cned, 2014, p.77



del personaje. Como la propia autora indica, «mi interés era, de nuevo, entrar en la piel de aquellos personajes a partir de aquella rendija en el tiempo que de algún modo me obsesionaba, de modo que cambié los nombres de los personajes para hacerlos míos¹²». Y es esta apropiación la que permite crear una ficción en la que la historia es reescrita por medio de la visión que presenta la escritora de lo no dicho por la Historia, de esos «blancos de la Historia» de los que hablan los mismos historiadores¹³, de la visión de personajes que no son los que habitualmente escriben la Historia, en nuestro caso, de la visión de un capitán sin importancia, destinado en un puesto irrelevante, en medio de la historia de la Revolución mexicana, y sobre todo de las visiones de los personajes femeninos, personajes excluidos en general de la historia oficial, reducidos por la concepción falocrática de la sociedad mexicana a un modelo subalterno de hija, esposa o madre, y que en nuestra novela retoman la palabra por medio de Luisa Roca, la esposa ficcional del capitán Soulier, y de Esperanza Orozco, que añade a

su sumisión femenina, la social y étnica, como perteneciente al grupo indígena, esa mujer «como todas las mujeres de los soldados, morena, aindiada¹⁴»; discriminación racial a la que habría que añadir la del negro guardián del faro, que se convierte en el representante mayor del crimen. Todos estos personajes marginales acceden a la expresión de sus vivencias que están formadas por ilusiones, sufrimientos, resignación, rebelión o sadismo. De esta manera, la historia oficial de los acontecimientos es transformada en las historias de los sentimientos ficcionales de los personajes. Frente a la visión establecida por la autoridad masculina del heroísmo, el patriotismo o del honor militar, como aparece en el libro de Francisco Urquijo, publicado en 1954, y titulado *El capitán Arnaud*, primero dedicado a contar la historia de este militar, Ana García Bergua nos introduce las dudas del capitán, su cuestionamiento del honor y del patriotismo, como vemos en el momento en que a pesar del enojo por el tono de «suficiencia» y por «la prepotencia» de Salinguer, capitán del barco americano que acude a rescatarlos junto con el capitán Martinsson, Soulier se plantea que «Podía escapar en aquel barco y mandar al infierno el deber como, debía admitirlo, tantas veces había anhelado: huir de la isla, soltar de mi cuello la pesada roca que me ataba al ejército», aunque finalmente decide quedarse para «demostrar al ejército federal que yo sí era un patriota y tenía honor¹⁵». También su mujer, Luisa Roca, se permite el derecho de dudar: «A ratos ya no estaba tan segura de que fuera un héroe [su marido]: se imaginaba con él en los Estados Unidos emprendiendo una nueva vida lejos del ejército, o bien de regreso de un exilio breve que lo hubiera mantenido con vida». En la ficción desaparecen incluso las clases sociales,

¹² Ana García Bergua, «Reconstruir la historia», citado por Mari-José Hanaï, obra citada, p.75.

¹³ Jacques Le Golf, *Histoire et mémoire*, 1977, citado por Mari-José Hanaï, obra citada, p. 22.

¹⁴ *Isla de bobos*, obra citada, p.198.

¹⁵ *Ibidem*, p. 223



cuando la desgracia une y equipara a las mujeres rescatadas, que confunden los vestidos que estaban sobre la cama, unos para la señora y los niños y otros para las sirvientas, y «ya no sabían quien era quien [...] y todas se pusieron a vestirse como si jugaran a las muñecas¹⁶». Además las mujeres toman un papel activo, se convierten en un contra discurso que hace, por ejemplo, de Luisa Roca una verdadera protagonista de la historia, superando el papel de hija, de esposa y de madre para llegar a ser la voz que denuncia esa sociedad machista, esa Patria desvergonzada, que se olvida de algunos de sus hijos, y esa Revolución inhumana que es capaz de dejar morir a familias enteras por el simple hecho de ser federales. Lo mismo podemos decir de Esperanza Orozco, la criada de los Soulier en la isla, la aindiada que se convierte en protagonista porque para salvar a otras posibles víctimas, decide unirse al negro Saturnino, el sádico farero que disfruta violando y matando mujeres, incluso niñas. Traumada por su relación con el sátiro, ella intenta sobreponerse por medio de la palabra, esa palabra que el sistema patriarcal está tan poco habituado a ofrecer a una mujer, y menos indígena, y que ella maneja con dificultad, como vemos cuando va a visitar a los señores del periódico para contarles lo del negro: «Esperanza empieza a relatar pausadamente cómo conoció a la señora Luisa y al señor Raúl en la capital, cómo decidió partir con ellos, [...], pero luego se atropella, y cuenta muy rápido, sobre todo lo del negro que le pesa en el alma. A la señora Luisa no le gusta hablar del negro, pero ella necesita sacarlo de alguna manera, como sea¹⁶». Sin embargo, esta palabra liberada no consigue el alivio esperado, cuando confiesa que, a pesar de su resistencia inicial a las proposiciones de Saturnino, «al fin llegó a ser», «tuvo que ser», y esa confesión no la hace sentirse mejor, sino aún más avergonzada, como nos indica el narrador: «Ella bajó la cabeza y echaron a andar [ella y el señor Roca] de vuelta a la pensión¹⁸».

Las historias en torno a la Historia de un hecho real convierten un episodio histórico, poco conocido, en una novela histórica, es decir en un texto en donde la verdad constatada se mezcla con la mentira imaginada. Superando las propuestas de Hayden White¹⁹, que partiendo de la base de que tanto la Historia como la novela dependen de la escritura, considera que existe un estatuto de igualdad entre el discurso histórico y el texto literario, Paul Ricoeur, en *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (2000) insiste en las diferencias, ya que para él, en el texto

¹⁶ Ibídem, p.41

¹⁷ Ibídem, p.82-83

¹⁸ Ibídem, p. 85

¹⁹ Hayden White, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, FCE, 1992; y *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1992. Citados por Marie-José Hanaï, obra citada, p.24

historiográfico, el historiador tiene que presentar pruebas de lo que propone, mientras que en el literario el novelista no tiene que hacerlo. Pero en nuestra novela hay un elemento que aleja aún más lo ficcional de lo histórico: la meta-ficción, es decir un estilo de escritura que de forma reflexiva o autoconsciente recuerda al lector que está ante una obra de ficción y juega a problematizar la relación entre ésta y la realidad. Dentro de un texto de meta-ficción, la frontera realidad-ficción y el pacto de lectura de ésta se ven quebrantados, llamando el texto la atención sobre su propia naturaleza ficcional y su condición de artefacto. Ejemplos se encuentran ya en abundancia en *Don Quijote*, en donde aparecen elementos centrados en la autoría, en el lector, a través de alusiones al proceso de lectura, o en la obra como producto terminado, por medio de la aparición de la obra en la propia obra (referencia continua en la segunda parte al contenido de la primera). En *Isla de bobos* esta meta-ficción aparece, por un lado, centrada en el lector, como vemos en el capítulo III de la primera parte, en el que el narrador se une al lector para proponerle imaginar con él: «Supongamos que una mañana en que comenzaba el siglo el joven de la farmacia decidió que su destino era parco y debía cambiarlo²⁰», guiño al lector que continúa al final del capítulo al pedir al lector que siga suponiendo con él lo que el protagonista se dijo al final: «Y ante todo, una vida útil, supongamos que se dijo al final, justificando con un poco de sentido práctico la excesiva carga de vanidad que, no se podía negar, dictaba su ensoñación²¹». Pero, sobre todo, en nuestra novela la meta-ficción se centra en el autor, por medio del personaje del periodista y escritor Hipólito Sáez, una especie de doble de Ana García Bergua, que se plantea en la novela la dificultad de la escritura, continuando a escribir «y volviendo a escribir la triste historia de la isla K., que lo obsesionaba²²», como había obsesionado a la propia autora, según su propia confesión. Hipólito Sanz se plantea cómo contar la historia del negro Saturnino, como contar el mal:

«Se podía quizá, explicar que el resentimiento de Saturnino era producto de tantos siglos de explotación a los negros, de tratarlos como seres inferiores. Era lógico que él la tomara con los más débiles, mujeres y niños, para vengarse. Contar una historia desde el centro del mal y dar a entender que el victimario siempre es, a fin de cuentas, una víctima. También podía ridiculizar a Saturnino, sus ínfulas de grandeza, su aspiración a que se le llamase Alteza Serenísimas, como López de Santa Anna [...]»²³;

Y esta dificultad para contar el mal se agrava, sobre todo, cuando considera las palabras que Esperanza le había dicho en la entrevista en el periódico: «"tuvo que ser". Esa conformidad, esa entrega, lo impresionaba; Y también la obligatoriedad del hecho, una consecuencia amarga de otras cosas. Por eso le costaba tanto escribir lo del negro»; y por eso se plantea que «quizá algún día se animaría de verdad a escribir algo sobre K.», justo en el momento en que Ana García Bergua ha conseguido terminar su novela sobre la isla. No hay que olvidar que ya en su segunda novela, *Púrpura* (1999), el personaje Artemio intenta escribir una novela que parte del acontecimiento real del rescate de las mujeres y niños que habían sido abandonados en la Isla de Clipperton por el gobierno revolucionario. Ni Artemio ni Hipólito lo consiguen, pero García Bergua sí.

²⁰ *Isla de bobos*, obra citada, p.20.

²¹ *Ibidem*, p.22.

²² *Ibidem*; p.243

²³ *Ibidem*, p. 244

Vemos pues que lo que no consiguen los personajes, es realizado por la autora: escribir una novela; una novela en la que la escritura se convierte en un elemento fundamental. Entroncando con la fragmentación paradigmática de la estética posmoderna que plantea Milagros Ezquerro²⁴, la diégesis de *Isla de bobos* se desintegra, por un lado, por medio de la multiplicidad de voces, que van desde las de los dos principales protagonistas, el matrimonio Soulier, a las de otros personajes secundarios como la amiga de la juventud de Raúl, Adela, o la del marino danés, pasando por las de Carmelita, Schubert o Lola, la niña violada por el guarda-faros. A esta multiplicidad de voces producto de la presencia de voces narrativas homodieéticas, ya sean orales o escritas, por medio de cartas que aparecen a lo largo de la novela, hay que añadir la fragmentación fruto de la focalización interna, esas «fragmentaciones del campo parciales», en palabras de Gerard Genette²⁵, que hacen que la acción sea vista por los ojos de uno de los personajes, y que van a producir una multiplicidad de realidades



fruto de la subjetividad de éstos. Esta técnica narrativa va a permitir introducir visiones exteriores y discrepantes con las de los protagonistas, como ocurre con el caso del marino danés, quien subraya hasta que punto «era curioso este hombre [el capitán Soulier], a quien le brillaban los ojos cuando hablaba de su ejército, como si se poseyera de un sentimiento religioso²⁶», y ello a pesar de que él tiene noticias de que México se encuentra sumido en el caos.

Por otro lado, hay otra desintegración fruto de la multiplicidad de modelos literarios utilizados por nuestra autora. A la novela de aprendizaje que nos muestra la trayectoria de Raúl Soulier o de Luisa Roca, hay que añadir la novela de aventuras de estos Robinsones que intentan sobrevivir en una isla. La novela de amor queda patente en la historia de Luisa, cuya pasión por su esposo la lleva a renunciar a un nuevo amor, con el teniente Scott, su salvador, a pesar de la muerte de su marido, o en la de Esperanza, la única historia de amor que tiene un final feliz en la novela, tras encontrar a su querido señor Schubert, después de ser rescatada. La picaresca y el teatro se entremezclan en una escena brillante del capítulo XIII de la primera parte:

«La escena podría resultar picaresca: están Raúl y madame Ifigénie como lirios desmayados uno en los brazos del otro, exhaustos y satisfechos, [...] cuando se escuchan en el portón golpes de culata, gritos e insultos, y corriendo el criado acude, Raúl le dice a Ifigénie escóndete, y ella lloriquea: non mon amour, escóndete tú, y finalmente se oyen voces: sargento Soulier, preséntese si no quiere que tumbemos la puerta, y él se levanta y ella se esconde debajo de la cama, y mejor él sale, ya vistiéndose a toda prisa, y la tropa huele con desdén las pomadas de Zenón Paniagua. Éste se ha ido

²⁴ Milagros Ezquerro, «Frangments de miroirs brisés. Le fragment comme paradigme de l'esthétique postmoderne », in Michel Ralle et Maria Graciete Besse (coord.), *Les Grands Récits, miroirs brisés ? Les grands récits à l'épreuve des mondes ibériques et ibéro-américains*, Paris, Indigo, 2010, p.66-76, citado por Marie-José Hanaï, obra citada, p.29.

²⁵ Gerard Genette, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, p. 211.

²⁶ *Isla de bobos*, obra citada, p. 202

a esconder a la bodega, y por encima de la puerta, asomado en camisón y con la bigotera puesta, trepado a un taburete, espía cómo abren las ventanas, cómo vuelcan los muebles e interrogan al criado [...] Madame Ifigénie esperó hasta escuchar que la casa regresaba a acostarse. Salió entre las sombras, siempre cubierta, y despertó al cochero. À la maison, dijo, c'es foutu.²⁷ »

Escena de boulevard basada en el tópico literario del descubrimiento del amante escondido. Escena muy dramática, muy teatral -lo que nos recuerda los orígenes profesionales de Ana García Bergua, como escenógrafa para el teatro-, pero al mismo tiempo muy cómica. La novela está llena de decorados que caen revelando su artificialidad, como ocurre con la primera llegada de Raúl a la isla, que hace que se hunda el decorado brillante de la carrera militar que él ambicionaba: «caí en la cuenta de que todos mis planes, mi casamiento con la encantadora Luisa, mis ambiciones de ascender en el ejército, los sueños de bailes, bonitas ceremonias y vida social resplandeciente entre los altos oficiales del ejército, el premio a la disciplina, todo se venía abajo como una construcción de opereta²⁸».

En definitiva, se puede afirmar que con *Isla de bobos*, Ana García Bergua consigue crear una obra en la que, partiendo de un hecho histórico, es decir el abandono, durante el periodo revolucionario, de unos soldados y sus familias en una isla alejada del México continental, la escritura es capaz de cincelar, por medio de diferentes técnicas (fragmentación, ficcionalización, meta-ficción), una novela histórica, lo suficientemente compleja, y al mismo tiempo simple, para permitir que el lector disfrute con su lectura.

²⁷ Ibídem, pp. 61-62

²⁸ Ibídem, p. 130

EL MISMO MAR DE TODOS LOS VERANOS ESTHER TUSQUETS.

ASCENSIÓN SÁNCHEZ IBÁÑEZ

Profesora de Lengua y Literatura Castellana de la junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE: Amor físico / Amor espiritual / Sexo / Femenina / Mar / Libertad / Bien / Mal

El amor y el sexo en la literatura femenina de los años 50.

La sexualidad en la mujer como motivo de la literatura tuvo importancia en los años 60 con el Boom de las escritoras de la Generación del 50.

Las dos escritoras pioneras en el tratamiento de este tema son Esther Tusquets en España y Ángeles Mastretta en México.

Esther Tusquets pertenece a la Generación del 50, en concreto al grupo nacido en los años 30. Escritoras que fueron educadas en la postguerra española, con todos los prejuicios y activismos propios de la época. Valores que luego ellas vertieron al papel con una marcada influencia autobiográfica. En esta Generación hay impregnado un sentimiento de culpa y de sinvivir, pero ello no les inhibe a actuar conforme a sus pensamientos y opiniones. El peso de los principios judeo-cristianos basados en la culpa, la dicotomía del Bien y el Mal y la negación del legítimo placer del propio cuerpo; las lleva a sublimar muchas veces esas carencias al papel, creando personajes que sean capaces de enfrentar y transgredir los modelos convencionales. Sus personajes femeninos son mujeres que no quieren seguir los modelos con los que se educaron, y al no tener espejos donde mirarse, buscan crear nuevos estereotipos femeninos exentos de todo el lastre heredado. Son lecturas volcadas en la recuperación del cuerpo a través del texto.



Ana Pownall

En resumen, Esther Tusquets es una mujer con una visión de la vida muy tolerante en la que defiende el amor como único estímulo, pero que a su vez es una enfermedad en la que se invierte el sistema de valores donde el mundo se te ofrece en función del otro.

La novela *El mismo mar de todos los veranos*¹ es una exposición del concepto amor en sus variantes espiritual y amor físico, y cómo éste se interrelaciona con el sexo.

Por esto, se analizará el amor que experimenta la protagonista en relación con su familia, los hombres y Clara.

La narración se produce desde una voz femenina de mediana edad que carece de nombre propio (el nombre de la protagonista se desvela en la segunda novela de la trilogía *El amor es un juego solitario*, y se incluye en ediciones posteriores) que tras haber cumplido con la obligación patriarcal del matrimonio y la maternidad, regresa a su lugar de la infancia para una búsqueda de intimidad y de realización personal que no le ha sido dada

¹ Todas las notas del trabajo hacen referencia a la edición de TUSQUETS, Esther. (1990) *El mismo mar de todos los veranos*, Anagrama, Barcelona.

con los roles tradicionales.

Narra un proceso hacia la indiferencia y la autodestrucción: la narradora descubre paulatinamente que su realidad es una mera reducción de la vida y el amor, un sueño irrealizable en el que siempre traicionamos o nos traicionan sin lograr la conquista de la felicidad. De ahí, que en la elaboración de la narración se remonte a su infancia, etapa feliz que recuerda con referencias a los personajes de los cuentos como Alicia en el País de las maravillas, Blancanieves y Peter Pan. De hecho, la novela se inicia y se cierra con la referencia al cuento de Peter Pan “y Wendy Creció” (1990:229).

El retorno a la casa de la infancia le permite a Elia hacer un recorrido descriptivo por sus distintas relaciones amorosas con un tono nostálgico y erótico. Incluso adopta dicho tono cuando hace alusión a las festividades religiosas al inicio del libro, como se puede observar “en la capilla del espanto y del éxtasis, culminación y abismo de mórbidas densidades no prohibidas” (1990:20-21).

Además, hace ver su inconformidad con el orden establecido por ello usa símiles como “mis rarezas siempre inoportunas [...] un eslabón torcido en una cadena irrefutable” (1990:22).

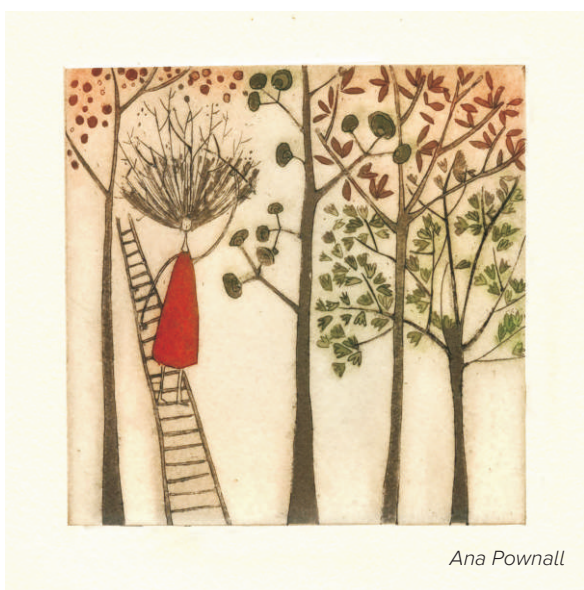
Esta sensación de marginalidad y diferencia la proyecta sobre su cuerpo en dos momentos claves en la novela. El primero de ellos cuando su belleza es distinta de la estereotipada de la familiar y un segundo momento, que trataremos más adelante, es cuando analiza el cuerpo de Clara. Respecto a su belleza Elia se autorretrata del siguiente modo:

mi piel morena [...] esos hombros estrechos, esas caderas escurridas, esas piernas flacas y larguiruchas- porque la reina (la madre), claro está [...] es rubia, blanca, grande, indiscutiblemente aria (1990:75)

La familia representa la imposición opresora y deudora de la ideología de posguerra, las relaciones de parentesco conflictivas de las que intenta escapar. De ahí, que los critique ferozmente diciendo “aquella niña, que aún triste y solitaria, sí existía, anterior a la falsificación y al fraude de todos los papeles asumidos y asignados” (1990:30).

Describe a su madre con rasgos de adoración, admiración y reproche; una madre que no participa en el proceso de maduración de su hija y a la que identifica con la diosa Deméter.

Destaca la escena en la que Elia, a partir de su reflejo en el espejo, va recreando la imagen de su madre, una imagen con la que no se siente identificada y se refiere a ella con un tono mordaz y sarcástico comparándola con la madrastra de Blancanieves; de la que dice “Y era, oh espejito mágico, la más bella y la más inteligente entre todas las mujeres del reino” (1990:32)



Ana Pownall

Esta descripción de la madre la encontramos enlazada a la visión de una mujer provocadora, rodeada siempre de hombres, de los cuales ninguno es su marido, y de los que siempre sale victoriosa:

se balancea levemente al compás de la risa, acunada y mecida por su propia risa, y sostiene en lo alto, flamante gallardete de la libertad, qué libertad puede haber sino ésta y aún para unos pocos, para la asamblea de los dioses vencedores en los años cuarenta [...] (1990:13)

Todo ello genera en la protagonista un universo imperioso en el que la madre le enseña a cómo tiene que comportarse en la vida y a cómo manifestar los sentimientos, así nos lo explica en el entierro de su abuela.

mi madre y Guiomar podrían tranquilizarse y dejar de dedicarme esta vigilancia solícita, suspicaz y cariñosa, que lo pone todo peor, más difícil, cada una a uno de mis lados, como enfermeros o alguaciles-, ni la más remota intención de desnudarme de repente para bailar en torno al féretro la danza de la muerte [...] nadie tendrá nada que decir, porque incluso

sintiéndome un poco incómoda y con la sospecha de que no estoy en mi lugar [...] lo cierto es que he aprendido los gestos, [...] cotidianidad que no he logrado convertir en mecánica (1990:142)



En la lectura de la novela observamos que la manifestación y la descripción de los sentimientos de Elia hacia su abuela están libres del corsé impuesto por la madre, esto se debe a que su abuela representa la libertad que Elia desearía tener.

Durante décadas se ha defendido la teoría del determinismo del cuerpo dentro del orden social configurando una teoría identitaria que nos define como sujetos de una sociedad. Sigmund Freud afirmó que “el yo es ante todo y principalmente un yo corporal”.

Por tanto, el cuerpo es una entidad denominada y dominada por el lenguaje del yo, dotándolo de una simbología específica de género. Queda este interpretado y materializado dentro de un orden social cuyas relaciones de parentesco y roles sociales generan la oposición entre el binomio sexo vs. género.

En *El mismo mar de todos los veranos* se nos ofrece una visión del sexo y del amor a través de la narración de los encuentros sexuales de la protagonista con los hombres y la joven Clara. De ahí, que nos llame la atención como describe con tristeza a las mujeres vírgenes, que no han experimentado sexo, y las critica por ello.

Las tres señoritas con su bulldog al frente-un bulldog disfrazado de portera, porque los perros de verdad las espantaban tanto como las asustaba mi madre o el sexo de bronce que blandía el dios griego entre las piernas-, y pienso que los dos, la escultura del vestíbulo. (1990:11)

Este retrato de la mujer tan sexual se fraguó a mediados del siglo XX y funciona en las obras como un escenario que favorece el cambio del papel pasivo de la mujer a activo. Ello deriva de la existencia de un esposo

dominante, cuya visión de la mujer es degradante y material, un objeto con el que no hay una conexión espiritual ni corporal. Este hecho hace que la mujer se cuestione la diferencia entre amor espiritual y amor físico; hasta el momento requerían más el del amor espiritual que del sexual, pero se toma conciencia de que las mujeres pueden disfrutar más con las relaciones sexuales.

El amor matrimonial, tanto para la escritora como para su proyección en Elia, significaba una trampa con la que históricamente pasaban del protectorado del padre al del marido. Ambas son amas de casa y esposas perfectas sometidas a la voluntad del marido, a sus principios y costumbres.

Tusquets representa en Julio, productor cinematográfico snob y prototipo hombre mujeriego, un marido que no la atiende y desaparece durante largos periodos para mantener relaciones con chicas mucho más jóvenes que ella, como se observa en los siguientes ejemplos: “Julio ha partido una vez más con rumbo desconocido [...] una jovencita esplendorosa que lleva su juventud como una profesión y su belleza como un estandarte –a Julio volvería loco” (1990:106).

Durante la novela describe escenas de sexo con Julio en las que ella se siente como un objeto de su marido, que la manipula como una muñeca para satisfacerse.

Julio me acomoda sobre unos almohadones blancos, entre blancos, entre blancas colchas llenas de plumas blancas, y mientras él me lame, me toca, me chupa, me babea, me muerde, yo no siento ya nada, ni siquiera tristeza [...] porque sé que ahora se desarrollará inexorable hasta el final (1990:214)

Nos da la sensación en esta escena que ella abandona su cuerpo y cómo si de una cámara de cine se tratase nos describe como su cuerpo ya no siente nada, es inerte.

De la relación de Elia y su marido se desprende una visión pasiva del sexo, de ahí, que se entienda su necesidad por explorar su cuerpo y su sexualidad de otros modos distintos. Este retrato de la mujer y su sexualidad es el que trae la devastación al matrimonio, añadido a la presencia de un amor profundo extramatrimonial.



Ana Pownall

En la novela Tusquets incluye en primer lugar a Jorge el primer amor de la narradora, es una de las únicas personas que la entiende hasta la llegada de Clara.

Jorge es el amor de la juventud de la protagonista que un buen día decidió suicidarse sin dar explicación alguna, la abandonó cuando ella le había confiado toda su libertad. Entra en su mundo de niñez lleno de soledad y la cambia.

Jorge llegaba de muy lejos y no pertenecía tampoco a la raza proterva de los siervos [...] se reía de unas estructuras que me habían aplastado, y me habían hecho sufrir sobre todo tanto tanto durante tantos años, se reía de aquel mundo que yo temía y detestaba pero que nunca había puesto seriamente en duda porque lo creía superior y por ende inmutable, aquel mundo

que me había rechazado y relegado a oscuros laberintos.
(TUSQUETS. 1990:194)

Ella le ama y confía tanto en él que le dice “si Teseo me hubiese dicho 'ven' es seguro que yo hubiera andado sobre las aguas y me hubieran sostenido, es seguro que yo hubiera andado sobre ellas hasta el mismísimo confín del universo si mandara” (1990: 196).

La pérdida de este amor le causa tanto daño emocional a Elia que pierde toda esperanza de volver a ser feliz y entra en un ciclo de herir y traicionarse a sí misma porque es incapaz de ser feliz “yo volvería a traicionarla para traicionarme, volvería a asesinar en ella la esperanza para anular una vez más en mí toda posible esperanza” (1990:227).



De este ejemplo se deduce que Esther Tusquets crea una narradora libre de las preceptivas anteriores, es un retrato efectivo de la mujer que tiene intereses y deseos naturales para la sexualidad sin perder su necesidad para la conexión espiritual y emocional en una relación amorosa.

Dentro del orden social establecido, el género tenía una marcada coherencia de relación entre personas, es decir, la relación apta era la heterosexual y se establece como una práctica que determina la coherencia del género. Aunque toda norma genera su excedente, en este caso, aquello que no se corresponde a las prácticas reguladoras del sexo, lo homosexual. La consideración del cuerpo lesbiano como un cuerpo al margen del orden marcado por el binarismo.

Para Monique Wittig (1922) por ejemplo, “la lesbiana no es una mujer, en tanto que la categoría mujer define un cuerpo moldeado desde una perspectiva masculina, ni siquiera sería entonces un “Otro” concebido a los efectos de sostener el sexo/género que es Uno (hombre/masculino), sino un tercer género ajeno a esta lógica.

Estas relaciones generan a Elia insatisfacción y alienación produciéndole la fragmentación de su Ego de igual modo que le ocurrió a Ariadna, cuando fue abandonada por Teseo, y con la que se identifica Elia en numerosas ocasiones en la novela. Su condición de sentirse “otro”, la otredad, deriva en una relación homoerótica con Clara, una alumna que acude a la universidad a escuchar sus clases sobre Ariosto.

Resulta interesante destacar la visión del cuerpo que tiene la protagonista sobre Clara “esta mujer de carne que ahora nace, o que yo descubro ahora tras sus máscaras y que no es ni siquiera una mujer hermosa” (1990:102).

Sin embargo, con ella experimenta una relación ambigua

Clara se quita en bruscos tirones desmañados los tejanos, el sostén- para qué diablos llevará sostén- y las bragas, y queda ahí su cuerpo niño, casi ni adolescente, los largos cabellos oscuros desparramándose hasta la cintura, blanca como la nieve, negra como el ébano, roja

como la sangre, no los labios” (1990:111).

Cuerpos que transgreden la ambigüedad de los atributos femeninos “este cuerpo que no es siquiera un cuerpo de mujer” (1990:111) son estados intersexuales definidos en épocas anteriores como virago, mujeres con rasgos varoniles.

Estas relaciones lésbicas suceden en la vieja casa de la abuela junto al mar, refugio simbólico de la libertad. El mar está en relación como un motivo liberador, no solo en su infancia sino también de las relaciones con Clara.

Un mar que está estrechamente relacionado con el sexo, creando una metáfora de lo fluido

Me demoro en la parte tiernísima, turbadora, del interior de los muslos, para buscar al fin el hueco tibio donde anidan las algas [...] el rincón de la gruta extrañamente húmedo [...] y yo no siento ya dolor, ni oigo ningún ruido, porque he llegado al fondo mismo de los mares, y todo aquí es silencio, y todo es azul, y me adentro despacio, apartando las algas con cuidado, por la húmeda boca de la gruta (1990:139).

Al igual que el mar se adentra por las grutas vírgenes del fondo marino Elia va descubriendo lo que el cuerpo de Clara le ofrece, desaparece ante ella su vacuidad y se siente dominante por primera vez.

El género femenino es siempre marginado en términos de la otredad, Clara y Elia logran rebasar los límites de los postulados sexuales impuestos por el género masculino. Se centran en su relación liberándola de todo lastre dándole rienda suelta al deseo “el placer brota seguro y sin histerias, de lo más hondo de nosotras y asciende lento en un oleaje magnífico de olas espumosas y largas” (1990:155).

A partir de ese momento la protagonista continuamente oscila entre la transgresión y el orden, entre su conciencia y el deseo del inconsciente. La lucha contra el orden lo inicia con su relación de la juventud Jorge y así se lo cuenta a Clara:

Sí, entonces llegó Jorge, Clara. Porque Jorge –como Teseo– no pertenecía al mundo de mis padres [...] venía de muy lejos y no pertenecía tampoco a la raza proterva de los siervos [...] se burlaba de nuestro ridículo montaje [...] se reía de unas estructuras que me habían aplastado, y me habían hecho sufrir sobre todo tanto tanto durante años, se reía de aquel mundo que yo temía y detestaba pero que nunca había puesto seriamente en duda, porque lo creía superior y por ende inmutable. (1990:194).

Tras él continúa con Clara, cuya aventura lésbica la concibe como la panacea al mal falocrático de la sociedad. Elia, apasionada, se reconforta y se ve a sí misma en Clara; aunque sabe que no podrá escapar por la ventana junto a ella para emprender el viaje hacia la “Tierra de Nunca Jamás”.

Sin fin juntas, siempre amándonos, y convirtiendo este amor en mágica palanca que pueda transformar el mundo [...] este amor que se da tal vez solo una vez cada mil años [...] este amor es el que “debe abarcar también a todos los oprimidos, a todos los tristes [...] debe llevarnos a transgredir por fin todos los límites, a violar de una vez para siempre todas las normas, y luego a reinventarlas (1990: 184-185).



Sin embargo, continuando con la lectura de la siguiente página dice “escapamos furtivas con el alba, yo, porque no quiero ni imaginar lo que estarán diciendo de nosotras las gentes de este pueblo, que me conocen y acechan y desaprueban desde niña, y prefiero no dar más pábulo” (1990:186) vuelve al “deber”, al guardar las formas ante la gente del pueblo.

Todo ello le hace perder la batalla contra el orden y con frustración dice así: “por muerte a manos del excesivo escándalo, con el consiguiente atropello e intromisión de mi señora madre [...] con las consiguientes llamadas al orden –jodienda si” (1990:206)

Elia en un acto de heroísmo, al igual que Prometo robó las semillas del fuego a Zeus, tuvo la opción de vivir pero por temor al poder de su familia terminó por sustituir a Clara por Julio, al cual lo define como “un marido al que ni siquiera quiero” (1990:140), que para ella casi no existe realmente. Un hombre despreciable, abyecto al que se ve obligada a volver.

Julio muy cerca de mi cuerpo [...] susurra mi nombre un par de veces con su boca pegada a mi oreja, hasta las dos sílabas de mi nombre tan sonoras y hermosas cuando las repite Clara hasta el infinito, me suenan ahora falsas, me hacen pensar que tengo un nombre de protagonista de fotonovela” (1990:203).

Compara la tonalidad que se desprende de la boca de Julio al pronunciar su nombre con la de Clara, pronunciación que le hace volver a su “no vida”, a dónde todo es falso y encorsetado.

Elia solo espera que la marcha de Clara se lleve con ella todo atisbo de sufrimiento, porque ella volverá a

Hundirse sin problemas en este duermevela que es mi vida, mi no vida, en mi bosque encantado o mis fondos acuáticos o mis riscos de fuego, mientras un zombie bien amaestrado y moviente me sustituirá con eficacia y hasta con ventaja en las cenas de gala y los estrenos cinematográficos, en la universidad, en mis noches de amor, si son noches de amor las largas cabalgadas de un desconocido sobre mi cuerpo muerto. (1990:228)

Finaliza diciendo “al final estoy como corresponde, tendida de espaldas, los ojos fijos en el techo blanco, su cuerpo pesado sobre el mío sus brazos y sus piernas aferrándose en el cepo mortal, y no es posible ni volar ni caminar sobre el mar [...]” (1990:214). En un juego metafórico la protagonista guarda todos los recuerdos de Clara en el baúl de “nunca jamás” situado en un tiempo incierto en el que ella era feliz, y ahora, con el cierre de ese baúl, todo tiempo vuelve a ser real y decadente.

Respecto al personaje de Clara se puede decir que es la única que mantiene sus sensaciones y deseos intactos hasta el final, la que se lanza a vivir una experiencia distinta y a adoptar una postura vitalista de la existencia “Clara ha decidido volver [...] al castillo de cartón piedra de sus padres pero creo que ella no regresa arrastrándose ni regresa vencida, no regresa tampoco para siempre [...] intacta o casi intacta su capacidad de andar sobre las aguas” (1990: 226).

Como se dijo al inicio del trabajo Esther Tusquets definía el amor como una enfermedad que invierte nuestro sistema de valores en proyección del otro. El mismo mar de todos los veranos es una obra pionera en su estructura y en su temática en la que a diferencia de sus contemporáneos que eludían el argumento buscando la complejidad de la construcción. Novela de ficción autobiográfica en la que la autora crea un texto polifónico incluyendo a la narración de primera persona la intertextualidad a referencias mitológicas y de cuentos de hadas de la infancia.

La novela nos revela que hay una separación entre el amor físico y el amor espiritual, por medio de una yuxtaposición de una relación con sexo sin entendimiento y una relación basada en el conocimiento mutuo. Aunque esta última tenga aspectos de sexo nos desvela la importancia de la pérdida de un verdadero amor.

El contraste que vive la protagonista en las distintas relaciones es muy intenso porque su reacción ante la pérdida del amor espiritual es la de un cuerpo muerto que ya no sentirá ni amor físico ni espiritual. Se puede condenar a Elia por su falta de valentía y al mismo tiempo admirarla por su valor de arriesgar su honra, a cambio de penetrar hasta el corazón de los misterios de la vida y del amor. Pero he aquí la profunda paradoja del Bien y del Mal, pues para comprender el Bien, debemos reconocer el Mal; y para llegar a este reconocimiento debemos descubrirlo primero en la secreta oscuridad de nuestro propio corazón.

Bibliografía

BUTLER, Judith. (2006) “¿El fin de la diferencia sexual?” en *Deshacer el género* Paidós, Barcelona.

CIPLIJAUSKAITÉ, Biruté. (2004) *La construcción del Yo femenino en la literatura*, Universidad de Cádiz, Cádiz.

FREUD, Sigmund. (1986) *El yo y el ello en Obras Completas, Vol 4* Amorrortu, Buenos Aires

TUSQUETS, Esther. (1990) *El mismo mar de todos los veranos*, Anagrama, Barcelona.

VALBUENA BRIONES, Julián A. (1992) *El experimento narrativo de Esther Tusquets*, University of Delaware, Delaware.

WITTIG, Monique. (1977) *El cuerpo lesbiano* Pre-Textos, Valencia.

LA MISOGINIA A TRAVÉS DE LA HISTORIA.

M^a SALOMÉ CARBALLO GONZÁLEZ

Profesora de Lengua y Literatura Castellana Col.legi Internacional del Pirineu. La Massana

PALABRAS CLAVE: Mujer / Patriarcado / Misoginia / Historia

Cállense en las asambleas; que no les está permitido tomar la palabra, antes bien, estén sumisas como también la Ley lo dice. Si quieren aprender algo, pregúntenlo a sus propios maridos en casa; pues es indecoroso que una mujer hable en la asamblea.

San Pablo.

Para entender la crítica ideológica más agresiva y radical dentro de las corrientes feministas que surgirán en el siglo XX con las corrientes norteamericanas y francesas, es obligado realizar un breve recorrido que explique la invisibilidad a la que históricamente se han visto sometidas las mujeres.

En nuestra sociedad se olvida, como dice Benoîte Groult, que es la misoginia la que ha suscitado el feminismo y no a la inversa. Su menor fuerza física y le peso del pecado original ha hecho de la mujer la primera esclava, antes de que existiera la esclavitud, pero lo peor de todo es que lo siguió siendo después de la abolición de esta.

Bonnie Andersonh sigue a los historiadores de las mujeres para afirmar que aunque los primeros escritos de **Grecia, Roma e Israel** muestran ya la subordinación femenina, no llegan a ser misóginos. Esto llegó más tarde con la poesía griega de los siglos VI y VII a.d.C., con las sátiras y la poesía de la **Roma imperial** del siglo primero y con las interpretaciones judías y cristianas del **Antiguo Testamento** que abarcan desde el siglo II a.d.C. al siglo III. A partir de entonces las mujeres serían asociadas con el mal innato, la mujer será considerada como un castigo para el hombre y será identificada como su enemigo. Considerada como fuente de enfermedad y de problemas, se la llega a equiparar con los animales más abominables y abyectos.

Los monstruos creados por las primeras culturas se convirtieron con el paso del tiempo en imágenes tradicionales en la literatura y el arte europeos posteriores. En la **mitología**, los griegos crearon numerosos monstruos femeninos: Circe, que convertía a los hombres en cerdos; Escila, ninfa transformada en roca, con cabezas de serpiente y perro; Caribdis, el remolino mortal que se tragaba a los marineros; y las sirenas, que atraían a los hombres hacia la muerte con sus hermosos cantos. **Hesíodo** habla de las Furias, tres mujeres implacables que castigan sin descanso a los malvados. Los mitos griegos incorporan más tarde a las Harpías, inmundas aves rapaces con cabeza de mujer, y a las Gorgonas, horribles mujeres con cabellera de serpientes, cuya mirada convertía a los hombres en piedra. Teseo, uno de los héroes de las leyendas griegas, atraviesa un paisaje plagado de monstruos femeninos, a quienes debe burlar para sobrevivir, entre ellos Medusa (la Gorgona que Teseo mata), la cual aparece representada en la escultura griega con un rostro grotesco y



Margarita Irene Marín

con una lengua que cuelga hasta la barbilla.

Con la llegada del **Cristianismo**, como nos recuerda Sidonie Smith, se extiende la creencia en la igualdad de las almas de hombres y mujeres en su búsqueda de la salvación eterna, lo cual no quiere decir que se creyera en la igualdad de los sexos en este mundo. La mujer, considerada igual al hombre como poseedora de la gracia divina, era, sin embargo, considerada inferior por naturaleza, por lo que su subordinación al hombre era estimada normal. Estas creencias escolásticas se basaban en las teorías de los antiguos filósofos griegos y en la interpretación bíblica del estatus ontológico de la mujer. **Sócrates** la comparaba con un bonito templo construido sobre una cloaca. **Platón**, padre de la filosofía, daba gracias a los dioses por haber nacido hombre y no mujer, ya que ponía en duda si habría que incluir a las mujeres en la categoría de las bestias o en la de los humanos. Su discípulo **Aristóteles**, tenía la convicción de que las mujeres eran monstruos, y basándose en sus teorías biológicas defendía que la mujer era un ser menos perfecto que el hombre ya que está condicionada por una serie de carencias: por su pasividad, la mujer carece del carácter activo y emprendedor del hombre; carece asimismo de una entera realización de la capacidad racional porque su función procreadora la ata a la materia; carece de calor porque posee un carácter frío e inestable y por ello no goza ni de la valentía, ni de la fuerza moral, ni de la honestidad del hombre.



Javier Elleta Salazar

En el **Génesis I-II** se narra la creación del universo. En dicha creación Adán precede a Eva, quien es creada a partir de una costilla de Adán. Mientras que Adán es creado a imagen y semejanza de Dios, Eva es creada a imagen y semejanza del hombre, Eva es considerada, pues, como ser inferior, carente de la inteligencia de Adán y por tanto vulnerable a las manipulaciones de la serpiente. La interpretación bíblica atribuye a la maldición de Eva la eterna subordinación de la mujer al hombre. “Parirás con dolor”, le dice Dios a Eva cuando la expulsa del paraíso, por lo que la sangre menstrual que sale

de su cuerpo se considera contaminadora de la comunidad, como también lo son las tendencias que se asocian al sexo femenino de adornar su cuerpo considerado corrupto. La lascivia, la avaricia y el engaño que se derivan de las mujeres eran debidos a su apego por la materia. Solo el silencio de su reclusión doméstica y su exclusión del mundo público podían frenar las posibles contaminaciones a la comunidad y aseguraban el cumplimiento de su destino natural.

Pero las mujeres no han sufrido solo un silencio histórico, sino también literario. La tradición bíblica, los padres de la Iglesia, los escolásticos y los teólogos del Renacimiento reafirman la necesidad de mantener subordinada y silenciada a la mujer. A medida que el Cristianismo se expandía y se institucionalizaba, la desigualdad de la mujer crecía.

Bonnie Anderson habla de solo tres tipos de mujeres para quienes la expresión oral y escrita no estaba prohibida. Dentro de la tradición católica, tenemos la figura de la **monja**, la cual podía hablar con autoridad ya que no estaba implicada en la maldición de Eva. Pero a medida que la Iglesia ganaba poder y se centralizaba bajo el control exclusivo del Papa, el poder y la fuerza de las monjas fue disminuyendo.

Otra figura con autoridad pública legítima era de carácter político: **la reina**. Durante el Renacimiento fueron varias las que subieron al trono. Pero, según muy bien hace notar Groult, la contradicción era total entre su papel real y la condición subalterna en la que las mantenía siempre la ley civil y religiosa. Condorcet, filósofo francés del siglo XVIII escribirá: *“L’habitude nous a familiarisés avec l’idée d’une femme-roi et non avec celle d’une femme-citoyen”*. Pero incluso en el Renacimiento se suscitó un debate ideológico en contra de la subida de la mujer al trono, basándose en la supuesta inferioridad física e intelectual de esta.

El tercer modelo es el de una mujer que no se adapta a ninguno de los cánones establecidos: ni es virgen, ni esposa, ni reina, y representa la violencia sexual y verbal no reprimida: **la bruja**. Según demuestran los archivos históricos, la mayor parte de los condenados por brujería en los siglos XV, XVI y XVII en la Europa católica y protestante eran mujeres que no estaban subordinadas a ningún hombre: o eran solteras, o viudas, o herejes religiosas. Los autores de Malleus Maleficarum, el texto más importante sobre brujería, llegan a esta conclusión: *“La brujería proviene del deseo carnal, que en las mujeres es insaciable. Ella copula con el diablo para satisfacer la boca de su vientre. La bruja rechaza la adaptación de los roles establecidos a la mujer y por tanto debe ser silenciada con la muerte”*.



A pesar de estos modelos también hubo en el arte y en la literatura modelos positivos relacionados con la mujer (como la Beatriz de Dante o la Virgen María de los pintores), pero eran modelos que no estaban dotados de vida. Estas figuras no eran mujeres, sino “lo femenino”; eran representaciones abstractas, pasivas y carentes de voz propia.

A finales pues de la **Edad Media** y durante el **Renacimiento**, las mujeres se sintieron influenciadas por las corrientes teológicas, filosóficas, políticas y literarias que, por una parte concedieron al hombre más libertad y lo empujaron a coger la pluma, y por otra seguían abocando a la mujer al silencio. De hecho, la gran mayoría de las mujeres de la época mantuvieron el silencio público requerido por los hombres y no escribieron.

En el **siglo XVIII** y con la llegada del absolutismo, se produce la edad de oro de la misoginia. Groult examina el caso concreto de Francia y asegura que todos los autores franceses de este siglo (Boileau, Molière, Racine, Rousseau...) defenderán el papel de la mujer en el hogar y adoptarán un tono paternalista hacia ellas. Rousseau veía en la mujer el instrumento de perdición del género humano y en su Emile dirá a propósito de su educación: *“Toute l’éducation des femmes doit être relative aux hommes: leur plaire, les soigner, les élever jeunes, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie plus agréable et douce”*.

Con la **Revolución de 1789**, las libertades y los derechos se consiguen para todos salvo para las mujeres..., salvo para la mitad del género humano. En Francia con el Imperio y con la llegada de Napoleón al poder, a las mujeres se les asesta el golpe de gracia. Bonaparte restablece la esclavitud para los negros de las colonias y como es lógico, la restablece también para las mujeres en el hogar. El artículo 1.124 de su Código Civil reza así: *“Les personnes privées de droits juridiques sont les mineurs, les femmes mariées, les criminels et les débiles mentaux”*.

En el **siglo XIX** con el **Romanticismo**, el individuo se valora como entidad aislada y la búsqueda y la mirada se vuelven introspectivas. Es una época de exaltación de sentimientos y vivencias, pero las mujeres permanecen atrapadas en las restricciones sociales y en las definiciones de pasividad, sumisión y obediencia de antaño.

Este desolador paisaje histórico comienza a cambiar a mediados del **siglo XX** a través del movimiento feminista que surge en EE.UU como resultado de la agitación social y los cambios legislativos de los años sesenta. Con esas primeras mujeres, muy integradas en sus comienzos a grupos de izquierdas, comienzan las primeras luchas por la visibilidad y los derechos de las mujeres (en palabras de Ángel Loureiro *“lo personal es político”*). A partir de los años setenta y cinco, este movimiento feminista marcado por el movimiento de liberación y por la política, se verá poco a poco sustituido por otro movimiento feminista francés influido por el post-estructuralismo y el psicoanálisis lacaniano.



Es evidente que los tiempos han cambiado para bien en este aspecto y que estamos en pleno **siglo XXI**, aunque todavía siguen existiendo desigualdades, a veces muy difíciles de detectar, que hay que erradicar en un futuro próximo. Las mujeres siguen teniendo problemas en la esfera pública, no ocupan todavía los suficientes puestos de responsabilidad, no reciben el mismo salario por el mismo trabajo, no gozan de la “libertad” otorgada a los hombres en cuanto a relaciones de pareja se refiere... eso en el mundo occidental, evidentemente. Si miramos a nuestro alrededor, la situación de la mujer en Oriente, en África o en Hispanoamérica actualmente, es tan terrible que pareciera que vivamos todavía anclados en los tiempos bíblicos. Pero eso no debe detener el avance que impulsaron esas primeras mujeres luchadoras de mediados del XX... su testimonio y su testigo debe ser transmitido a todas las nuevas generaciones hasta que el cambio y la equidad sea una realidad.

Para terminar, en palabras de Xavière Gauthier:

“Lo femenino podría aparecer como esa hierba un poco loca, un poco delgaducha al comienzo, que logra crecer entre los intersticios de las viejas piedras y, por qué no, termina por fisurar las placas de cemento, con la fuerza de lo que ha estado largamente contenido”.

Bibliografía

Groult, Benoîte: *Le féminisme au masculin*, Denoël/Gonthier, Paris, 1977.

Anderson, Bonnie: *Historia de las mujeres: una historia propia*, Editorial Crítica, Barcelona, 1991.

Smith, Sidonie: “*Hacia una poética de autobiografía de mujeres*”, Suplementos Anthropos 29, Barcelona, Diciembre, 1991.

Loureiro, Ángel G.: *El gran desafío*, Megazul-Endymion, Madrid, 1994.

FIESTAS DE ANDORRA DE INTERÉS CULTURAL, IDENTIDAD Y CREATIVIDAD.

ISABEL DE LA PARTE CANO

Arxiu Nacional D'andorra. Arxiu D'etnografia. Ministeri de Cultura. Govern D'andorra

PALABRAS CLAVE: Fiestas/ Patrimonio material / Patrimonio inmaterial / Andorra

“El patrimonio cultural constituye uno de los testimonios principales de la historia, la identidad y la creatividad de un país.”

Artículo 34 de la Constitución del Principado de Andorra

Andorra cuenta con un patrimonio cultural de gran riqueza y diversidad. A la contundencia y la belleza de su naturaleza, y al significativo y extenso legado arqueológico e histórico, hay que sumar la riqueza de las tradiciones y las costumbres que configuren su patrimonio intangible. El patrimonio intangible o inmaterial es una reformulación de otros conceptos como el folklore o la cultura tradicional, que también abraza nuevas creaciones y manifestaciones que emanan de la diversidad y la creatividad que caracterizan las sociedades de hoy. En los últimos años se ha producido un proceso de concienciación de la importancia de documentar y de conservar las expresiones intangibles de la cultura, sobre todo aquellas que tienen más riesgo de desaparecer. El desarrollo y la implementación de las convenciones de organismos como la Unesco han contribuido notoriamente a la concienciación internacional sobre la importancia de estas expresiones del patrimonio cultural. En 2003 la Unesco aprobó el Convenio para la salvaguarda del patrimonio inmaterial (París, 17 de octubre), una acción clave que reivindica la necesidad de reconocer y proteger las expresiones inmateriales de las culturas.

Los bienes inmateriales, que son parte de nuestro patrimonio cultural, surgen de la interacción con la naturaleza y la historia, generan un sentimiento de continuidad y de identidad y promueven la creatividad y el respecto a la diversidad. Son muchas las tradiciones y las expresiones culturales que se han transmitido de generación en generación que identifican la manera de pensar y de hacer de las comunidades y pueblos de estos valles. Las tradiciones orales, las fiestas, los rituales, la artesanía o los conocimientos y las prácticas vinculadas a la naturaleza son claros ejemplos. El reconocimiento y la salvaguarda del patrimonio inmaterial contribuyen notoriamente a la sensibilización sobre la necesidad de preservar la diversidad cultural existente. Andorra, consciente de la fragilidad y la relevancia de las expresiones intangibles, contempló la salvaguarda de las más representativas en la Ley del patrimonio cultural andorrano aprobada en 2003. El texto define el patrimonio inmaterial como el conjunto de creaciones y de manifestaciones de la comunidad, que incluye las expresiones culturales de las formas de vida de la sociedad andorrana con sus creencias, costumbres, conocimientos, prácticas, valores y símbolos.

Muchas de estas creencias, canciones, plegarias, bailes y representaciones se preservan en el calendario festivo. Las fiestas son manifestaciones vivas y en constante transformación; las más tradicionales son percibidas como las que enraízan en el tiempo, aunque a menudo han perdido el sentido original y gran parte de los elementos que las caracterizaron en el pasado. Las fiestas son también el escenario donde se observan las transformaciones sociales y culturales, aquello que desaparece, aquello que queda y aquello que se crea y recrea.

Las ferias, los mercados, las celebraciones navideñas, el santoral, los carnavales, la pascua, las romerías y las fiestas mayores entre otras, son parte de las tradiciones que la sociedad andorrana ha ido preservando y reelaborando, y son parte de su identidad cultural. En 2010, quince fiestas fueron consideradas de interés cultural y

se incluyeron en el Inventario General del Patrimonio Cultural. El reconocimiento de las quince expresiones festivas es un primer paso en la valorización y salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial del país. Las quince fiestas son representativas del calendario festivo, destacan por su arraigo y vitalidad, y tienen la capacidad de crear momentos y espacios de comunión social y un sentimiento de identidad. La consideración de estas fiestas como parte del patrimonio inmaterial es también el resultado de un proceso de valorización de los aspectos históricos, culturales y sociales con las asociaciones y los ciudadanos que las hacen posible.

Las fiestas declaradas patrimonio cultural comparten valores históricos, culturales y sociales, pero también tienen significados y valores específicos que son parte del imaginario colectivo del país. El calendario festivo de interés cultural recorre todo el año e incluye fiestas tradicionales algunas de las cuales son comunes en otros territorios, mientras que otras tienen un marcado carácter local. Más allá de que las celebraciones tengan un carácter más familiar y grupal o impliquen a toda la sociedad, están intrínsecamente vinculadas a acontecimientos relevantes y significativos. Las fiestas marcan connotan los cambios de estación, evocan y conmemoran épocas concretas de las actividades agrícolas y ganaderas y momentos clave de las etapas de la vida.



Cabalgata de Reyes de Andorra la Vella y Escaldes-Engordany 2011. Archivo de Etnografía de Andorra

El ciclo de Navidad ha generado un costumbrismo festivo abundante que está conociendo nuevas formas y significados. Al margen de la significación religiosa, la cabalgata de Reyes de Andorra la Vella y Escaldes-Engordany es una celebración moderna que ha adquirido una gran relevancia y reúne un gran número de personas hasta convertirse en un acontecimiento esperado que congrega numeroso público local y visitante. La cabalgata cuenta con la cooperación de asociaciones y voluntarios que refuerzan su carácter participativo y popular. El eje central de la fiesta se centra en una gran desfilada de carrozas que recorre las principales vías comerciales de las dos parroquias durante el atardecer de la vigilia de Reyes.

Las escudelles y els encants de Sant Antoni (17 de enero) son las fiestas más populares del ciclo de invierno, donde la celebración religiosa también ha incorporado nuevos componentes festivos. Tiempo atrás el lugar de encuentro era la iglesia de Sant Antoni de la Grella, en la Massana, hasta donde se conducían los animales de tiro para ser bendecidos. Hoy son las escudellas populares las que convocan la ciudadanía en diferentes momentos y lugares del territorio. La escudella es un caldo típico que se elabora con la ebullición de la carne de olla con legumbres como garbanzos, patata y col.



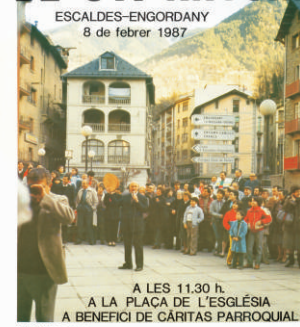
Escudella de San Antonio de Andorra la Vella.
 Archivo de Etnografía de Andorra.
 Autor Manel Barros

Mientras algunas parroquias organizan la escudella en la festividad del santo, otras han optado por celebrarla en un día festivo. En Encamp, la fiesta de la escudella y “els encants” se han trasladado de día y se celebra el domingo más próximo a la festividad del santo, y en el Pas de la Casa, el domingo siguiente. En Escaldes-Engordany, la escudella se celebra el día de Sant Antoni pero la tradicional subasta de els encants se ha trasladado al primer domingo después de la Candelera (2 de febrero). En cambio, en Sant Julià de Lòria la escudellada se celebra el día de Sant Sebastià (20 de enero), a quien se dedica un voto de pueblo desde el siglo XIX.

El Carnaval o Carnestoltes es la fiesta de las fiestas y la expresión del desorden y la gresca. Las celebraciones son un paréntesis en el año litúrgico, antes de la llegada de un período que había sido sinónimo de tristeza y recogimiento, la Cuaresma. Los festejos se extienden desde el sábado de Carnaval hasta el miércoles de Ceniza y son especialmente celebradas en Encamp y Canillo, donde el Carnaval adquiere una significación propia con el baile de la osa y el juicio de los contrabandistas en Encamp, y los arlequines en Canillo. La representación del baile de la osa es una farsa carnavalesca del ataque de un oso a unos payeses que, después de matarlo, lo hacen bailar. La representación, que protagonizan los jóvenes de la parroquia, ha ido variando con el paso del

La primera escudella popular moderna se celebró en Andorra la Vella el año 1978, recuperando así la costumbre de servir este plato caliente entre los más pobres. En Canillo utilizan una expresión local, la vianda. Por Sant Antoni también son tradicionales “els encants”, que consisten en una subasta de productos del cerdo como las manitas, la donja, la bringuera, las botifarres o los jamones, cuyos beneficios se destinan a la parroquia o alguna obra social.

ENCANTS DE ST. ANTONI



Cartel de la tradicional subasta de San Antonio.
 Archivo de Etnografía de Andorra



Baile de la osa de Encamp 1981. Archivo Nacional de Andorra.
 Fondo FP. Autor Felix Peig

tiempo, ha incorporado diálogos y canciones, y, en los últimos años, es una versión más desenfadada y burlesca, con referencias constantes a la vida social y política de la parroquia y del país. La otra representación sarcástica de interés cultural es el juicio a los contrabandistas, una farsa sobre la práctica del contrabando, de creación más reciente, que se celebra el domingo de Carnaval.



Arlequins de Canillo 2011. Archivo de Etnografía de Andorra

Los arlequines son los protagonistas del Carnaval de Canillo, y son los encargados de animar las calles con sus burlas y mofas. Los jóvenes se visten con ropa blanca o de color claro donde cosen flores y retales de ropa de forma irregular y de colores vivos y contrastados, a los cuales se cosen cascabeles por todo el disfraz, y en la mano una surriaca que golpean al ritmo de las canciones que cantan mientras desfilan por las calles. Desde hace algunos años les acompañan dos arlequines gigantes que bailan al ritmo de comparsa y batucada. El desfile recorre Canillo y más tarde los pueblos de Ransol, Soldeu y Prats, donde es costumbre que algunas casas les ofrezcan una merienda.

Disfrazarse de arlequines es una tradición que se remonta a finales del siglo XIX y hoy son muchos los jóvenes de la parroquia que tienen su propio disfraz.

Resiguiendo el calendario litúrgico, del jolgorio del Carnaval al recogimiento de la Cuaresma. Se inicia así el ciclo festivo de primavera en el cual destacan las populares **caramelles**. Por Pascua, las agrupaciones corales son las encargadas de mantener viva las tradicionales caramelles en Ordino y en Sant Julià de Lòria. Se trata de una cantada de canciones que el grupo de “caramellaires” formado por miembros de la Coral Casamanya, la Escola de Música y el Grupo Artístico en Ordino, y de la Coral Rocafort en Sant Julià de Lòria. La fiesta tiene lugar entre la mañana y el mediodía del Domingo de Pascua, cuando los grupos de caramellaires recorren las calles principales con su repertorio coral y una cesta en la se depositan los donativos de la recolecta.



Caramelles Ordino 2011. Archivo de Etnografía de Andorra.
Autor Agustí Guimera.

El día de la Mare de Déu de Canòlic, el último sábado de mayo, y el día de la Mare de Déu de Meritxell, el 8 de septiembre, son las dos fiestas religiosas más celebradas del calendario mariano. Peregrinaje, devoción, bendición, comunión, comida popular, música y danza caracterizan las romerías que se celebran en el entorno de los dos santuarios marianos. La actual iglesia de Canòlic se construyó y restauró a principios del siglo XX, pero la primera referencia documentada es de 1176. La fiesta devota ha adquirido una connotación más familiar y vecinal, y son muchos los que siguen recorriendo los caminos que sortean un desnivel considerable.



Romería en el Santuario de Canolic, 1973. Archivo Nacional de Andorra. Fondo FP. Autor Felix Peig

La Mare de Déu de Meritxell es la patrona de Andorra, una fiesta nacional y uno de los pocos días a lo largo del año durante los cuales el ritmo acelerado en las calles comerciales cesa y se respira un tiempo de descanso y de fiesta compartida. En 1873 la Virgen de Meritxell fue declarada la patrona de Andorra. Hoy, el Santuario es un símbolo religioso, espiritual e identitario que se ha convertido en un lugar de encuentro para una sociedad cada día más diversa.

La antigua capilla de Santa María de Meritxell, de origen románico, se quemó en 1972. En 1976 se construyó un nuevo templo diseñado por el arquitecto Ricardo Bofill, una arquitectura contemporánea inspirada en la tradición románica que busca la relación del hombre con la naturaleza. La posterior reconstrucción de la antigua capilla al lado del moderno santuario como testimonio del pasado es una muestra de la significación del lugar y la tradición.



Romería en el antiguo santuario de Meritxell, 1953. Archivo Nacional de Andorra. Fondo FFP. Autor Francesc Pantebre

La llegada del verano la marca una de las celebraciones más populares: **las falles de Sant Joan**. Elaborar las falles, prenderles fuego y hacerlas girar en la vigilia de San Juan es la expresión de una tradición arraigada en el tiempo. Es una celebración singular, participativa y de una gran vitalidad y creatividad. La importancia de la fiesta va más allá de la manifestación cultural en sí, es el fruto de la transmisión de un conocimiento y de unas técnicas que pasan de una generación a otra, que la convierte en un elemento cohesionador e identitario. En Andorra la Vella “les falles” y las hogueras toman una relevancia especial porque San Joan es la fiesta del pueblo.



Falles de Andorra la Vella 2010. Archivo de Etnografía de Andorra.
Autor Xavi Burgos



Las fiestas del Roser de Ordino 2011.
Archivo de Etnografía de Andorra

El Roser de Ordino es parte de una tradición donde el reparto de rosas se han convertido en parte esencial de la fiesta. Año tras año, el primer domingo de julio, se celebran algunos de los actos centrales de la Fiesta del Roser de Ordino que dura todo el fin de semana. La misa solemne en la iglesia de Sant Corneli y Sant Cebrià, la actuación del esbart de les Valls del Nord, y su repertorio de bailes tradicionales como la Farandola o el Contrapàs en la plaza del pueblo, son algunos de los actos que presiden la tradicional plega de rosas. La comisión de fiesta compuesta por chicos y chicas del lugar organiza conciertos diversos que han convertido el Roser en una fiesta muy popular que atrae a jóvenes del todo el país.

La bendición de vehículos de Sant Cristófol de Anyós coincide con la Fiesta Mayor del pueblo el día 10 de julio. La fiesta en honor a este santo es una de las celebraciones más arraigada en el calendario festivo estival de la Massana. Uno de los actos centrales de la fiesta es la bendición de vehículos que se lleva a cabo después de una misa solemne en la iglesia románica, precedida de un aperitivo popular y de la misa en honor del santo patrón de los viajeros, los navegantes y los automovilistas.



Sant Cristofol de Anyós, 1948.
Archivo de Etnografía de Andorra.
Fondo Casa Cremat

Las fiestas mayores más tradicionales y populares se suceden durante los meses de verano, cuando los días son más largos y las noches más calurosas. En el día de Santa Anna, durante la fiesta mayor de Escaldes-Engordany, el 26 de julio, tiene lugar **el ball de Santa Anna**, uno de los momentos centrales de los festejos. Tradicionalmente se celebra en la plaza que lleva el mismo nombre y lo interpreta el Esbart de Santa Anna, el más antiguo del país con más de cincuenta años de historia. Los movimientos y los dibujos de los bailadores y el transcurso y las normas del baile muestran muchas similitudes con el contrapaso. Es un momento de la celebración que congrega a muchos ciudadanos de la parroquia y es una expresión significativa de la vida colectiva.



Baile tradicional en la plaza de Santa Ana 2011.
Arxiu d'Etnografia d'Andorra



El baile de la Marratxa en la plaza mayor durante las fiestas lauredianas.
Archivo de Etnografía de Andorra. Fondo Comú del Sa

corresponden con una invitación a comer. Después de “la passa”, en la antigua plaza mayor, una cobla interpreta la música del ball cerdà. Son los fadrins majors los encargados de abrir el baile y entonces las chicas sacan a bailar a los chicos que suelen llevar una barretina. Por la tarde, el Esbart Lauredià representa la marratxa, una danza señorial que simboliza la génesis del coseñorío andorrano y las parroquias.

La Fiesta Mayor de Sant Julià de Lòria se celebra el último fin de semana de julio y se prolonga unos días más. Es una de las fiestas mayores más populares del país, donde las danzas adquieren un protagonismo especial y se convierten en un momento central de la celebración. “La passa” es un pasacalle de parejas de solteros y solteras por el centro histórico de Sant Julià de Lòria. Encabezando el pasacalle se sitúan las parejas que se casan durante el año, que son los fadrins majors, y les siguen otras parejas comenzando por los más mayores y seguidos por los más jóvenes. “La passa” finaliza el recorrido en la plaza mayor donde ellos las convidan a ellas a un vermú y ellas les

También son significativas algunas de las celebraciones vinculadas a la tradición ganadera que se han conservado a lo largo del tiempo o se han podido recuperar después de algunos años de olvido. **La benedicció de les guardes comuns de Setúria** es una fiesta ganadera que tiene lugar hacia finales de junio en la Massana, cuando se conduce al ganado hacía los pastos comunales de montaña. La tradicional bendición de los animales y de las

pasturas congrega a los ganaderos de la parroquia que, después del acto religioso, celebran una comida de hermandad que adquiere una connotación reivindicativa de la ganadería, una actividad hoy minoritaria después de siglos de haber sido el pilar de la economía del país.



Bordes de Setúfia, la Massana, 2011. Arxiu d'Etnografia d'Andorra

Las ferias ganaderas eran lugares de encuentro, de comercio y de intercambio que reunían a los ganaderos y a los tratantes. En Andorra se han recuperado la Fira de bestiar de Canillo del 16 de octubre pero pasa a un día festivo, y la Fira-concurs de bestiar de Andorra la Vella, el 27 del mismo mes, fechas en que se sucedían las ferias porque era el momento en que los animales bajaban de los pastos naturales de montaña. Las ferias conocen nuevos alicientes como son los concursos y las exhibiciones, y pretenden ser un elemento de dinamización para continuar manteniendo vivo el sector ganadero. Hoy las ferias conocen nuevas formas y significados que las convierten en momentos de celebración festiva, y son una de las pocas ocasiones donde la vida ganadera vuelve a estar presente en calles y plazas.



Feria ganadera de Andorra la Vella en los años 1930.
 Archivo Nacional de Andorra.Fondo FGP.
 Autor Guillem de Plandolit



Feria ganadera de Canillo en los años 1920.
 Archivo Nacional de Andorra. Fondo FGP.
 Autor Guillem de Plandolit.

Todas las fiestas son expresiones culturales y tienen múltiples dimensiones. Cada fiesta tiene una forma, una función y un significado que evoluciona a lo largo del tiempo en consonancia con las necesidades y las posibilidades sociales e individuales. Las viejas y las nuevas expresiones festivas tienen la capacidad de implicar y de cohesionar la ciudadanía. Las celebraciones comunitarias generan un sentimiento de identificación y de pertenencia, y suponen un enriquecimiento de la identidad cultural. Las fiestas de interés cultural descritas son expresiones creativas del patrimonio cultural del país y una invitación a conocer algunas de las celebraciones más relevantes que se dan cita año tras año. Las fiestas son también un atractivo más para incentivar el turismo cultural, un turismo que busca en el patrimonio histórico, la esencia y la identidad del país.

EL TATUAJE, LA ESCARIFICACIÓN Y EL BRANDING.

ENRIQUE GUTIÉRREZ LÓPEZ

Licenciado en Antropología Social y Cultural. Profesor de Procedimientos sanitarios y asistenciales.

Director del IES Prado de Santo Domingo

Alcorcón (Madrid) España

PALABRAS CLAVE: Cuerpo / Identidad / Tatuaje

En el imaginario social de otras épocas, el tatuaje se ha asociado a la virilidad, por eso era más propio de varones que de mujeres. Se consideraba que cuanto más dolía mayor virilidad se poseía.

Hoy día la proporción de mujeres jóvenes tatuadas se ha acrecentado, sobre todo entre las mujeres de menos de 25 años, y tiende a igualar o sobrepasar a la proporción de varones tatuados. Persisten, no obstante, diferencias en cuanto a las zonas corporales tatuadas y los motivos decorativos escogidos como tatuaje. Así podemos hablar de tatuajes con motivos tradicionales, tribales, orientales, célticos, realistas, de encargo, crazy tatoos, de fauna y flora, astrales, mitológicos, etc.



Desde hace unas décadas la percepción social sobre el tatuaje ha cambiado y en gran parte se ha perdido el estigma asociado al tatuaje, aunque aún persisten investigadores y formadores de opinión que piensan en trastornos de personalidad para justificar el cuerpo tatuado. Es cierto que las razones para tatuarse pueden ser muchas, pero no se puede considerar patológico a priori lo que constituye para muchos jóvenes una práctica común de embellecer el cuerpo, a veces sin otra finalidad aparente ni sentido más profundo, aunque en ocasiones puede constituir un modo de dar sentido al propio cuerpo, hacerlo "real" y conectarlo vitalmente. No obstante, si por algo se caracteriza la posmodernidad, es por el reconocimiento de la ausencia de profundidad y sentido.

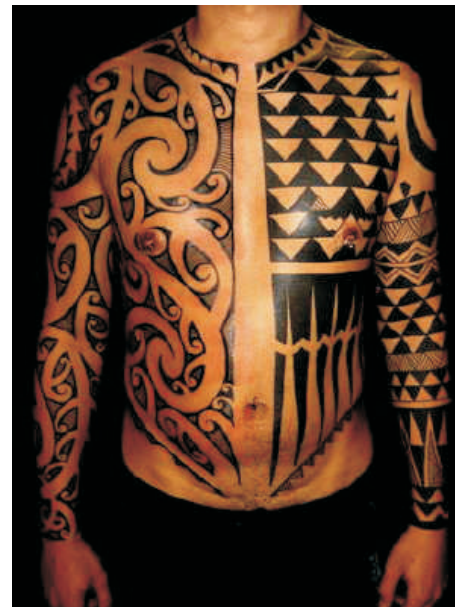
Actualmente existe una preocupación por el cuerpo como factor de individualización, especialmente a partir de Emile Durkheim. Ahora se valora el cuerpo joven y se estigmatiza el cuerpo viejo, enfermo, destrozado o imperfecto. Cada parte del cuerpo encierra un simbolismo, por ejemplo, el rostro cristaliza la identidad, sin él no se reconoce a la persona, por eso el rostro desfigurado causa un impacto enorme y la persona afectada se suele recluir para no ser vista por los otros, ni ver el rechazo social, ni sentir la piedad o el disgusto.

Nuestra corporeidad es vista de otro modo con respecto a otras épocas; se ha debilitado culturalmente la dicotomía cuerpo y la persona es su cuerpo en sí mismo, pues nada importa más que el cuerpo encarnado y hasta reciclado, llegado el caso.

Se asume en general, como diría Lipovetsky, una forma de vivir como seres narcisistas e indiferentes a la necesidad de contenido y sentido.

El contenido y el sentido parece que se encierra en nosotros mismos, aunque evidentemente siguen existiendo personas comprometidas con un sentido profundo de la vida, ya no constituyen el modelo hegemónico de la sociedad occidental. Sin embargo, se da la paradoja de que estamos sensibilizados con el mundo y a la vez somos indiferentes con él, porque nuestra sensibilidad no traspasa la piel y tiene objetivos o valores que nos marcamos nosotros mismos. Ya no se trata de ideales colectivos, sino de fines individuales o semi-individuales, a lo

sumo grupales, por eso asistimos a una proliferación de organizaciones no gubernamentales de lo más variopinto, de tal modo que según los intereses propios es posible “ser seducido” o defender exclusivamente a las focas, a las ballenas, a los bosques, a los animales abandonados, ser anti-trasvase de agua, amante de los castillos y de los molinos de viento, anti-globalización, o proteger la propia vida humana en un sentido global (misioneros) o de modo parcelado (cáncer, leucemia, lesionados medulares, trasplantados, víctimas de tráfico, pro-vida...); vamos que en conjunto se podría decir que todas estas organizaciones, cada una con sus fines específicos, serían una especie de “comunidad de los santos”, parodiando a Michel Maffesoli. Incluso, por qué no admitirlo, una persona puede tener objetivos contradictorios, como defender un mundo menos contaminante sin renunciar para nada al uso del coche o al exceso de consumo energético.



Los tatuajes, dentro de este análisis, no eluden la visión postmoderna y las contradicciones inherentes a ésta. De antemano hay que dejar claro que es evidente que todas las personas no llevan tatuajes, ni que las personas que los llevan tienen las mismas motivaciones para hacérselos, pero a modo de introducción se pueden resaltar al menos dos contradicciones entre el tatuaje y lo dicho hasta ahora.

- En nuestra sociedad existe miedo al dolor y a la muerte, posiblemente porque ambos han perdido el sentido que pudieron tener en otros momentos históricos. Según esto, ¿por qué hacerse un tatuaje que puede ser una fuente de dolor? O dicho de otro modo, ¿hacerse un tatuaje supone dar sentido al dolor? Normalmente se huye de las agujas y de todo aquello que cause dolor, pero como se verá más adelante el significado cultural que la persona otorga al dolor es muy importante para entender, tanto el tatuaje, como el piercing (pírsin), del que se hablará en el siguiente epígrafe.
- La segunda contradicción posible estriba en que si nuestro modo de vivir es tan rápido, inestable, indiferente, libre y voluble, ¿por qué se opta por un tatuaje que en la práctica es casi permanente? O reformulando la cuestión, ¿se puede vivir o aceptar el tatuaje como una experiencia estable en un mundo en el que todo cambia?



La nueva visión posmoderna del cuerpo reclama juventud y huye del envejecimiento. Para no ser viejo hay que evitar tener un cuerpo de aspecto viejo, lo que obliga a cuidarse y eludir o retrasar a toda costa los cambios físicos que conducen al envejecimiento. El concepto estético, pues, es diferente. Son los jóvenes quienes normalmente más se tatúan. Si el cuerpo es joven y se halla distante del envejecimiento, ¿por qué tatuarse? ¿Podría afirmarse que el

tatuaje con los años servirá para recordar la juventud cuando ya se sea adulto o viejo? Sin embargo, es muy posible que el cuerpo acabe devorando a su amo, como dice Marguerite Yourcenar en *Memorias de Adriano*, o llegue a ser nuestra pobreza, como afirmara Kant.

Ahora, las etapas vitales son más difusas, imprecisas y largas, con límites que fluctúan. En un contexto así, el individuo debe conservarse, su cuerpo puede cambiar pero no terminar, lo que implica cuidarlo, embellecerlo, transformarlo y retrasar su deterioro.

Hacerse un tatuaje, ¿puede constituir un modo de manifestar, o mejor todavía, de sentir, que se rechazan aspectos disciplinarios que perviven aún en la sociedad? Personalmente, no creo que, en general, el tatuaje de un joven sea una manifestación consciente de rechazo hacia una actitud, pero admito como posibilidad que puede dar esa sensación a quien lo posee.



La individualidad juvenil encierra un cierto sentido de aislamiento, aunque parcialmente, porque los jóvenes se aíslan de unos contextos sociales y se abren a otros con el fin de poder realizarse y reintegrarse, en lo que se denominan "círculos cálidos de convivencia", que son pequeños grupos sociales a los que se pertenece y en los cuales el joven se muestra y comporta de unas maneras socialmente aceptables por el grupo.

En el grupo, o "círculo de convivencia", el deseo de reconocimiento y la exposición a la mirada del otro es algo privado, restringido; todavía lo será más en el círculo íntimo. En ese ambiente, el reconocimiento no tiene un marcado carácter de competencia, sino que subyace un deseo de reconocimiento por lo afectivo, lo estético y lo erótico, de modo que un tatuaje, para algunos jóvenes, puede ser un adorno, un bello objeto de bisutería, arte sobre la piel (body art), que según la zona corporal tatuada se enseñará más o menos a los otros, pero que sin duda será mostrado al círculo íntimo, transmitiendo con ello una aceptación de determinados gustos o esquemas socio-estéticos, pero también el resultado de la transformación de uno mismo, que es su propio cuerpo, un cuerpo artísticamente decorado. No obstante, no hay que olvidar que la identidad tiene muchas caras y que en cada momento se muestra la que la persona desea mostrar en un determinado círculo social.

Según el argumento desarrollado hasta ahora, una relativa proporción de jóvenes podrían tatuarse para sí, para su pareja y su círculo íntimo de convivencia, donde se considera *cool* el tatuaje. Como ya se indicó antes, el tatuaje es un signo de identidad que puede dar un reconocimiento y estatus en el círculo más íntimo y ser indiferente en otros círculos e incluso ser mal visto. Entre los afines el tatuaje puede tener algo de carismático, que incrementa la valoración de esa persona, máxime si su ejecución conlleva dolor, lo que lo hace más meritorio, lo que nos lleva a la dimensión social del sufrimiento.

Por otra parte, el tatuaje es una moda en sí mismo, porque se puede llevar como deseo de imitación de otros personajes que son modelos contemporáneos y como novedad propia de una época. En la sociedad del espectáculo hay que liberarse con marcas de distinción, ya sean marcas de ropa, tatuajes, piercing (pírsin), etc. que

nos diferencien e individualicen de los otros.

Vivimos en la “tiranía de las apariencias”. El joven que desea tatuarse parte de la condición de querer ser diferente. Existe en él una voluntad de desmarcarse de los viejos y de los padres, sin necesidad de proceso previo de reflexión, dándose una cierta pulsión en su actitud. Dado que los padres suelen ser reacios a permitir que el adolescente se tatúe, el joven puede vivir el hacerse el tatuaje como un apropiamiento de su propio cuerpo, como si éste no le perteneciera de antes. Se da, por tanto, en sentido figurado un cierto rito de iniciación.

Las diferentes administraciones sanitarias de nuestro país han regulado sobre las técnicas de decoración personal, sin llegar a prohibirlas, pero estableciendo sistemas de control como corresponde al ideario de la posmodernidad. Así, mientras los “modificadores corporales” o “aplicadores de técnicas de decoración personal” están obligados a realizar unos cursos de formación sobre técnicas de higiene y a registrarse como tales, los jóvenes mayores de edad, para poder realizarse un tatuaje o un piercing (pírsin), tienen que ser informados de los procedimientos y riesgos por parte del tatuador y cumplimentar o firmar un documento de aceptación llamado “consentimiento informado”, que lleva años empleándose en el sistema sanitario cuando la persona se a someter a intervenciones quirúrgicas y pruebas exploratorias o diagnósticas de riesgo. Los jóvenes menores de edad, para hacerse un tatuaje, precisan el consentimiento de alguno de los padres o de los tutores legales, quienes cumplimentan el consentimiento informado.



Por otra parte, en los convenios laborales de las empresas comienza a regularse, igualmente, la exhibición de elementos decorativos personales, argumentando para ello el debido respeto a la imagen corporativa y la evitación de situaciones de desagrado al cliente.

El cuerpo se ha convertido en un objeto de culto (somatocracia) sometido a tecnologías de control cuyo objetivo es normalizar veladamente y rentabilizar económicamente los cuerpos, por eso, se formulan programas de natalidad, revisiones médicas de control, cursos de higiene, fomento de hábitos saludables y bio-regulaciones diversas, como la indicada antes sobre las prácticas de decoración personal.

En cierto sentido puede afirmarse que el tatuaje, a la vez que una estética de la existencia, es una táctica de microrresistencia hacia el biopoder, ya que se apropia en su beneficio de la tecnología y del saber de la medicina hegemónica e introduce la dimensión artística en el cuerpo-especie, algo que altera la construcción y significación hegemónica en torno al cuerpo y desajusta la tradición occidental de una serie de órganos con funciones cuya función exclusiva es cooperar para mantener la vida.

En el día a día no somos conscientes a cada instante de nuestro cuerpo, salvo en los momentos de tensión: cansancio, hambre, enfermedad, dolor, muerte de un ser querido, embellecimiento, afectividad, sexualidad, sexo... Aunque se viven de modo distinto los momentos de dolor, de tristeza o displacer, que los momentos de alegría y placer, ambos ponen en primer plano el cuerpo, lo hacen más visible y de algún modo nos dan conciencia de

nuestra vitalidad. En este sentido, el posible dolor voluntario sentido en la práctica del tatuaje puede ser interpretado como un proceso de apropiación del propio cuerpo, como un dar sentido, como una conexión en una sociedad sinsentido, no digamos, por supuesto, del dolor físico extremo del branding y las escarificaciones.



El branding es una práctica que consiste en quemarse la piel con un trozo de metal incandescente, que por lo general se adapta a las fisonomías y diseños que los usuarios desean grabar sobre su piel (la técnica es similar al marcado de los animales).

Las escarificaciones consisten en hacer incisiones sobre la piel, configurando diseños en ella, sin que se puedan categorizar como mutilaciones puesto que no eliminan la funcionalidad. Dentro de ellas hay que diferenciar el *cutting*, que sería una modalidad de escarificación que busca transformar una cicatriz realizando un diseño a partir del relieve que dejó aquella sobre la piel, existiendo por tanto un componente de motivación estética. Las escarificaciones son más propias de grupos y comunidades de jóvenes, o tribus urbanas, aunque también se las hacen jóvenes aislados como tentativa de lucha con dolor contra un sufrimiento que no se sabe, o no se puede abordar de otra manera, una forma de sublimación, de sentirse real y de obtener una “identidad de prótesis” que permita existir y mantenerse.

Generalmente las escarificaciones no son autodestructivas, sino un modo de liberar el sufrimiento, por lo que tienen una lógica, aunque la medicina y la psicología hegemónicas tienden a estigmatizar esta práctica como patología, sin tener en cuenta que en nuestra condición humana se da el sacrificio, ya sea como precio para hacerse merecedor del perdón, o para salvar el bien mayor prescindiendo de una parte (amputación), o simplemente para poder seguir existiendo. En cualquier caso, sea cual sea la situación, se paga con dolor para poder vivir normalmente.

No obstante, esta visión o explicación dada de la escarificación no coincide con las interpretaciones que tienen al respecto otros pueblos, como los ekoi del sur de Nigeria que estampaban sus brazos con escarificaciones circulares en forma de monedas, conocidas como “alimento para espíritus”. El espíritu del muerto podría utilizar estas singulares “monedas-marcas corporales” como dinero para comprar sustento. A pesar de que el cuerpo se corrompe al morir, los ekoi dan a entender que una vez hechas las escarificaciones éstas se transforman en permanentes sin verse afectadas por la muerte.

El tatuaje se enmarca en un proyecto corporal y de vivencia lleno de múltiples interacciones. Es un elemento



que sirve para configurar la identidad, gracias a la conjunción de varios factores, como son el contacto con el tatuador, el contacto con otros individuos tatuados, la necesidad de sensaciones intensas o “flow estimuladores” y el imaginario personal y la propia iconografía.

El tatuador genera intimidad al tatuado y obra como un mediador de la construcción del sí mismo, en cierto sentido ejerce un papel de oficiante del ritual (sumo sacerdote), mientras que el contacto del individuo con otras personas tatuadas dará lugar a una comunión afectiva que el tatuaje, signo cargado de simbolismo, reforzará y validará, consolidando esa unión emocional. La necesidad de sensaciones propias estimulará la decoración o modificación corporal, a lo que contribuirá el imaginario personal con la atractiva idea de la construcción personal de uno mismo y el autorreconocimiento que conlleva, siendo importante para ello la iconografía seleccionada.

OBRA GRÁFICA DE ANA POWNALL

Anna Pownall. Madrid, 1976.

Durante sus estudios en la Facultad de Bellas Artes de Madrid entro en contacto con el grabado por primera vez y se produce un amor a primera vista. Realizo la especialidad en grabado y estampación y en el año 2000 participo por primera vez en la Feria Internacional de Grabado “Estampa”. Esta primera vez resulta un éxito, lo que me anima mucho como artista a continuar investigando en la disciplina del grabado, participando en las siguientes ediciones de “Estampa”, así como en exposiciones individuales y colectivas en Madrid y en otros lugares, como Granada y Pontevedra. También empiezo a recibir encargos de ilustración, hacer trabajos para publicidad e ilustrar mis primeros libros para la editorial SGEL¹.

Al terminar la carrera y durante unos cuantos años, compagino la creación artística con la docencia, dando clases de Expresión Plástica en colegios y a adultos en centros culturales. Sin embargo llega un momento en que me doy cuenta de que la enseñanza me estaba ocupando demasiado tiempo y decido hacer una apuesta personal fuerte y dedicarme en exclusiva al grabado y a la ilustración. A pesar de que es una decisión difícil, una vez tomada, resulta ser todo un acierto porque me conceden una beca para realizar un Máster en el Centro de Investigación de la Estampa Contemporánea en Betanzos (A Coruña). Ello supone un gran impulso para mi obra y la oportunidad de entrar en contacto con más artistas dedicados a la misma disciplina, abriéndome puertas para futuras exposiciones y colaboraciones.

En 2015 abro mi propio taller de grabado y estampación donde, aparte de desarrollar, mi labor artística realizo cursos e imparto monográficos.

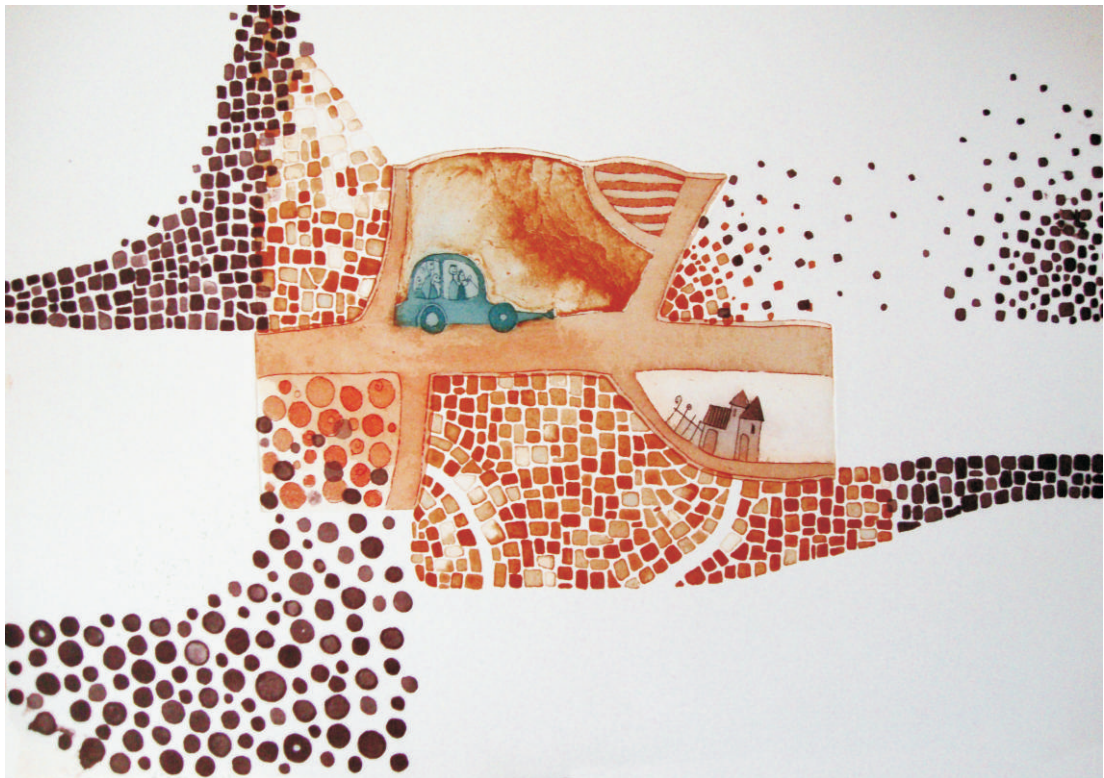


La Alfama © Ana Pownall

¹ SGEL es una editorial con más de 40 años de trayectoria y es pionera y líder en el sector de la publicación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras. <http://www.sgel.es/edicion-y-distribucion-de-libros/ediciones-sgel/>



Campos al pasar © Ana Pownall



Mapa © Ana Pownall

OBRA GRÁFICA DE ANA POMAR



Ciudad bosque I © Ana Pownall



Ciudades nómadas © Ana Pownall



Castaño © Ana Pownall



Podría volar © Ana Pownall

OBRA GRÁFICA DE PABLO RÍOS

Ir a la Montaña, es volver a casa...

Pablo Ríos asentado entre Andorra y España. Trabaja como Director Creativo en Pixelcurvo.com

Ejerce labores de Creativo Publicitario, Video Productor y Fotógrafo. Amante de la vida, la naturaleza y los deportes.

PALABRAS CLAVE: Fotografía / Pixelcurvo / Pablo Ríos / Naturaleza / Montaña / Andorra / Nieve.



Vall del Sorteny © Pablo Ríos



Engolaster © Pablo Ríos



Vall del Sorteny © Pablo Ríos



Engolaster © Pablo Ríos



Vall del Sorteny © Pablo Ríos



Coll de Ordino © Pablo Ríos



Pixabay.com

Parc Infantil Prat del Roure © Pablo Ríos



Pixabay.com

Les salines Pont de L'Estarell - Ordino © Pablo Ríos

OBRA GRÁFICA DE IKELLA ALONSO

Pintura de Resistencia

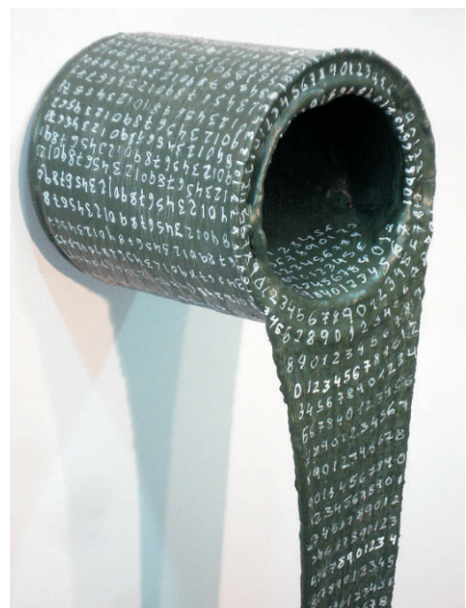
El trabajar con botes de pintura, es a su vez pintar con lo que se pinta. No trato de jugar con las palabras. El asunto es que las palabras se meten en la pintura y yo no puedo dejar de pintar palabras. Lo llamaría algo así como, la pintura habla. Y es el mejor momento para que la pintura diga lo que tiene que decir. La pintura sale de los botes pero a su vez regresa a ellos. Parece que no quiere abandonar su lugar de reposo. Está aletargada en el bote y cuando sale se paraliza en su proceso de derramarse. Como las estalactitas de las cuevas que llevan millones de años goteando sin parar. Y no obstante en su quietud demuestran crecimiento. Así es la pintura, que cae lentamente y como la gota china va horadando-pintando el lienzo en un sin cesar.

Todo comienza con la resistencia. Primero la de abrir el bote, después la de salirse con la suya. Porque la pintura siempre se sale de madre. Y quizás esa madre es la lata que la abriga. Que la acoge en su interior. Cuesta abrir el bote, pero una vez destapado se puede ver la potencia de su materia. Pero cuidado con descubrir, si se abre la caja de los truenos ya nunca dejarán de sonar. Y pintar es oír voces. Voces internas que no cesan de cantarte, de susurrarte al oído. Como esas canciones que se te meten dentro del cerebro y no paran de sonar y sonar, en un bucle sin fin. Así es la pintura, incesante. Intentas dormir, pensar en otra cosa, pero no es posible. Te taladra constantemente. No hay calma. No hay descanso. A lo mejor, te lo piensas bien y decides no destapar el bote. Preferiría no hacerlo, te dices a ti mismo en un arrebato de incertidumbre. Y volvemos a la resistencia. Esta vez, a resistirnos a la tentación de abrir o no la lata de pintura. Pero en un esfuerzo de valentía, abrimos ese bote que contiene la madre. Ahora, la pintura se sale con la suya. Yo lo avisé. Va a ser difícil que la retengamos o la usemos a nuestro antojo. No se deja manipular fácilmente. Para pararla vamos a necesitar muchos trucos, y algo más que magia. Hay que entenderla. Conocer bien sus laberintos.

Ikella Alonso



© Ikella Alonso



© Ikella Alonso



© Ikella Alonso

UNA TAZA SUCIA Y VACÍA. CHAQUETAS VACÍAS. LLEGANDO TARDE

RICHARD IBERMON RÍOS

ESCRITOR ANDORRANO NACIDO EN BARCELONA

Profesor en la Escuela Andorrana de Andorra La Vella

PALABRAS CLAVE: Historia de Andorra / Identidad socio-política andorrana / Principat d'Andorra / Aislamiento cultural.

UNA TAZA SUCIA Y VACÍA

Observo a cada paso que doy, un equilibrio que me desestabiliza. Una creación tan perfecta que a veces me asusta. Es un miedo a no entender jamás ningún por qué, ningún cómo. Un miedo a no ser capaz de aceptar un cuándo o un dónde.

Vivo en un complejo orden caótico. En un delicado organigrama perfectamente concebido, estructurado y puesto en práctica. Un dibujo animado en el que cada persona, animal o cosa, ocupa su lugar y no otro, con el único objetivo de llevar a cabo el propósito más inteligente jamás concebido.

Y es que existe un plan divino.

No tengo ya ninguna duda.

Pero es un plan de mierda.

Un plan ideado por un Dios macabro. Un ser cuya prodigiosa inteligencia está a la altura del humor más negro. Una mente privilegiada que ha dispuesto juguetitos a su antojo para divertirse y reírse en nuestras caras. Que nos obliga a asumir a cada instante que no somos más que piecitas de su juego de construcción, y que él hace y deshace sin más motivos que su propia diversión.

Un ente etéreo que se pasea ante mis ojos mostrándome lo más bello para arrancármelo de cuajo al más mínimo gesto de intentar alcanzarlo. Capaz de llevarse un ser querido cuando más le necesito. Capaz de provocar tal serie de coincidencias a mi alrededor que me hace sentir especial, y un segundo después me escupe a la cara con cualquier situación descontrolada y dolorosa.

Un payaso de cara blanca y sombrero cónico que mostró el camino que conducía a mí al ser más maravilloso que yo hubiese podido concebir. Que me mostró su belleza y sus encantos, y sus caricias y sus besos, y me contó sus sueños y me ofreció sus labios, y su piel y su pelo y su sonrisa, y su mirada y sus caprichos.

Un payaso de cara blanca y sombrero cónico... que me enseñó el Amor, tan solo por darse el gusto de enseñarme a sufrir.

Tan solo por darse el gusto, de obligarme a escribir.

Y es que existe un plan divino.

No tengo ya ninguna duda.

Pero es un plan de mierda.

CHAQUETAS VACÍAS

Vives en el umbral de las pesadillas más terribles. Atrapado entre un pasado que no entiendes y que pasito a pasito se desvanece... y el futuro incierto que resulta de un presente asfixiante y agotador.

Sin apenas fuerzas para soportar el viento en tu cara, intentas seguir avanzando para no caer en una misantropía que te enloquezca más aún, acabando de arrancar las hojas de las ramas del árbol caído.

Te estás dejando vencer por la falsedad. Te estás dejando llevar por la onda expansiva de la estupidez que te rodea. Te estás dejando convencer por las mentiras que quieren hacerte creer.

La superficialidad te hunde en la miseria.

La vergüenza ajena te aleja de tus semejantes.

Vives en el umbral del fin de tus tiempos. Venciendo a profecías milenarias incumplidas. Partiendo de una base inestable, realizando equilibrios en el aire buscando encontrar la forma más estética de caer... pero del golpe no te salva nadie.

Imagina por un momento que despiertas. Imagina que confuso sobre tu cama empiezas a entender que todo fue un sueño. A entender que inventaste cada calle de aquel mundo.

Que de ti salió cada palabra de cada boca de cada uno de los personajes con los que trataste. A entender que decidiste que todo fuera como fue.

Imagina por un momento que despiertas. Imagina que confuso sobre tu cama acabas de comprender que todo fue un sueño. De comprender que creaste cada situación de aquella historia. Que de ti surgió cada miedo de cada cosa no entendida. De comprender que quisiste ser exactamente aquello que fuiste.

Tu corazón de plastilina... capaz de amoldarse a las manos más exigentes... lleva ya demasiado tiempo fuera de su caja... y amenaza con secarse.

Imagina por un momento que mueres...

LLEGANDO TARDE

No comprendo el frío del viento cuando me da en la cara.
Ni el calor en las manos que me da tu espalda.
No entiendo el miedo que tengo cuando estoy solo en casa.
Ni la paz que me invade cuando me explicas lo que tú solo sabes.
Cambiaría mis dedos y mis pies por poder tocarte, por lograr hallarte.
Regalaría mis ojos y mi piel, por poder verte acariciarme.
Has sido el sentido único del cruce.
El semáforo verde.
La calle de una sola dirección.
Has sido el verso de mis poesías.
La tinta de mi bolígrafo.
El papel donde escribo.
Has sido la picadura de mi tabaco.
El alcohol de mi vodka.
El cristal del vaso donde encierro al pánico y me lo bebo y no le dejo salir.
No comprendo el hedor de las heces que piso descalzo.
Ni el olor que emerge de tu cuello cuando te abrazo.
No entiendo el carrusel de mentiras que me explican.
Ni la verdad del silencio que en ti habita.
Cambiaría mis lágrimas y mis mejillas, por poder llorar cuando me tocas.
Regalaría mis labios y mi mente, por poder besarte sin pensar.
Has sido cada letra de mi alfabeto.
Las palabras de mis frases.
Las frases de mis discursos.
Has sido la sal de mi comida.
El humo que emerge de la sopa caliente.
La textura del pan.
Has sido lo que siempre he querido.
Lo que jamás se ha hundido.
Barco perdido en alta mar.

LUNACIÓN

MARCELA PORTO MATO

Estudiante del Conservatorio Superior de Música y de la Universidad de Oviedo (Facultad de Psicología, Grado Logopedia)

PALABRAS CLAVE: Mes Sideral / Luz / Luna / Perigeo / Cuartos / Ciudad / Texturas / Inmensidad

Luna Nueva

Tu cara bañando intermitentemente la ciudad.

Las esquinas,
ocultas bajo el resplandor del sol
que no cesa,
que sigue itinerante.

Inexistente.
Una sombra perdida
en la oscuridad de la noche.

La geometría jugando al ser o no ser,

ondas sonoras que se desvanecen,
jugando al escondite,
entre galaxias y constelaciones.

¼ Creciente

Los cuadros bailando tango con las paredes,
[Arqueándose]
recorriendo los giros, las curvas,
las locuras de 27,3 arquitectos.

Curvas de paisajes,
horizontes constantes dentro de cada mes sideral.

Los atardeceres comiéndonos las pupilas,
la luz convexa,
directa al epicentro.

El mensaje,
reflejando cada uno de nuestros ojos.
El té negro, agarrándose a las mareas
tiñendo la arena,

haciendo de la rutina, el atardecer.
(creces dentro de la incertidumbre
creces dentro de la oscuridad)

La noche, siendo tu noche.

Luna llena

Mil focos de luces iluminando el perigeo
convexa y cóncava,
y las carreteras siendo fruto de la mirada.

Tu y yo caminando por las aceras,
simulando Billy Jean.

... y la teína actuando rumbo a las arterias.

La sobredosis de dualidades
onda- corpúsculo,
la luz atravesando los poros,
- atravesándonos a nosotros -
por cada rincón de la ciudad.

Onda,
evadiéndose entre filigranas y microseísmos;

Corpúsculo,
material e hierático,
confundiéndome el norte, hacia la finitud.

¼ Menguante

Amanecer entre los brazos de la osa polar
entre la lluvia que rebota por los cristales.

La concavidad creando nuestras siluetas
los cuerpos emitiendo neón

...es la correspondencia abandonada.

El pleito entre la luna y la humanidad:
Iluminar, para no observar.

Humedades recorriendo las teclas más agudas
alto, más allá del 442

y el tejado negro chapapote,
recorriéndonos de nuevo, en constante ciclo.

La luz. Nosotros.

TIEMPOS DE LUZ

JOSÉ MARÍA GIL ENCINAR
(Logrosán 1928 - Sevilla 2012)

Maestro. Cofundador de las revistas poéticas Arcilla y Pájaro (1952) y Anaconda (1954)

PALABRAS CLAVE: Luz / Lluvia / Arcilla / Pájaro / Anaconda.

POR QUÉ LA LUZ

Porque al reloj de nuestras hora.
alguien le ha dado, de intención,
mala intención y prisa,

porque no amanecía aún
en las blancas colinas de tu pecho,

porque tu boca era la abeja
que busca entre los troncos
para aprender el tacto de la rosa,

porque el instinto
se vestía gozoso de arcoiris,

porque gritaba en miel,
llena de gozo, la inocencia,

porque el abrazo
no era todavía obligación...

Por eso
han nacido en mi vida
estos tiempos de luz
que te regalo

TUS OJOS

Con vocación de hablar. Como si fueran
palabras o canciones.

Como auroras de luz, como misterios
queriendo desvelarse...

En los ojos te cabe el arcoiris
y siempre queda sitio
para una gota de ilusión:
Para seguir viviendo.

Apenas miras el azul
y se hace mar el cielo,
o cielo el mar, que da lo mismo
para seguir batiendo alas,
o aletas, o naufragios,
para mover los remos que lleva tu esperanza,
para volver glorioso
a escuchar el discurso de tus ojos
a la vida que nace en la mañana.

Ahora vas a decir rojo.
Apenas queda sitio
que no alcance la hoguera de tus ojos.
Eres incendio de elocuencia... ¡Calla!
Luego serán ceniza los caminos
y rescoldo la paz. No digas rojo
con tu mirada oral encandilada.
Sigue diciendo verdes. O amarillos, o blancos
sigue diciendo calma,
sigue diciendo labios
para besarme el alma.

LLUVIA

Ya lo anunciaba el Sur
cerrando las persianas
de aquel espacio azul abierto
que oscureció la luz.
Han llegado
las cortinas de agua de la lluvia de otoño
y los velos de niebla
que han vestido a mi campo de poeta mojado.

Se ha bebido la grama
como esponja
treinta litros de un golpe
y ha cobrado vigor la enredadera.
Y quedan retenidas en los pinos
algunas perlas blancas, perezosas,
que luego acabarán en cuentagotas.

Se han lavado los verdes,
uno a uno,
diferentes e iguales
y, pujantes, las setas enterradas
se abren paso a la luz
en cráteres de parto vegetal. Y los olivos
duchados se acurrucan
en el tronco rugoso humedecido.

Riego dulce de esperma fecundante
para esta matriz reseca,
y siempre virgen,
que es la tierra.

Apenas abra una ventana
de la casa de nubes que da al sol,
subirá un caracol a los naranjos
para secar su pié en alguna espina
y el leve gorrión,
con un escalofrío,
pondrá sus plumas al oreo. Yo voy
a encender la chimenea
con leños de mi encina.

Como esta fresca lluvia,
hoy quisiera llenar de nombres limpios
a las cosas que trato.
A mi mundo de dentro.

HÁGASE LA LUZ

¡Hágase la luz! Todo era silencio.
En ese instante
tu corazón
que estaba dormido entre mis manos
se estremeció profundo.
Temblor. Era un temblor,
A esa voz te nacieron ventanas.
La inquietud se adueñaba del momento
y toda tu sangre
quiso de pronto obedecer
y escapar hacia el oriente.

¡Hágase la luz! Silencio.
Y mis dedos que habían sido blandos,
caricias leves,
cárceles de algodón,
inocencia acunando el torrente
de tu sangre, de pronto,
se creyeron barreras
erigiéndose cárceles,
erizos puntiagudos
que impedían tu flujo
al alba de cristal.

¡Hágase la luz! Era el silencio.
Todos supieron que científicamente
El alma era un fototropismo positivo.
Yo era más simple y sólo supe
Que era un tiempo de luz.
Y me bastaba.

POESÍAS ILUSTRADAS

JUANA DE LOS ÁNGELES CAPARRÓS CERVANTES

Profesora de Filosofía en Cartagena

PALABRAS CLAVE: Ratita / Napoleón / Jardín / Girasoles.

LA RATITA ELISA

La ratita Elisa
recorre mi casa
buscando trocitos
de queso de cabra.

Mira en la despensa,
busca en un cajón,
mira tras la puerta
y hasta en mi colchón.

La ratita Elisa
se ha quedado flaca
porque nunca encuentra
quesito de cabra.



¡Mi pobre ratita,
pasa tanta hambre
que se come libros
de Historia y de Arte!

La ratita Elisa
se ha vuelto muy sabia,
mordisquea los nombres
de cien mil batallas.

Habla de Lepanto
y de Waterloo
mientras muerde el gorro
de Napoleón.



Saborea la risa de la Mona Lisa,
y los girasoles del raro Van Gogh.
La ratita Elisa se zampa golosa
ruinas muy viejas
de Grecia y de Roma.

Se lame y relame
su hociquito rosa
mientras memoriza los ríos de Europa.

La ratita sabia
mueve los bigotes
y engulle deprisa un mapa del Norte.

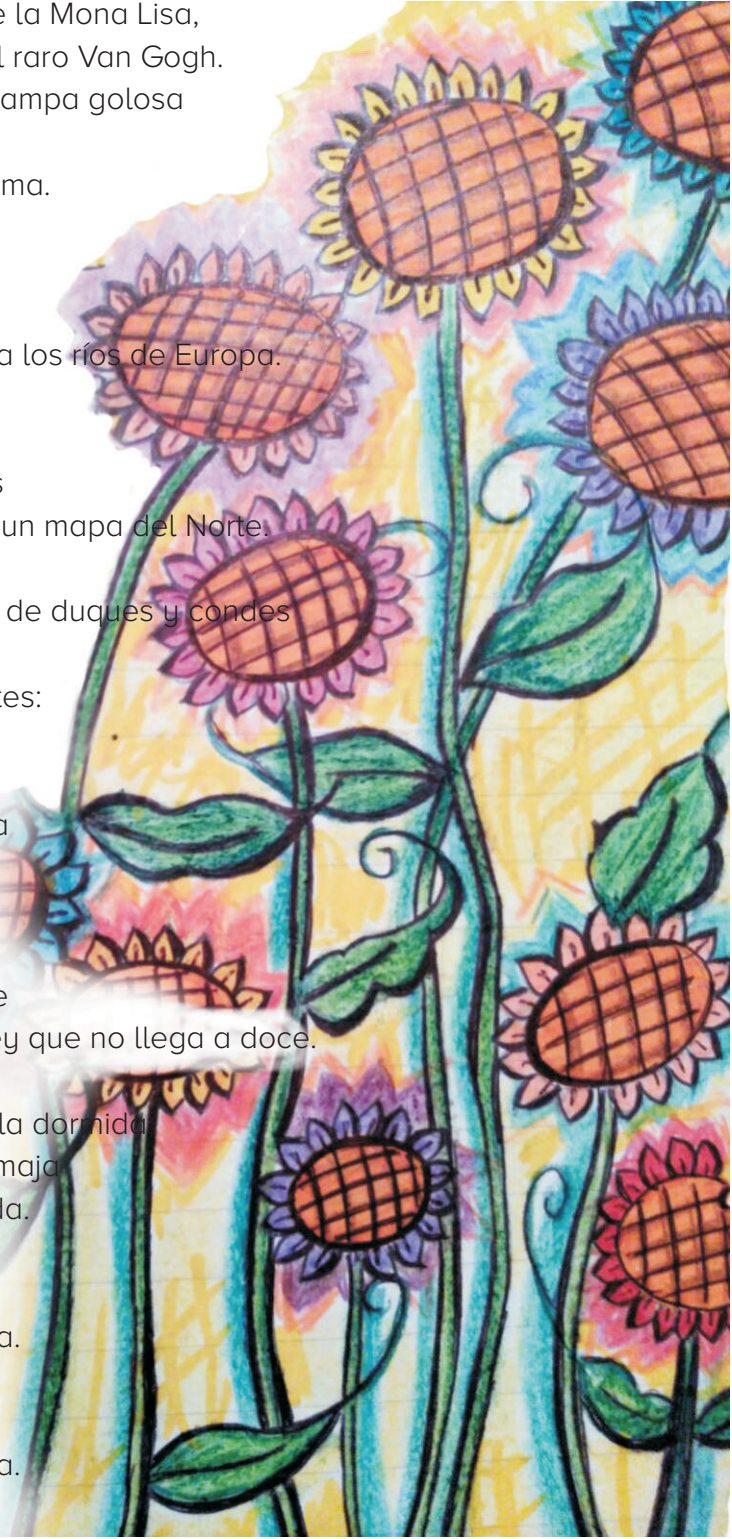
Sazona las capas de duques y condes
y repite sería
un montón de motes:
Felipe el hermoso
y Juana la loca
y un tal Barbarroja
con la pata coja.

La ratita Elisa
se come de postre
la "equis" de un rey que no llega a doce.

Se queda tranquila dormida
dormida juntito a maja
que no está vestida.

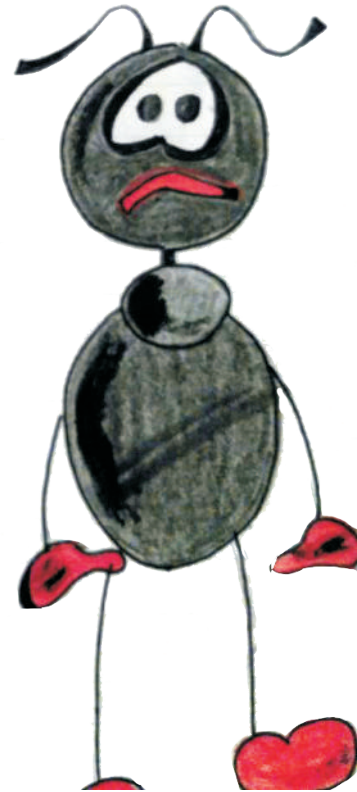
Mi dulce gatita,
tan lista y tan flaca.

Te daré un trocito
de queso de cabra.



DOÑA HORMIGA

¡Qué locura!
¡Doña hormiga!
¡Se ha partido el peroné!
¡Doña hormiga !
¡Qué locura!
¡ Por subir al Everest!
Tan menuda, diminuta
¿Cómo se le ocurre a usted?
¡Qué imprudencia!
¡Tan pequeña!
¡Escarar el Everest!
¡Un pico que toca el cielo ...!
Para la próxima vez
¡elija el tallo bien fresco
del espliego o del clavel!
¡Qué locura!
¡Qué imprudencia!
¡Escarar el Everest!
¡Tan chiquita!
¡Doña hormiga!
¡ ¿Cómo se le ocurre usted?!



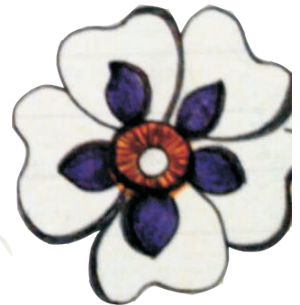
SEÑORITA PRIMAVERA

Señorita primavera,
qué bonita de mañana,
con zarcillos de rocío
y gargantilla de jaras.
Por la tarde, no muy tarde
huele a menta y albahaca,
y en el rincón donde duerme
crecen brezos y retamas.

Señorita primavera,
qué bonita de mañana,
con pamela de azucenas
y zapatitos de calas.

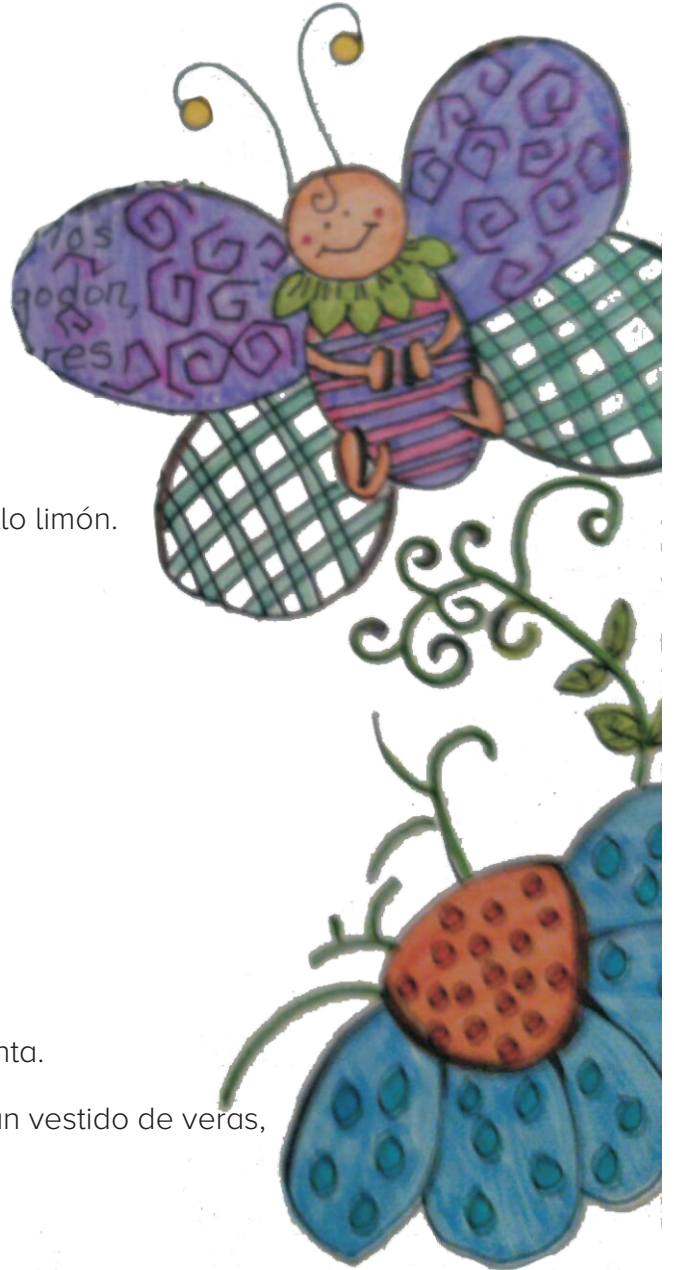
Por la tarde, no muy tarde
huele a romero y lavanda
y en el rincón donde duerme
cantan mirlos y calandrias.

Señorita primavera,
qué bonita de mañana
con la falda de amapolas
y la camisa de dalias.



NO ES UN VESTIDO SOÑADO

Está dormida la oruga
en su cunita de seda,
soñando con el vestido
que estrenará en primavera.
Y lo ha soñado con hilos
del más hermoso algodón
y le ha pintado lunares amarillo limón.
Le ha cosido diez volantes
de brillante organdí
con pespuntos chiquititos
como estambres de jazmín.
Se ha despertado la oruga
con la cunita deshecha
y con un vestido nuevo
que ha planchado muy contenta.
No es un vestido soñado, es un vestido de veras,
para volar con el viento
hasta donde el viento quiera.



“TWITEAMOS, WHATSAPEAMOS, BLOGGEAMOS”, NOS MODERNIZAMOS

CRISTIANA VASILUTA COSTEA

Maestra de Educación Infantil. Escuela Española de Escaldes

PALABRAS CLAVE: TIC's / Whatsapp / Twitter / Whatsapp / Blog / Internet / Web / Apps.

No podemos cerrar los ojos y no ver cómo niños y niñas de edades muy tempranas utilizan los móviles, las ipads y las tablets con una soltura increíble. No podemos cerrar los ojos y no ver cómo los adolescentes utilizan diversas apps para cualquier tema que les interese. No podemos cerrar los ojos y no ver cómo ha cambiado nuestra sociedad.



En el mundo globalizado en que se vive hoy, es necesario cada vez más el uso de herramientas que faciliten y agilicen el intercambio de la información. Hoy en día existe un considerable auge en el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo así como la previsión de continuo crecimiento de estas herramientas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Educación están incluidas en el área de acción de la Agenda Digital Europea, establecida en Bruselas en 2010 mediante la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. La Agenda Digital, en su introducción, propone un gran número de acciones tanto a nivel europeo como para los estados miembros,

para aumentar los niveles de alfabetización digital y mantener el eLearning como corriente dominante en las políticas nacionales. Con ello se pretende modernizar la educación y la formación, mediante su inclusión en los currículos, en la evaluación de los resultados y en el desarrollo profesional de docentes y formadores. De conformidad con el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea se tiene por objeto fomentar el desarrollo y la difusión de estas nuevas tecnologías mediante la introducción de una serie de normas que garanticen a los ciudadanos un acceso justo y asequible a redes y servicios, y que eliminen las barreras de la competencia. La Comisión Europea mediante la estrategia de crecimiento de la UE para la próxima década (Europa 2020) reconoce que estas acciones son esenciales para educar a los más jóvenes en el uso de las TIC y de los medios digitales.

Es ampliamente aceptado que estamos inmersos en la sociedad de la información o del conocimiento. Estas sociedades se caracterizan entre otros aspectos por ser sociedades globalizadas que giran en torno a las tecnologías de la información como motor básico de desarrollo y donde la capacidad de aprender a aprender es fundamental, ya que son sociedades rápidamente cambiantes. Por ello, la educación ha de cambiar, y sus instituciones también, para preparar a nuestros jóvenes para ese futuro incierto y de cambios. Ese contexto multi (o inter) cultural, altamente “tecnologizado”, y globalizado requiere de una educación nueva, basada en nuevos paradigmas.

Así mismo, la proliferación de nuevos recursos didácticos basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) da lugar a oportunidades para la mejora de la calidad docente y crea la necesidad de organizarlos y evaluar su calidad.



La situación en España, según un estudio del uso de las TIC desarrollado por la Fundación Telefónica (Mominó & Sigalés, 2008), demuestra que el crecimiento de la dotación tecnológica e incluso de la formación de profesores de primaria y secundaria en TIC ha sido notable en los últimos años, pero sin embargo el uso de las mismas es aún escaso.

Los principales problemas detectados por el estudio de la Fundación Telefónica son: un uso de las TIC fundamentalmente como herramienta de búsqueda o elaboración de presentaciones. También se subraya que se le da poco uso a las herramientas TIC para la comunicación entre profesores y alumnos o con los padres. El mismo estudio subraya que muy esporádicamente se emplean las herramientas tecnológicas para el trabajo colaborativo, para la creación y publicación de contenidos.

Microsoft Educator Network, una plataforma increíble de formación del profesorado en el uso de las TIC y de creación de centros educativos innovadores, estableció hace muchos años las 21st century skills y no son otra cosa que lo que hoy conocemos como las competencias curriculares. Mediante la formación en las nuevas TIC somos más conscientes de las ventajas que aportan a nuestra aula y de la utilidad en el desarrollo de las competencias en nuestros alumnos. Pero todos sabemos que también hay muchos detractores ante el uso de las nuevas tecnologías en el aula y, como decía Aristóteles “todos estamos en poder de una parte de verdad”.

Llegando a este punto me gustaría apuntar algunas de las ventajas de la utilización de las herramientas Tic en el aula y una de las primeras a destacar es la motivación. El alumno se encontrará más motivado si la materia es atractiva, amena, divertida, si le permite investigar de una forma sencilla utilizando las herramientas TIC o si le permite aprender jugando, quizá esta ventaja es la más importante puesto que el docente puede ser muy buen comunicador pero si no tiene la motivación del grupo será muy difícil que consiga sus objetivos. Otra ventaja a considerar es la interactividad ya el alumno puede interactuar, se puede comunicar, puede intercambiar experiencias con otros compañeros del aula, del Centro o bien de otros Centros educativos. Ello enriquece en gran medida su aprendizaje. La cooperación es una de los beneficios del uso de las TIC en el aula ya que posibilitan la realización de experiencias, trabajos o proyectos en común. Es más fácil trabajar juntos, aprender juntos, e incluso enseñar juntos, si hablamos del papel de los docentes. El feedback inmediato o “retroalimentación” supone otra ventaja ya que es mucho más sencillo corregir los errores que se producen en el aprendizaje, puesto que éste se puede producir “justo a tiempo” aprendo, cometo un error, y sigo aprendiendo en ese mismo momento, sin necesidad de que el profesor está pendiente de dicho proceso, ya que propia herramienta comunicativa la que a través de la interacción con el alumno resalta los errores que este comete. La iniciativa y creatividad son otros beneficios que hay que tener en cuenta en las actividades tecnológicas puesto que impulsa un mayor desarrollo de estas capacidades. La comunicación tanto entre profesorado, alumnado y familias es otro de los beneficios del uso de las Tic en nuestra práctica docente. Hasta hace unos años, la información era suministrada en gran medida por el profesor. Las fuentes eran mucho más escasas -biblioteca del Centro, de la localidad, en los medios de información,

siempre de carácter material -que el alumno podía disponer. Existía una mayor dependencia del canal de comunicación que el profesor transmitía al alumno. Ahora, con la llegada de las TIC y la ayuda, sin duda alguna, de Internet –sin menospreciar la dirección o guía del profesor- el alumno dispone de infinito número de canales y de gran cantidad de información. Puede ser más autónomo para buscar dicha información, aunque en principio necesite aprender a utilizarla y seleccionarla. Esta labor es muy importante y la deberá enseñar el docente.

No cabe duda que el uso de las TIC en el aula también puede aportar muchas situaciones no tan favorables y entre ellas me gustaría destacar la distracción. El docente no sólo es transmisor de conocimientos sino también “educador”. Aprender requiere una disciplina que el profesor debe conseguir en sus alumnos. Parte de esta disciplina se encuentra en aprender utilizando el cauce, consultando las páginas web requeridas o utilizando la



mecánica que transmitimos a nuestros alumnos. Es difícil controlar este tipo de actividades basadas en TIC, pero no podemos permitir que se confunda el aprendizaje con el juego. El tiempo a veces puede ser una gran desventaja ya que la búsqueda de una información determinada o concreta en un infinito número de canales e innumerables fuentes supone tiempo. Por ello, es importante saber “buscar” dicha información utilizando los diferentes buscadores y los distintos sistemas de búsqueda avanzada que cada uno de ellos contenga. La fiabilidad de la información es otro punto en contra del uso de las TIC en el aula debido al hecho de que muchas de las informaciones que aparecen en Internet o no son fiables, o no son lícitas. Debemos enseñar a nuestros alumnos a distinguir qué se entiende por información fiable. Para ello es importante que enseñemos cuáles son las fuentes que dan garantía de la validez del conocimiento que se transmite. La utilización constante de las

herramientas informáticas en el día a día del alumno lo aíslan de otras formas comunicativas, que son fundamentales en su desarrollo social y formativo. No podemos anteponer la relación virtual a la relación personal, por tanto debemos educar y enseñar a nuestros alumnos que tan importante es la utilización de las TIC como el aprendizaje y la sociabilidad con los que lo rodean.

Debido a esa ininidad de ventajas pero también a alguna que otra desventaja se hace necesario establecer claramente algunos fundamentos pedagógicos en el uso de las TIC. Estos fundamentos deben contestar siempre a qué, cómo y cuándo se deben utilizar los medios tecnológicos dentro del aula, para así evitar el mal uso de las mismas.

Teniendo en cuenta los principios pedagógicos elaborados por Luisa Mercedes Vence Pájaro, en su artículo “Todos a aprender”, estos fundamentos didácticos son la base o fundamento que orientan las actividades del profesor y facilitan el carácter de la actividad cognoscitiva del alumno. Ellos expresan los aspectos internos del proceso pedagógico e influyen en la efectividad de dicho proceso. Su estudio más detallado permite extraer las leyes que dirigen dicho proceso. Ellos, además, conforman el cuerpo teórico de la Didáctica del aula digital.

El carácter educativo de la enseñanza supone que para cumplir con la necesidad de que el ser humano se desarrolle integralmente y de forma plena la enseñanza debe brindar las condiciones requeridas, no sólo para la formación de la actividad cognoscitiva del estudiante, para el desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades y habilidades, sino también para los distintos aspectos de su personalidad. En el aula digital el estudiante se apropia de un contenido previamente seleccionado que responde a un sistema de objetivos lógicamente diseñados. El estudiante eleva su autonomía y responsabilidad ante su propio aprendizaje y contribuye, con su participación en el aula digital, al aprendizaje de los otros compañeros de estudio.

El principio de unidad entre instrucción y educación no significa que instrucción y educación estén separadas, o que tengan una existencia independiente una de la otra, todo lo contrario. La formación de la actividad cognoscitiva del individuo, la apropiación de conocimientos, el desarrollo del pensamiento teórico, de capacidades y habilidades intelectuales y profesionales, que tradicionalmente se consideran como resultado de la instrucción, constituyen también un producto fundamental de la educación. Es que la instrucción es una condición básica

fundamental de la relación del ser humano con la naturaleza, con el medio y con las demás personas y de su actividad transformadora de la realidad que a su vez contiene, de forma indisoluble, aspectos éticos y emotivos. El carácter científico del proceso de enseñanza estructurado a partir de los objetivos conlleva a transmitir al proceso un carácter científico. Puede señalarse que el trabajo científico. Puede partir de la autonomía con más fuerza en el proceso de ascenso de lo concreto a lo abstracto a lo responsable de su propio aprendizaje. La búsqueda de nueva información, y la interacción con los diferentes medios digitales presentes en el aula enriquece la asimilación de los conocimientos científicos. Estos componentes de la actividad de aprendizaje pueden ser comprendidos como los "organizadores avanzados" citados en la teoría de Ausubel. El carácter multimedia de la educación en TIC es uno de los principios más evidentes al comprobar que los contenidos se expresan a través de una variedad de métodos y medios, no sólo limitados al texto tradicional. El principio señala los materiales Tic pueden ser presentados en varios formatos: gráfico o verbal o audio, etc. El trabajo cooperativo cobra un nuevo sentido cuando se trata de actividades TIC. El estudiante tiene la posibilidad de compartir una mayor cantidad de información, buscar, organizar, presentar la información junto a sus compañeros. La autonomía y su responsabilidad en el aprendizaje es un principio ya que solo o en grupo debe asumir su responsabilidad en la realización del trabajo basado en TIC y debe tener la autonomía necesaria para cumplir con los objetivos propuestos.



humano con la naturaleza, con el medio y con las demás personas y de su actividad transformadora de la realidad que a su vez contiene, de forma indisoluble, aspectos éticos y emotivos. El carácter científico del proceso de enseñanza estructurado a partir de los objetivos conlleva a transmitir al proceso un carácter científico. Puede señalarse que el trabajo científico. Puede partir de la autonomía con más fuerza en el proceso de ascenso de lo concreto a lo abstracto a lo responsable de su propio aprendizaje. La búsqueda de nueva información, y la interacción con los diferentes medios digitales presentes en el aula enriquece la asimilación de los conocimientos científicos. Estos componentes de la actividad de aprendizaje pueden ser comprendidos como los "organizadores avanzados" citados en la teoría de Ausubel. El carácter multimedia de la educación en TIC es uno de los principios más evidentes al comprobar que los contenidos se expresan a través de una variedad de métodos y medios, no sólo limitados al texto tradicional. El principio señala los materiales Tic pueden ser presentados en varios formatos: gráfico o verbal o audio, etc. El trabajo cooperativo cobra un nuevo sentido cuando se trata de actividades TIC. El estudiante tiene la posibilidad de compartir una mayor cantidad de información, buscar, organizar, presentar la información junto a sus compañeros. La autonomía y su responsabilidad en el aprendizaje es un principio ya que solo o en grupo debe asumir su responsabilidad en la realización del trabajo basado en TIC y debe tener la autonomía necesaria para cumplir con los objetivos propuestos.

El carácter multimedia de la educación en TIC es uno de los principios más evidentes al comprobar que los contenidos se expresan a través de una variedad de métodos y medios, no sólo limitados al texto tradicional. El principio señala los materiales Tic pueden ser presentados en varios formatos: gráfico o verbal o audio, etc. El trabajo cooperativo cobra un nuevo sentido cuando se trata de actividades TIC. El estudiante tiene la posibilidad de compartir una mayor cantidad de información, buscar, organizar, presentar la información junto a sus compañeros. La autonomía y su responsabilidad en el aprendizaje es un principio ya que solo o en grupo debe asumir su responsabilidad en la realización del trabajo basado en TIC y debe tener la autonomía necesaria para cumplir con los objetivos propuestos.

A pesar de que muchos informes, tanto de la Comunidad Europea como nacionales, demuestran que el uso de las TIC es cada vez más necesario, el miedo a los cambios se apodera de nosotros. Pero no cabe duda que si estos cambios metodológicos no se producen nos quedamos anclados en un pasado poco efectivo y eficiente a nivel académico. Por ello os animo que abramos una puerta al futuro, que dejemos que los alumnos a veces nos enseñen, que nos ilusionemos con nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, que seamos capaces de abrir los ojos y ver la realidad: ahora “twiteamos, whatsapeamos, bloggeamos” y interactuamos con otros lenguajes.



Si estáis interesados en una formación del profesorado en herramientas TIC os recomiendo las siguientes webs:

- MECD-ITE-formación on line
- Formación en Microsoft
- Educación-innovación-formación- Fundación telefónica
- MOOC UNED- cursos on line masivos y abiertos en línea
- UNIR-cursos de competencias TIC
- EDUCARAM-formación en herramientas TIC

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE MIGUEL DE UNAMUNO.

BALDOMERO PRADOS PARRA

Profesor de Filosofía. Instituto Español de Andorra

pedagogía, pensamiento pedagógico, historia de la educación, filosofía y Unamuno

PALABRAS CLAVE: Pedagogía/ Pensamiento pedagógico / Historia de la Educación / Filosofía / Unamuno.

“Todo esto dije a mi amigo, y él me contestó, en una larga carta, llena de un furioso desaliento, estas palabras:

“Todo eso que me dices está muy bien, está bien, no está mal, pero ¿no te parece que en vez de ir a buscar el sepulcro de Don Quijote y rescatarlo de bachilleres, curas, barberos, canónigos y duques, debíamos ir a buscar el sepulcro de Dios y rescatarlo de creyentes e incrédulos, de ateos y deístas, que lo ocupan, y esperar allí dando voces de suprema desesperación, derritiendo el corazón en lágrimas, a que Dios resucite y nos salve de la nada?””

Miguel de Unamuno y Jugo

Vida de Don Quijote y Sancho

Breve esbozo biográfico inconcluso.

Miguel de Unamuno y Jugo nace en Bilbao el 29 de septiembre de 1864. Fue un niño enfermizo que crece en una villa a punto de sufrir transformaciones urbanísticas de gran calado. Miguel recordará toda su vida aquella Bilbao (su bochito como gustaba llamarle) que tenía por orgullo definirse como villa urbana frente al mundo rural circundante:

“ A pesar de todo la vida cotidiana de Miguel, como la de muchos de sus compañeros, viene marcada por un calendario sentimental y festivo que desgrana las diferentes celebraciones y los rituales religiosos al compás de la vida de la ciudad y de las estaciones. La misa de Candelas, a la que acude “con la velita rizada”, abre las festividades, los desfiles callejeros del Carnaval no le agradan mucho, y parece que le dan miedo los bailes de máscaras baragarris¹.

Además la triunfante Bilbao frente al Carlismo y la recordada memoria del general Concha cruzando por el Arenal junto al maltrecho ejercito liberal, constituirán una fuerte referencia vital para el pensador vasco. Estudia en el Instituto Vizcaíno, establecimiento prestigioso y uno de los edificios emblemáticos de la ciudad. Es curioso destacar que Miguel se gana fama de buen dibujante al realizar las caricaturas de los profesores que le imparten las asignaturas de gramática, geometría y trigonometría, física, historia natural, lógica y ética etc. Fue un alumno brillante y ávido de adquirir conocimientos nuevos. Ya de adolescente desarrolla una intensa y apasionada afición por la lectura, que, como es sabido, ya no le abandonará nunca.

Terminados los estudios secundarios llega el momento de abandonar a la familia y trasladarse a Madrid donde se matricula en la Universidad Central en la Facultad de Filosofía y Letras. Unamuno cuenta desde niño

¹ Colette Rabaté y Jean Claude Rabaté, Miguel de Unamuno. Biografía, Taurus, 2009, pág. 22

con la protección de su abuela Benita Unamuno y Larraza, que se encarga de asumir los cuantiosos gastos, no sólo de la matrícula, sino de la estancia en la capital durante sus estudios universitarios. La relación de Miguel con su madre es conflictiva y causa de mucho sufrimiento para él, ya que la joven viuda se enfrasca en un profundo aislamiento afectivo dentro de un marcado ambiente religioso, que en alguna ocasión hizo sufrir mucho al hijo. Miguel habla en varias ocasiones del ambiente triste y depresivo de la casa materna en Bilbao, hasta el punto que se le hace insostenible la convivencia en el hogar materno debido a la frialdad emocional de su madre. Su padre había fallecido con 47 años, víctima de la tisis, y además el mismo año del fallecimiento del padre, muere una de las hermanas de Miguel, lo que sin duda acentuará las primeras crisis de la adolescencia y juventud de Miguel. Durante la adolescencia vive una vida interior de profunda agitación intelectual en la que al romanticismo y al fuerismo se le añade un cierto misticismo adquirido en los sermones de la Congregación de San Luís Gonzaga. Estas crisis espirituales se repetirán a lo largo de su vida pero Miguel encontrará su salvación y consuelo en la figura de la que será su compañera a lo largo de la vida, su novia y luego esposa Concha de Lizárraga, nacida en Guernica el 25 de julio de 1864:

“ Yo también pretendía meditar, fue la época de mis mayores luchas interiores, porque entonces mientras quería pensar en Dios o en la otra vida, pensaba en ella y en esta vida. Veníame a la mente su imagen, se me clavaban en el alma sus hermosos ojos, y yo luchaba por apartar de mí aquella imagen que me quitaba el pensar en cosas más altas. Hasta me pellizcaba. Qué es lo que meditaba no sé, sólo recuerdo que en aquel tiempo fue cuando más se acentuó mi carácter en lo que tiene de taciturno y pensativo”²

El mismo Unamuno nos ha contado la pena que le causa abandonar su tierra vasca y pasar a Madrid, donde vive la soledad de la pensión aunque eso sí, atenuada por la compañía de su primo Telesforo que estudia Farmacia :

“ También los domingos, muy de mañana, acude a la Fuente de la Teja, llevado por el deseo de oír hablar en vascuence a las criadas que suelen reunirse allí para hablar de su tierra. Algunos domingos es invitado a comer por Felipe de Zuazagoitia, de origen vergarés, y el encuentro con otros vascos suaviza un poco su nostalgia. Lo acompaña su primo Telesforo que le lleva cuatro años y estudia Farmacia y Ciencias”³

Por aquel entonces ha abandonado sus planteamientos románticos y fueristas aunque sigue sintiendo un profundo interés por la cuestión de la lengua vasca a la que dedica la tesis doctoral: Crítica del problema sobre el origen y prehistoria de la raza vasca.

Concluidos los estudios vuelve a su ciudad natal y comienzan las primeras polémicas a partir de su actividad como articulista. Por ejemplo en uno de sus artículos se opone a uno del mismo nombre de Sabino Arana sobre la reforma de la ortografía del euskera:

“ Me importa poco que hablemos vascuence, castellano o lapón, lo que deseo es que nos

² Miguel de Unamuno, Cuadernillo de juventud, notas entre Bilbao y Madrid, Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno, vol 33. , cuartilla 39

³ Luis Sánchez Granjel, Retrato de Unamuno, Madrid, Guadarrama, 1957,pág. 63

entendamos, cosa que por desgracia no sucede”.

En el curso 1890-91 comparte clases de latín en el Instituto Vizcaíno con dos catedráticos “pésimos” de los que critica:

“Tontos de capirote que ni saben ni sabrán jamás lo que es la ciencia, y hablan por boca de ganso o mejor de borrico de las bellezas clásicas. ¿Qué saben ellos ni lo que es belleza, ni lo que es clasicismo?

Se pasan el día embruteciéndose en el juego de tresillo, pasatiempo de desocupados y modo de calentarse la cabeza sin provecho, pues nada tiene de diversión y menos de descanso por las fatigas. De la enseñanza primaria vale más no hablar”⁴

Es de destacar, que fruto de sus lecturas en el Ateneo madrileño el joven Miguel obtiene un profundo conocimiento de algunos filósofos alemanes. Así la lectura de las Críticas de Kant y la Lógica de Hegel (ésta última es traducida por él) le ocupan los años 1892 y 1893. También estudia la obra del sociólogo inglés Spencer y se ocupa del evolucionismo de Darwin. Más tarde en el año 1902 dedicará una novela a la crítica del positivismo en la educación: Amor y pedagogía, de la que nos ocuparemos brevemente al final del artículo.

De Miguel de Unamuno se dijo con fundamento que fue el español que mejor conoció el pensamiento y la literatura europea de su época. Hay que tener en cuenta que su apertura y compromiso por el cambio de mentalidades en España fue siempre fruto de una convicción liberal profunda y también de una particular manera de entender el socialismo. El compromiso regeneracionista le llegó desde un arraigado interés por el conocimiento de la ciencia, la filosofía, la literatura y en definitiva la cultura europea y americana.

Su compromiso con Bilbao le dura largos años a pesar de que, tras cuatro infructuosos intentos de obtener una cátedra en la ciudad, tiene que decidirse por optar primero en Valladolid, luego en Madrid y por último en Salamanca a una cátedra, ya sea de instituto o universitaria, obteniendo por fin la Cátedra de lengua griega de la universidad de Salamanca el 5 de junio de 1891.

Pero veamos algunas de las impresiones del propio Unamuno sobre el estado de la enseñanza en los institutos y universidades de la época.

Cuando llega a Salamanca descubre lo que será una constante para la época, que los catedráticos se limitan a repetir las lecciones de forma ordenada sin incitar a los estudiantes a investigar, y se ocupan también de examinar de manera ostentosa y rigurosa a los estudiantes. Es decir, se encuentra un universidad anclada en métodos docentes anticuados y poco receptiva a la influencia intelectual foránea, que son por otra parte males endémicos de la universidad en la España finisecular. Cuando el joven profesor se incorpora a la cátedra sorprende a los estudiantes con sus clases innovadoras en las que se sale del programa, introduce cuestiones filosóficas en medio de las traducciones de Jenofonte y continúa su exposición en los paseos o en su propia casa. Este tipo de pedagogía resulta una consecuencia lógica del autodidactismo de Miguel que ha tenido que buscar

⁴ Colette Rabaté y Jean Claude Rabaté, *ibídem*, pág. 79

fuera de las disciplinas universitarias el saber de la modernidad. En este sentido las ideas pedagógicas de Miguel tienen un marcado interés reformista e innovador, aunque algunos han pensado que estaban marcadas de un fuerte carácter mesiánico, puesto que el pensador se veía a sí mismo como un salvador de la patria.

La crisis espiritual de 1897.

El año 1897 resultaría marcadamente importante para Miguel desde el punto de vista de su pensamiento teórico, pero también de manera más rotunda, para su íntima evolución personal y espiritual. Sería difícil sintetizar la circunstancia personal de Miguel por aquellas fechas, y por supuesto imposible realizar tal síntesis en un artículo como éste sobre el pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno y Jugo. Escapa a las dimensiones de nuestra tarea pero no queremos dejar de señalar aunque sea brevemente, la trascendencia que la crisis de conciencia tuvo para el sentido de identidad intelectual del pensador.

Uno de los primeros trabajos que se escribieron sobre su pensamiento, en el bienio de 1940-1942, por la filósofa española María Zambrano, ya caracteriza a Miguel de Unamuno, D. Miguel para Zambrano, como un hombre trágico más en la línea del Antiguo Testamento:

“No, el pensamiento de Unamuno no expresa su tragedia. La tragedia de este personaje tiene desde su principio un sentido religioso; es Job y Jacob al mismo tiempo. Job, porque se queja y clama desesperadamente, y es Jacob, porque lucha con el rostro en las tinieblas. Y tenemos que captarle así, en figuras del Antiguo Testamento, a este nuestro D. Miguel. Y es que la verdadera tragedia, más verdadera que la griega, es la del Libro Sagrado, tragedia de la existencia humana, frente a frente de su creador”⁵

Zambrano entiende la obra completa del bilbaíno como regida por un impulso religioso. Ella y después de ella muchos otros han reconocido la valentía del filósofo al mantener la cuestión religiosa como problema filosófico mientras impera en Europa en los ambientes intelectuales una cosmovisión positivista y reduccionista del ser humano. Está sobradamente documentado que Miguel sufre una profunda crisis espiritual la noche del 21 al 22 de marzo de 1897. En aquellos momentos se encontraba profundamente ligado en pensamiento y actividad política con el partido socialista y colaboraba en múltiples revistas y periódicos en los que expresaba sus arraigadas convicciones de reformismo social. Sin embargo, la cuestión personal e íntima de la inmortalidad, de la pervivencia personal después de la muerte le atormentaba profundamente, hasta el punto de conducirlo a una crisis nerviosa de la que nos han llegado algunos testimonios:

“ Esta meditación del catedrático nutrida por el deseo de “revelarse a sí mismo mil cosas que he escrito” presagia la noche del 21 al 22 de marzo de 1897, en la que sufre una violenta crisis. La angustia frente al porvenir, rumiada durante muchos días y la fatiga acumulada en los meses precedentes le afectan profundamente; no puede conciliar el sueño, siente congojas de muerte, palpitaciones y un dolor en el pecho se extiende por el brazo. Un llanto que no

⁵ María Zambrano, Unamuno y su obra, Debate, 2003, pág.97

puede reprimir lo invade pero las lágrimas son “lágrimas de angustia, no de arrepentimiento. Y éstas son las que lavan; aquellas irritan y excitan”. Concha, asustada, vence el miedo que le da el estado de su esposo, lo tranquiliza abrazándole, acariciándole y diciéndole: “¡Hijo mío!” Pero permanece mudo, experimenta una sensación de acabamiento, de culpabilidad ante la larga agonía de su hijo Raimundín y sale a la calle al amanecer dirigiéndose al convento de los dominicos. Según testimonios más tardíos, parece que queda encerrado tres días allí, pero es de extrañar que las gacetillas de la prensa salmantina no conserven ningún eco de este retiro, ni de la ausencia a clases del catedrático; además es sorprendente que Miguel no comunique las noticias a su confidente Leopoldo Gutiérrez Abascal”⁶

Unos días después Miguel comunica por carta a su antiguo director espiritual y amigo el jesuita Juan José de Lecanda y éste le recomienda que realice ejercicio y se distraiga con la familia. Además le insta a que acuda a Alcalá de Henares a pasar junto a él las vacaciones de Semana Santa. En esos días comienza Unamuno la redacción de Diario íntimo, un desahogo espiritual de sus preocupaciones religiosas. En suma, la crisis supone un cambio vital para Miguel que ya no mantendrá una férrea convicción en la filosofía y la ciencia y todas las doctrinas racionales que había mantenido hasta la fecha.

Amor y pedagogía, la crisis del ideal positivista (1902).

Unamuno escribe la novela Amor y pedagogía en el año 1902, cinco años después de la crisis espiritual que le despierta de sus ideales ilustrados y su confianza en la razón como medio para resolver los problemas de la existencia. Anteriormente ha escrito Paz en la guerra, obra de cierto carácter costumbrista donde desarrolla sus recuerdos biográficos del Bilbao de la tercera guerra carlista. Sin embargo, en su segunda novela, Unamuno perfila los rasgos característicos de la novela modernista frente a la novela realista de la generación anterior. Sin pretender agotar la riqueza de las innovaciones estilísticas y técnicas que Miguel utiliza en Amor y pedagogía, que dicho sea de paso, contienen los rasgos principales de las futuras novelas unamunianas, podríamos destacar en ella, su intimismo, su interés por la corriente de conciencia de los personajes, el plano alegórico en el que se mueven los mismos que son símbolos de la Ciencia, el Amor, el Instinto, la Razón etc.

En esta novela, un relato satírico sobre el afán de realizar mediante la educación el ideal racionalista del evolucionismo spenceriano y del positivismo científico, Unamuno sostiene la imposibilidad de establecer una pedagogía experimental libre de contenido emocional y religioso. Sostiene que no se puede educar al niño sin responder desde el amor a sus íntimas necesidades. Por ello, el pobre Apolodoro, hijo de Avito Carrascal, sufre las contradicciones más intensas al no poder comprender sus propios sentimientos, desde los planteamientos racionalistas extremos en los que quiere educarle su progenitor. Supone, en definitiva, un fracaso vital para el educando (que termina con el mayor de los fracasos: el suicidio de Apolodoro) y un fracaso de lo que para Miguel de Unamuno era la actitud positivista frente a la cuestión, o por mejor decir, la única cuestión realmente importante, que es la pregunta por la inmortalidad del alma personal. La concepción positivista de la ciencia no puede dar

⁶ Colette Rabaté y Jean Claude Rabaté, Miguel de Unamuno. Biografía, Taurus, 2009, pág. 160 y 161

respuesta a la dimensión humana del existir y por lo tanto no es posible educar desde sus planteamientos objetivos y asépticos, ya que conducen inevitablemente al sufrimiento del niño o del adolescente en un ambiente extremo de frialdad y escasa empatía emocional.

Por aquel entonces (año 1900) Miguel de Unamuno ha sido nombrado Rector de la universidad de Salamanca y se ocupa de llevar a cabo una notable actividad desde diversos ámbitos para modernizar las instituciones universitarias: la cátedra, el rectorado, su participación en la Junta de Instrucción pública, colaboraciones en la prensa, ensayos etc. Para ello no duda en criticar duramente a los profesores anclados en métodos anticuados, pero tampoco duda en criticar al estudiante universitario de la época, poco acostumbrado al estudio y mucho menos a la investigación.

En definitiva, la novela Amor y pedagogía, supuso el tratamiento desde este género de una de las preocupaciones centrales del pensamiento de Miguel, la educación y la necesidad de reformar la sociedad española desde la innovación de las instituciones educativas. La propia biografía de Miguel de Unamuno, su implicación política a pesar de su fuerte amor a la soledad y a la independencia de juicio, su destierro obligado pero voluntariamente ampliado en París, a pesar del “indulto” del rey Alfonso XIII, por considerar injusta la decisión que le apartó del rectorado y de la cátedra. Toda su intensa labor periodística en la prensa liberal de España, Europa y América defendiendo la República y la justicia social, en suma, su vida toda, pensamos que no puede entenderse sin el afán por el diálogo permanente y la defensa de la verdad, que en numerosas ocasiones le acarreó la incompreensión de aquellos que ven la realidad desde el prisma de una ideología intolerante y no desde la libertad de pensamiento. Es muy posible, que sin quererlo él mismo, la sombra que nos proyecta Miguel sea la de un Sócrates del siglo XX, acusado por todos los bandos, perseguido por los mediocres, mal entendido por la mayoría, pero en permanente lucha con las ideas auténticamente humanas y empeñado tenazmente en un dialogo permanente con los demás hombres, y también esperanzado en un dialogo continuo y agónico con su Dios.

"PAREJAS LECTORAS": UNA METODOLOGÍA PARA ROMPER LA RUTINA. Plan Lector 2014-15. Escuela Española de Escaldes

YOLANDA GÓMEZ MUÑOZ

Maestra de Primaria. Especialista en Inglés. Escuela Española de Escaldes

DANIEL RIBAO DOCAMPO

Maestro de Primaria. Especialista en Plástica. Escuela Española de Escaldes

Autoría compartida con Equipo Docente de Primaria de EEEE¹

PALABRAS CLAVE: Lecto-escritura / Creación literaria y artística / Competencia lectora / Comprensión lectora / Autoconcepto lector / Trabajo cooperativo / Aprendizaje entre iguales / Tutoría entre iguales / Educación inclusiva

La Escuela Española de Escaldes-Engordany (EEEE), de 3 unidades de Educación Infantil y 6 de Educación Primaria, es una de los cuatro Escuelas del sistema educativo español implantado en Andorra desde hace casi un siglo. Esta Escuela ha cumplido los 75 años de existencia y está radicada en la parroquia de Escaldes (localidad segregada de la parroquia de Andorra la Vella en 1978). Actualmente y desde hace 20 años comparte edificio con la Escuela Andorrana de Escaldes. Uno de los ejes prioritarios de su acción educativa y de difusión del castellano es el Plan Lector, a través del cual el profesorado trata de apoyar, afianzar y estimular la comprensión lectora desde una perspectiva lúdica. En ese contexto, y en el marco de promover nuevas experiencias que sustenten proyectos innovadores, surgió la propuesta que a continuación se explica.

Contexto del proyecto

A lo largo del segundo trimestre del curso 2014/15, en reuniones de Equipos Docentes de Educación Primaria, se comentó que algunos alumnos acusan retrasos persistentes en su proceso de aprendizaje de la lecto-escritura y que otros tienen dificultades para la comprensión lectora, con independencia del nivel en que se encuentren. En los cursos iniciales de Primaria estos problemas suelen estar asociados, por un lado, al retraso madurativo de cada alumno y, por otro, a un proceso lecto-escritor posiblemente mal enfocado o mal atendido y a



la incidencia del plurilingüismo. En los cursos superiores, se han ido enquistando estas dificultades por falta de motivación de los propios alumnos, el ambiente socio-familiar no muy proclive a la lectura, o por la aplicación de metodologías y enfoques diferentes en el Área de Lengua al tener contacto con diferentes profesores.

Al mismo tiempo, la gran mayoría del resto del alumnado suelen seguir estos procesos sin grandes dificultades o, incluso, con un buen rendimiento. Por eso, se planteó aprovechar el recurso didáctico de las



¹ Autoría compartida con el Equipo docente de Primaria participantes en este proyecto el curso 2014/15: Bruno Ayuso Fernández-Mellado, Ercilia Luisa Diéguez Bahamonde, Maite Montoya Suso, Carolina Rubio Fernández y los dos coautores citados, en calidad de Profesores de Lengua Castellana y Literatura y bajo la coordinación de Carlos de la Flor Estudillo, Jefe de Estudios.



Daniel Ribao



Daniel Ribao



Daniel Ribao

“Parejas lectoras” para mejorar el nivel lector y, sobre todo, para introducir metodologías de aprendizaje y de desarrollo cooperativo que contribuya a que los alumnos con mayores dificultades las superen en un ambiente de aprendizaje entre iguales; y, los que van mejor, desarrollen el espíritu de colaboración y experimenten las habilidades didácticas que cada niño/a tiene desde su infancia a través de su experiencia lúdica. Se trataba de sacar provecho a la tendencia natural que los niños tienen de enseñar determinados juegos, iniciativas, modas... a otros niños. A lo largo de nuestra experiencia profesional hemos podido comprobar cómo se implementan con eficacia en la vida cotidiana de nuestros alumnos, sin que intervengan en ese proceso ningún adulto.

Cuando en las sesiones de los Equipos Docentes nos replanteamos la forma de desarrollar las actividades de Talleres durante la Semana Cultural del centro, surgió la posibilidad hacer los Talleres entre parejas de profesores que atendieran en una misma sesión de dos horas a dos grupos de alumnos de diferente edad (al menos de dos cursos). Entonces se vio la conveniencia de ir experimentando este formato de trabajo colaborativo y cooperativo haciendo que el alumnado leyera en parejas.

Al inicio del tercer trimestre, en la primera sesión de Equipos docentes de 3º y 4º de Primaria, se acordó proponer al resto de Equipos

Docentes de 1º, 2º, 5º y 6º la posibilidad de realizar en la Semana del Libro una actividad de co-lectura entre pares de un libro bien ilustrado, acompañado de otras actividades relacionadas con las técnicas de Biblioteca de Aula. El Jefe de Estudios propuso incorporar esta iniciativa al Plan Lector del Centro y realizar varias sesiones antes de finalizar el curso. Para ello, los autores de este artículo diseñaron una Programación Didáctica que fue revisada por todos los Equipos Docentes. El Jefe de Estudios se encargó de coordinar las actuaciones.

Objetivos del proyecto?

- Formar a los escolares como usuarios experimentados de la palabra escrita y de la expresión oral, con el fin de lograr que sean buenos lectores, escritores y comunicadores desde la perspectiva de procesos globales e interrelacionados.
- Profundizar en el objetivo anterior aprovechando las posibilidades didácticas y motivadores del cuento así



Marta Crous

como su potencialidad expresiva y literaria, con el fin de que los alumnos conozcan y vivencien sus características principales.

- Conocer y divulgar los cuentos más significativos de tradición oral y escrita de la cultura española y universal, así como cuentos actuales.
- Valorar la aplicación de la sabiduría popular recogida en los cuentos, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, refranes y dichos populares, que narran y explican de forma sintética y pedagógica situaciones de la vida cotidiana y la forma resolverlas.
- Identificar las partes fundamentales de las que consta un cuento (introducción, nudo y desenlace).
- Comprender el contenido de los cuentos y saber extraer enseñanzas o la moraleja, tengan o no el formato de fábula.
- Valorar en los cuentos la importancia de las ilustraciones y relacionar el cuento con otros formatos narrativos en los que se utiliza la imagen (cómic, novela ilustrada, fotonovela, cine, etc.).
- Promover lazos de relación interpersonal en contextos y agrupamientos diversos de aprendizaje, con el fin de afianzar la convivencia para favorecer la posible solución de conflictos entre parejas de alumnos.
- Desarrollar estrategias de creación y disfrute cooperativo, aplicables a diferentes contextos.

Organización

Se diseñó esta actividad como un trabajo previo y posterior a la Semana Cultural que solemos hacer en primavera con el fin de promover actividades intergrupales de trabajo cooperativo. La actividad de "Parejas Lectoras" se incluyó en el Plan Lector del Centro, pasando a formar parte de la PGA y de las Programaciones de Aula, siendo aprobada en cada caso por los órganos competentes.

Los agrupamientos se hicieron de la siguiente forma: 1º con 4º, 2º con 5º y 3º con 6º. Se asignó la hora semanal de Biblioteca de los meses de mayo y junio, excepto la primera

semana de junio que estuvo destinada a la Semana Cultural. Cada tutor modificó la hora semanal asignada a la Biblioteca para permitir el emparejamiento: 1º y 4º se juntaron los





viernes a 1ª hora; 2º y 5º, los viernes a 4ª hora; y 3º y 6º, los jueves a 1ª hora. Excepto 2º y 5º, que hicieron cuatro sesiones en días distintos y en espacios diferentes, en el resto de agrupamientos se dedicaron dos horas a cada una de las dos sesiones realizadas, por lo que el tiempo total de desarrollo de esta actividad fue similar en cada caso.

Los profesores participantes fueron probando diversos formatos de lectura por parejas para ir viendo como resultaba. Así mismo, los tutores/profesores de los alumnos mayores (4º, 5º y 6º) los fueron “entrenando” para que tuvieran recursos de lectura con los más pequeños y no leyeran solo mecánicamente. Para ello, el profesorado explicó algunas pautas a seguir:?

- Una primera lectura por parte del alumno más mayor con la entonación adecuada, respetando y haciendo patentes los signos de puntuación, exclamación e interrogación.
- Recogida y ensayo y sugerencias de preguntas para los pequeños con el fin de ver si estaban entendiendo lo que leían.
- Análisis y comentario de las ilustraciones, dibujos o fotografías de las lecturas, tanto desde la perspectiva objetiva, como subjetiva, identificando sus elementos, comentando las relaciones

espaciales, enumerando los personajes y sus

acciones, con el fin de aprender a comprobar la comprensión del contenido y su contexto, etc.



Las parejas podían ser fijas o variables, atendiendo a su mejor funcionamiento, pero se recomendó priorizar las fijas para que se formasen también lazos de confianza entre ellos, junto con el gusto por la lectura. Y así ocurrió de una forma natural, lo que pone de relieve el grado de satisfacción y éxito de la experiencia entre el alumnado. Los tutores de sendos grupos se pusieron de acuerdo para ver qué parejas eran las más convenientes.





Igualmente “los amigos lectores” podían preparar algún regalito para intercambiar sesiones posteriores, como podía ser un dibujo o un marca-páginas hecho por ellos mismos. La actividad se realizó en diferentes lugares como la biblioteca, la propia clase, los pasillos, el patio, e incluso en el parque, sin perder de vista el objetivo principal del fomento de la lectura.



Trabajamos también la Educación en Valores para “Mejorar la convivencia del centro”, tratando de desarrollar objetivos de la Acción Tutorial y de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía (LOE) y de Valores Sociales y Cívicos (LOMCE), así como la perspectiva de la Interculturalidad, incorporando la tradición de leer y contar cuentos de la cultura española y universal.

Criterios para la selección de libros de lectura

- Se propuso a los Equipos Docentes de Primaria que los alumnos mayores seleccionaran publicaciones atendiendo a los siguientes criterios:
 - Elegir textos de entre la amplia gama de publicaciones de la Biblioteca de Centro y de las Bibliotecas de aula escritos en idioma español, aprovechando la gran una riqueza y variedad de cuentos de diversas temáticas.
 - Seleccionar libros con textos cortos, con abundancia de ilustraciones, para facilitar usarlo en cada sesión de trabajo.
 - Dar preferencia a publicaciones con contenidos significativos, que reflejasen situaciones y problemática relacionadas con sus vivencias (que les pusieran en contacto con sus raíces, tradiciones, forma de pensar, situaciones de la vida) o con contenidos que fomentasen la creatividad, la imaginación, el mundo de las emociones, etc.
 - Elegir textos fáciles de leer y contar, para potenciar la narración oral y fomentar la comunicación entre iguales.
 - Dar preferencia a la lectura de cuentos, ya que es un recurso literario se puede aplicar en cualquier nivel.
 - Hacer extensible estos criterios en la realización de lecturas con motivo de fechas señaladas: Día del



Libro, Día de la Paz..., o para desarrollar en el aula centros de interés, afianzar vocabulario específico, etc.

Metodología.

Como estrategias metodológicas se dio prioridad al desarrollo de actividades que partieran de los conocimientos previos e intereses de los alumnos, propiciando así aprendizajes significativos. Se promovió la combinación de la actividad física y mental, las relaciones interpersonales de mutua confianza, trabajando de forma cooperativa por parejas, o en su caso, por tríos con el fin de ajustar los equipos al diferente número de alumnos de cada grupo. Todo ello bajo la supervisión y coordinación del equipo educativo y, en su caso, delegando una parte de esta labor en algunos alumnos mayores con capacidad de liderazgo.



Daniel Ribao

En este sentido cabe destacar la tarea de registro en una Planilla de seguimiento de lo que fue haciendo cada pareja: libro con datos de autor y editorial y otras actividades realizadas. Por su parte el profesorado, anotaba incidencias en el apartado observaciones o describía, si era necesario, algunas de las actividades posteriores a la lectura.

En el gráfico adjunto se muestra la estructura de esta planilla

Fecha, nº de sesión, profesores	Organización de las parejas o (tríos)			Libros utilizados (los a notan las parejas de alumnos)			Actividades realizadas (1)
	Par (o trío)	Alumno/a del Curso	Alumno/a del Curso	Título	Autor/a	Editorial	
Observaciones							
Valoración							
(1) Descripción de aquellas actividades que necesiten alguna explicación más allá de su enunciado:							

Recursos y materiales didácticos.

Utilizamos textos de la biblioteca del Centro de aula y aquellos que voluntariamente aportaron los alumnos para esta actividad. Se colocaron en un contenedor de plástico como biblioteca itinerante. También se añadió una selección de trabajos o dossieres hechos previamente por diferentes parejas de alumnos que sirvieron como referencia o modelo para los diferentes agrupamientos. En algunos casos, se facilitó el uso del ordenador de aula para completar información sobre el cuento leído, autores, ilustradores, etc.



Daniel Ribao

Actividades tipo y duración

Se realizaron actividades variadas en las diferentes sesiones que respondían, con algunas variaciones, a esta siguiente tipología:



?

- Lectura por parejas de un libro durante un cuarto de hora.
- Al finalizar el tiempo de lectura, explicación de cada pareja de un resumen de la historia leída, cuidando que la expresión oral fuera correcta y procurando que ambos componentes de la pareja participasen explicando una parte.
- Elaboración de “llaveros de palabras” extraídas del libro (palabras que presentaban alguna dificultad, nuevas para ellos, que les sonaban bien...) utilizando tiras de cartulinas de diferentes colores. Este elemento tuvo una gran aceptación.
- Puesta en común en grupo al finalizar cada sesión.
- Elaboración de un mural-friso sobre los libros leídos. Cada pareja confeccionó una viñeta en DINA-3.

Cada agrupamiento decidió dedicar el tiempo que consideró oportuno, terminando algunas actividades gráficas en el horario semanal de Educación Plástica. En general, se utilizó al menos la hora semanal de Biblioteca de cada grupo, haciendo los ajustes necesarios para que ambos grupos coincidieran en la misma sesión. Dado que era una experiencia a realizar durante el tercer trimestre del curso en el blog de la Escuela se fueron poniendo fotos y comentarios en mayo y junio sobre los avances a fin de informar e implicar a las familias.



(http://escuelaespanoladeescalades.blogspot.com/2015_05_01_archive.html).

Evaluación

Dado que en la evaluación de la Competencia lectora se engloban aspectos como el saber escuchar, la práctica de la escritura, la interpretación de textos de toda índole y la localización de la información en soporte digital o impreso, se evitó caer en el error de confundir la asignatura de Lengua con la Competencia Lingüística, y delegar en los profesores de esta Área la responsabilidad de enseñar primero a leer y después a comunicar. La lectura es un instrumento, un medio indispensable para obtener una información, un placer, un conocimiento, etc. Leer no es un fin en sí mismo, sino un medio; siempre se lee para algo. Nosotros, el profesorado, quisimos, además, experimentar con ellos la idea de leer para alguien.

Partiendo de la premisa de que la evaluación es un proceso de carácter global, continuado y formativo, utilizamos la observación directa y sistemática como principal técnica, evaluando el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Comenzamos con una evaluación inicial después de la primera sesión, utilizando una puesta en común para conocer qué habían sido capaces de apreciar de la experiencia y motivarles para la siguiente sesión y orientarles en aquellos aspectos que se consideró necesario. A partir de este proceso, hicimos un seguimiento continuo a través de la observación, el registro de los trabajos, la anotación de la información que los alumnos nos fueron proporcionando, el análisis de las actividades escritas de animación a la lectura en torno a los cuentos y, por último, como evaluación final, anotamos los progresos conseguidos por los alumnos.

Como instrumentos de registro de la evaluación utilizamos el Diario de clase, el Anecdotario y las Hojas de Registro de seguimiento. También incluimos un panel-mural en clase con las parejas de alumnos y determinados ítems de evaluación para ir registrando los avances (tanto por parte del profesorado como por los propios alumnos), utilizando pegatinas con códigos de colores elaboradas para este fin.

Para evaluar al alumnado, partiendo de lo acordado en las Programaciones didácticas para evaluar el Área de Lengua y el Plan Lector, utilizamos los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje relacionados con las Competencias Básicas que se indican (se señalan en cursiva las adaptaciones hechas en

Criterios de Evaluación	Estándares de Aprendizaje	CCBB
B1-1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.	B1-1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos <i>Colabora y realiza los trabajos con su pareja lectora, y se interrelaciona con el resto del grupo.</i>	CL AA CSC
B1-3. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente.	B1-3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación.	CL AA IE
B1-4. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico.	B1-4.1. Muestra una actitud de escucha activa.	CL IE
B1-8. Comprender textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc.	B1-8.2. Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal, interpretativa y, en su caso, crítica del texto. <i>Comprende el contenido y la enseñanza de los cuentos o fábulas.</i>	CL IE CSC
B1-10. Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, preguntar y repreguntar...	B1-10.1. Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos para generar comunicación.	CL AA IE

<p>B5-1. Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute e información y considerarla como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal.</p>	<p>B5-1.1. Reconoce y valora las características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos. <i>Conoce y explica qué es un cuento y sus características principales.</i></p>	<p>CL AA CEC</p>
<p>B5-2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario.</p>	<p>B5-2.1. Realiza lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual. <i>Identifica las partes fundamentales de un cuento, personajes y situaciones.</i></p>	<p>CL AA CEC</p>
<p>B5-3. Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, canciones, cuentos, refranes, adivinanzas.</p>	<p>B5-3.1. Distingue en los cuentos algunos recursos retóricos y estéticos de manera intuitiva. <i>Aprende de memoria y recita refranes, adivinanzas, poemas leídos en los cuentos.</i></p>	<p>CL AA IE CEC</p>

relación con este proyecto):

En las reuniones de los Equipos Docentes se valoró tanto, y sobre todo, el proceso como los resultados, se compartieron las experiencias y materiales, y se propusieron mejoras para reconducir el proceso de enseñanza para conseguir que la práctica docente fuera satisfactoria. Se tomaron como ejes de reflexión los siguientes aspectos:

- Grado de implicación del alumnado y de los docentes,
- Relaciones profesorado/alumnado,
- Trabajo planificado, metas y logros,
- Funcionamiento de la dinámica creada,
- Ambiente/clima de clase durante la actividad,
- Adecuación de los materiales y recursos.

Atención a la diversidad

Para orientar nuestras acciones didácticas en las situaciones concretas que se fueron produciendo, se han aplicado las líneas generales del PAD (Plan de Atención a la Diversidad) del centro. En este sentido, el profesorado implicado acordamos aplicar determinadas pautas de Atención a la Diversidad para la formación de las parejas o para facilitar su funcionamiento orientado, apoyando y reforzando las tareas en sus grupos de actuación. Destacamos las siguientes:

1. Cuando había alumnos que no saben o tienen un escaso dominio del español, pero que no presentan desfase curricular, en las actividades orales: a) Presentación del vocabulario a base de juegos, uso de tarjetas con dibujos...; b) Presentación y práctica de exponentes comunicativos a base de diálogos,

representaciones, lecturas... En las actividades escritas: a) Dictados de palabras o frases; b) Actividades escritas que no pueda trabajar dentro del aula.; c) Copiar palabras o frases y relacionarlas con dibujos mediante flechas, hacer descripciones...

2. Cuando había alumnos que dominan el español pero que tienen desfase curricular (dos o más años): a) Expresión y comprensión oral: leer, expresar opiniones, exposiciones orales...; b) Ejercicios de expresión y comprensión escrita: elaborar textos sencillos, completar textos, unir con flechas, lectura comprensiva...

3. Para la totalidad del aula: Crear un ambiente relajado para beneficiar el aprendizaje y la integración de todo el alumnado, se promoviendo actividades destinadas a que los alumnos extranjeros adquirieran conocimientos sobre nuestra cultura y país y, el resto del alumnado, tomara conciencia de las distintas culturas y países de los que proceden los compañeros inmigrantes de su clase y de la escuela, aceptando las características propias de cada uno y evitando conflictos internos en el aula por causas de desconocimiento cultural.

Valoración y propuestas de mejora

La actividad, que fue muy interesante para los alumnos y muy motivadora, resultó didácticamente muy sugerente, entretenida y provechosa. Uno de los motivos ha sido porque se llevó a cabo de forma progresiva, estando los profesores muy pendientes de su evolución. Se pretendía sobretodo hacer algo transversal dentro del Plan Lector, variando las rutinas que se estaban llevando a cabo y animándoles a hacer una lectura para otros y con otros en nuevos contextos comunicativos.

Ante todo, intentamos que consiguieran disfrutar leyendo. En este sentido, ayudó bastante en la dinámica de implantación, la decoración y disposición del aula, la posibilidad de elegir (unas veces los pequeños a los mayores y, otras, a la inversa) o de repetir pareja en las siguientes sesiones, así como la utilización de espacios diferentes (aula, Biblioteca, pasillos, patio, parque...). Hubo una gran empatía en cada pareja y, a pesar de estar dos grupos juntos en un mismo espacio, la percepción del ambiente era de calma, concentración y disfrute, tal





como se refleja en las imágenes que se muestran y en las más de 200 fotos que se hicieron durante el proceso.

Todo el profesorado concibió esta iniciativa como algo experimental en el curso escolar con la idea de continuarlo en años sucesivos. Tras ver los excelentes resultados, se planteó en la última CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) elaborar una Programación Didáctica



específica dentro del Plan Lector para continuar con el proyecto de "Parejas Lectoras" y ampliar su expansión al entorno familiar y a realizar acciones de este tipo en la calle determinados momentos como el Día del Libro. Por eso en la última sesión de 2º y 5º salimos al parque junto con los de 6º: leyeron, dibujaron, experimentaron nuevas formas de aprender fuera del centro.

Para no perder el hilo, se propuso que se destacaran en la Memoria final de curso estos objetivos como Propuestas de Mejora:

Leer en parejas como parte de un programa educativo basado en la tutoría entre iguales, con implicación familiar en la medida de lo posible, para mejorar la competencia lectora, especialmente la comprensión y el auto-concepto lector.

Mejorar la competencia lectora de los alumnos desde una metodología inclusiva, de tutoría entre iguales, con el fin de promover la diversidad como un valor positivo para el aprendizaje, y potenciar los aprendizajes gracias a la ayuda personalizada que le ofrece el compañero tutor.

Referencias de Buenas Prácticas

Queremos manifestar nuestro reconocimiento a las buenas prácticas y experiencias realizadas por Maestros en relación con esta propuesta de "Parejas lectoras" y que se pueden encontrar en internet. En nuestro caso queremos destacar las siguientes:

- El trabajo del CEIP "La Ina" de Jerez de la Frontera que se puede consultar en : <http://laabejachiflada.blogspot.com.es/search/label/Parejas%20Lectoras>. También se puede consultar su Facebook <https://www.facebook.com/pages/CEIP-LA-INA/167470326610724>.
- Otra referencia destacable, que animamos consultar por su enfoque y amplitud, es el interesante documento "Leemos en pareja. Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales" presentado por dos profesores de la Universidad Autónoma de



Barcelona: Marta Flores Coll y David Durán Gisbert en la Sección: “Leer y escribir en contextos plurilingües e interculturales” del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es celebrado en Salamanca (España) del 5 al 7 de septiembre de 2012

: http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Flores_Marta.pdf

?

●?En nuestro caso, la labor de difusión del MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, basado en la pedagogía de Celestín Freinet, surgida en los años treinta del siglo pasado), supone una excelente referencia de pedagogía cooperativa. En concreto, destacamos el trabajo de Teresa Flores, de Granada, Maestra de Primaria ya jubilada. Se ocupó de difundir la función del CUENTACUENTOS en la escuela, llevándola incluso al ámbito familiar y a las bibliotecas del entorno. Ha publicado en 2011 un libro “Cuentos que caben en un bolsillo” editado por el MCEP. Se puede solicitar a mecepcantabria@gmail.com.

Escaldes-Engordany, octubre de 2015



LOS LUNES, CUENTO. LOS MARTES...

DANIEL RIBAO DOCAMPO

Maestro de Primaria. Licenciado en Ciencias de la Información (Imagen)

PALABRAS CLAVE: Vivencias, emociones y sensaciones / Creación literaria y artística / Lecto-escritura / Palabras de chocolate fundido para hablar y disfrutar / Noticia / Cuento / Narración / Descripción / Entrevista / Cómic y/o historieta / Poesía / Teatro.

A lo largo de mis cuarenta y dos años de ejercicio profesional en el Cuerpo de Maestros, de los cuales 25 han sido ejerciendo diversas tareas en la administración educativa como Asesor Técnico, Jefe de Servicio y Jefe de Sección, me he interesado por el fomento de la investigación y experimentación didáctica en el aula. He buscado nuevos caminos en los campos de la didáctica de la creación artística, especialmente en el ámbito gráfico-plástico, en el uso del entorno como recurso didáctico, y he tratado de actuar con un enfoque participativo, cooperativo y comunicativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje... Desde el curso el curso 2012/13 trabajo en la Escuela Española de Escaldes-Engordany (Principat d'Andorra) y, desde entonces, experimento con mis alumnos nuevos senderos de creación basados en la palabra y en su potencial comunicativo, generando propuestas de lecto-escritura que tratan de seguir y aplicar algunas invariantes pedagógicas de la metodología de Celestin Freinet.

El título completo de este artículo (que también se podría denominar: propuesta, idea, experiencia, divertimento, hallazgo, receta para...) debería ser un título largo que rompiera con las recomendaciones protocolarias de un buen título: brevedad, simplicidad y originalidad. En vez del que figura en el encabezamiento debiera decir: **“Los lunes: cuento. Los martes: narración y/o descripción. Los miércoles: entrevista. Los jueves: historietas/cómic. Y los viernes: poesía”**.



Daniel Ribao

Pero este último, no sería un título breve, porque con su extensión quería destacar que, en este tipo de procesos experimentales, no basta con indicar el comienzo o el final, sino poner de relieve el proceso. Incluso, tendría que haberle añadido, al principio, una referencia más: “Todos los días, noticias” y, al final: “Teatro”, como síntesis globalizada de esta aportación, como luego se contará más adelante.

No sería un título simple, porque la complejidad, la variedad, las posibilidades de nuevos caminos didácticos, etc. de esta experiencia (porque ante todo ha sido una experiencia para mí, para mis alumnos y sus familias) es inmensa e inacabada.

No sería un título original, porque en educación y en didáctica está todo inventado. Lo sé. Como también está inventada la vida pero, para cada uno de nosotros, nuestra vida es un nuevo invento. ¿Por qué? Porque es la suma de experiencias nuevas que nos abren puertas y ventanas al mundo que nos rodea y nos permite interrelacionarnos con nuestro entorno, comunicarnos con él. Para eso está la Escuela, para aprender a comunicarnos, no solo para recibir el legado científico, tecnológico, social y cultural en formato de píldoras. Aprender a interactuar.



Daniel Ribao

La novedad de este divertimento

Lo primero que destacaría es que yo mismo me encuentro sorprendido por los resultados. Tenía la intuición de que había elegido un buen camino, acorde con mis principios pedagógicos: participación, grandes posibilidades de interactividad y significatividad, aplicación del método natural en el proceso de aprendizaje lecto-escritor... Lo había intentado con los tres grupos de 2º de Primaria de los que he sido Tutor en estos tres últimos cursos, pero sólo funcionó bien con uno de ellos, con el grupo del año pasado. Ya explicaré las razones que, creo, lo han motivado.



Otra de las novedades es el de haber sido sistemático en su aplicación, si bien creo que no es tanta la novedad si soy estricto en el uso del término sistematicidad. Pero, lo curioso del caso es que no lo ha sido sólo por mérito mío (mérito que queremos conseguir los docentes en todas nuestras actuaciones e intervenciones) sino por mérito de los alumnos: cada lunes, cada martes, cada miércoles... a medida que íbamos avanzando en el devenir del curso, me lo demandaban más. Si por alguna razón intentaba romper con la rutina y les proponía empezar con el tema que tocara en esa sesión me decían: “Pero Daniel, ¿no vamos a leer el

cuento, la narración... ahora?”. “Luego”, les contestaba yo a veces, porque otras veces no me podía resistir y deseaba escuchar y compartir sus creaciones. ¡Se les veían tan felices!

Esta sistematicidad ha funcionado como un mantra. Se llegó a instalar como una rutina anhelada para el comienzo de la jornada escolar. Como lo son otras tantas rutinas tan apreciadas por los niños pequeños cuando les causan satisfacción, placer, seguridad... Es lo que ocurre con nuestros hijos y nietos cuando les acostumbramos a la lectura de un cuento antes de acostarse. ¡Hay tantas rutinas buenas que no hacemos por pereza...! Así, cada mañana, tras quitarse la ropa de abrigo y colocar su mochila en la silla, sacaban la agenda para ver el día en que estaban y se ponían a escribir las noticias del día (de eso también hablaré en este relato de hallazgos) y sacaban el cuaderno de Lengua donde escribían sus creaciones literarias. Sí, lo digo con toda la contundencia de la palabra, porque eran creaciones las suyas (les salían de su deseo de comunicarse con los compañeros) y eran, son, literarias, porque usaban las mejores palabras que iban incorporando en su vocabulario para compartir vivencias, emociones, historias... ¡No había más que ver cómo se les iluminaban las caras cuando les tocaba el turno de lectura y cómo los demás estaban atentos al leer sus compañeros! No perdían detalle y pedía el turno de palabra (o no) para interpelar a su compañero/a.



No quiero dejar de enumerar otras pequeñas novedades, que iré desgranando a lo largo de este relato, cuyo valor principal es el de haberlas podido aplicar y disfrutar con mis alumnos, incorporándolas a nuestra respectiva experiencia vital: participación de todos; respeto al turno de palabra, lectura enfatizada basada en el ensayo del

Método de la Palabra Vinculada (propuesta del dramaturgo Antonio Rodríguez Menéndez)¹ y que los alumnos identificaban con hablar con “palabras de chocolate fundido” tal como les había contado Antonio cuando vino al colegio; escucha atenta tomando nota en su cuaderno, a veces, de los títulos de los cuentos, narraciones, descripciones, etc., de sus compañeros, o de los personajes a quien se entrevistaba; autoevaluación y coevaluación de aspectos como lectura, entonación, construcción correcta de las frases; vocabulario nuevo; revisión ortográfica por parejas; visionado de los comics para valorar los logros; aprendizaje por repetición oral de las poesías aportadas o escritas por ellos; recitado individual y coral de las poesías, dramatización de los diálogos de las entrevistas y de las poesías...

Gracias Antonio por abrirme los oídos

Tal como decía antes, casi todo está inventado en educación. Para mí la innovación está en la decisión e interés en aplicar propuestas innovadoras, reflexivas, creativas, abiertas a los procesos de aprendizaje para hacer que los alumnos se sientan protagonistas y vivencien el descubrimiento de aprender y compartir generando conocimiento. La oportunidad que tuve a finales del curso 2012/13 de asistir al curso impartido en Andorra por Antonio Rodríguez sobre su método de la **Palabra Vinculada** me abrió los oídos a una manera más consciente de leer y escuchar. Lo cuenta muy bien en la ponencia que impartió junto con otros docentes en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura (IV Congreso Leer.es, Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012) bajo el siguiente título, largo, pero descriptivo título: **“El método de la palabra vinculada a través del juego de las Jóvenes Personas Libro, una alternativa posible para la renovación de la lectura. Varias experiencias realizadas en centros de España”**.



Daniel Ribao

Para que no pierdas el hilo de esta historia, destaco a continuación tres citas muy significativas en ilustradoras del documento citado que se puede ver completo en:

http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Rodriguez_Antonio.pdf

“El Método de la Palabra Vinculada es una alternativa posible para renovar tanto nuestra manera de hablar y comunicarnos, como la lectura, esa acción tan necesaria y humana. De él se han beneficiado docentes, que consiguen mayor eficacia en sus clases; niñas, niños y jóvenes, que aprenden a valorar y usar las palabras para encontrarse con el otro desde su

¹ Consultado el 29/10/2015 <https://www.youtube.com/watch?v=6NITS35u7Oq> y sobre la palabra vinculada ver en http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Rodriguez_Antonio.pdf

potencia, nunca desde el poder, y sin colonizarlas, ni con ellas al otro, ni frivolizar el hecho mismo de salir del silencio y hablar; personas tímidas, que narran textos deseados con firmeza y delicadeza;...”

“Las claves del Método son: hablar para encontrarnos con el otro, mirándolo y respirándolo para crear un vínculo; crear un espacio íntimo (la “tela mágica”) para una comunicación acogedora y humana; hablar desde la yema de los dedos, para entregar las palabras con precisión y delicadeza, sin imponerlas (son “palabras de chocolate fundido” porque se adaptan como este al bizcocho); admitirse con derecho a emitir opiniones...”

“El Método de la Palabra Vinculada identifica un problema, el de la comunicación en el aula, clave de la comprensión oral y lectora; pero, aporta una solución, en absoluto ortopédica sino muy natural,.... La creatividad que supone el juego de las Jóvenes Personas Libro es un buen camino para se produzca un cambio duradero valorado por ambas partes”.

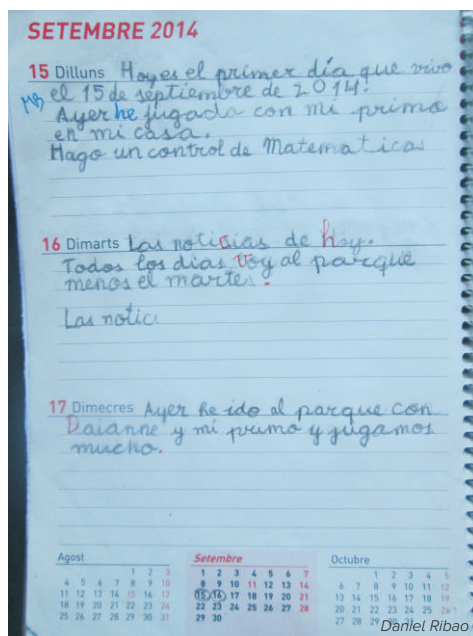
Todos los días: noticias en la agenda escolar

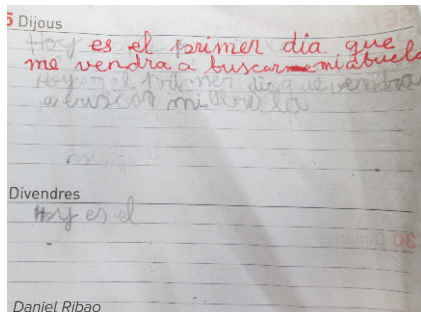
Confieso que en lo personal y en lo profesional soy bastante reacio al uso de agenda. Siempre que empiezo una a comienzo de año, se termina quedando abandonada a los pocos días. Me he ido “fabricando” agendas volantes: siempre llevo un trozo de papel (reusado, reutilizado) en el bolsillo izquierdo del pantalón que voy renovando a medida que se agota, o en casa pongo un folio como alfombrilla del ratón del ordenador y lo voy configurando como un mapa de fechas, recordatorios, notas... Es decir, un desastre, pero que a mí me funciona bien como agenda.

Cuando hace tres años me incorporé a la docencia, tras un paréntesis de siete, me encontré con unas hermosas agendas para cada alumno donde, al parecer, se escribían notas a las familias, casi siempre de castigos o reprimendas, y algún que otro dato o recordatorio. Al final del primer año, casi ningún alumno había utilizado su agenda; solo yo y, en algunas ocasiones, sus padres. Sin embargo, cada día ponía la

susodicha fecha en la parte superior derecha de la pizarra, a la vez que la leíamos todos en voz alta, enfatizaba el paso de los días de la semana y la de los meses para que todos “lo aprendieran” y, sobre todo escribieran bien esos cinco de los 7 nombres de los días de la semana y los diez meses de los 12 que tiene el año. Resultado final: más de la mitad de la clase no sabía en qué día estaba cada mañana, lo escribían mal, o confundían el orden. Un fracaso.

Al curso siguiente me planteé aprovechar este fracaso para convertirlo en éxito. Empezamos a usar la agenda para escribir nuestras noticias, es decir cada alumno las suyas, y a leerlas en clase de manera sistemática. Pero en diciembre más de uno (era un grupo con mucho protestón infantil, falta de hábito y mucha resistencia al



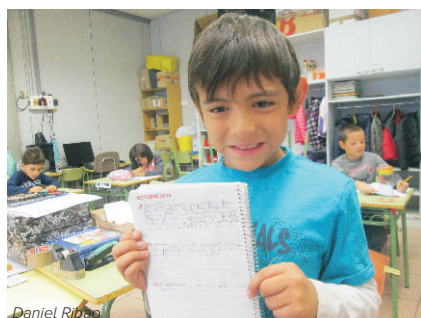


esfuerzo y a mantener la atención) se quejaba. Ante la falta de motivación lo fui dejando de aplicar y empecé a buscar otras alternativas para escribir sus propios textos. Cuentos, narraciones, entrevistas...

El curso pasado retomé de nuevo el inicio del experimento de usar la agenda todos los días de una manera sistemática y significativa para sus aprendizajes. Está claro que la necesidad estimula las ideas y la imaginación. Todavía no nos habían entregado las agendas y cuadernos nuevos y se me ocurrió que empezaran a escribir sus noticias en los cuadernos del curso anterior. Lo hicieron a partir de una estructura de frase que se me ocurrió sobre la marcha y que les propuse que la utilizaran al hacer sus noticias. La propuesta fue decirles mi noticia del día: “Hoy es el primer día que vivo el día miércoles 11 de septiembre de 2014. Nunca antes me había pasado esto”. Les hizo gracia la frasecita.



Y yo pensé: buena manera de explicarles lo qué es una noticia (algo que no les había pasado a ellos antes, o a otros, aunque luego lo fuimos matizando con sus aportaciones dialógicas para aproximarnos más al concepto de noticia). Y cada uno fue verbalizando su noticia y, luego, escribiéndola. Y así lo hicimos los primeros días hasta finales septiembre en que el último día llegaron, por fin, las agendas escolares a nuestras manos.

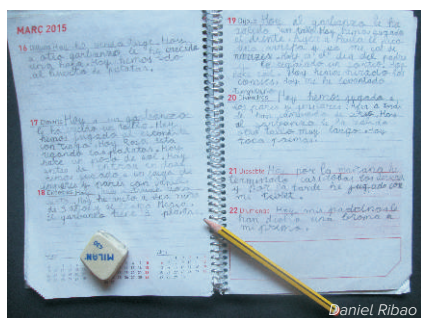


Lo primero que hicimos fue personalizar las agendas, pegar el horario, repasar el calendario, contar los meses, ver cuales tenían 30 ó 31 días (y 28 ó 29), afianzar este dato recorriendo las montañas y valles de los nudillos de la mano izquierda en un recorrido de ida y vuelta, decir la fecha del cumpleaños y buscarla en la agenda para anotar ese dato, ver que en cada dos páginas estaban los días de cada semana y un espacio para escribir y, abajo, en pequeño, el calendario mensual del mes en curso y el del mes anterior y el siguiente. Analizamos todos estos detalles, incluso el de romper el pico inferior para ver que esa semana ya se había terminado y, así, localizar pronto la siguiente semana al abrir cada día la agenda. Lo que yo quería a partir de ese momento es no tener que escribir la fecha del día en la pizarra. Pero no por capricho o vaguería, sino para hicieran funcional el uso de la agenda, que tuviera un sentido para ellos, que experimentaran el placer de adivinar y confirmar que habían acertado el día en que habían pensado que estaban nada más empezar la clase. También contábamos con la ventaja que cada día lo empezábamos con Lengua; pero como yo digo, con esto de la agenda, también empezábamos con Conocimiento del Medio y con Matemáticas. Además, aunque a algunos les costó más seguir esta rutina, les pedí que al abrir la agenda, en el calendario anual que estaba al principio y en el mensual de cada semana, pusieran una raya o un círculo en ese día que estaban viviendo en la Escuela.

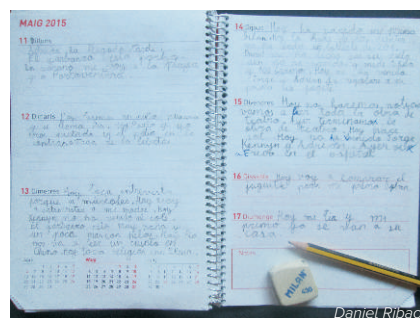
Pues, cuál fue mi sorpresa, pronto cogieron esta rutina, y nada más llegar a clase, colgaban los abrigos, colocaban la cartera en el respaldo de la silla, y se sentaban a escribir sus noticias. Fue toda una explosión

productiva. Algunos acababan pronto y mientras los más lentos terminaban la primera noticia les pedía a los más expeditos que hicieran otra más o dos más. Pronto empezó una sana competición para ver quien escribía más noticias. El aliciente era que luego se leían por riguroso turno empezando por el que más había hecho. En Navidades, algunos eran ya capaces de hacer 10 noticias en diez minutos más los que aprovechaban mientras otros leían.

El ritmo de trabajo era: cinco minutos desde que entraban en clase para tener hecha la primera noticia, con



lo cual no se entretenían tanto antes de sentarse. A las 9:10 h., empezaba a leer el primero. Como eran 10 alumnos, a las 9:20 h. podíamos empezar a trabajar en la Unidad correspondiente, aunque a veces esto se alargaba hasta las 9:30 h. porque corregíamos colectivamente la forma de leer o construir cada noticia:



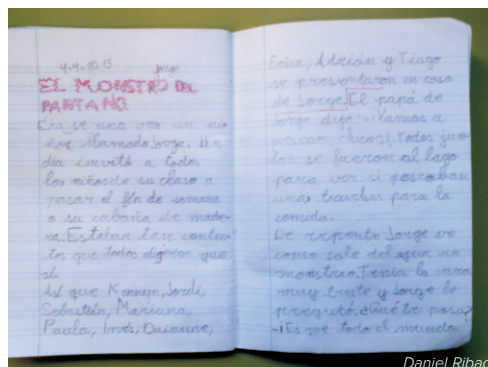
tiempo verbal, concordancias de género y número, palabras nuevas y su ortografía. En algunas ocasiones, el compañero de pareja leía la noticia del otro, con lo que dábamos sentido a la corrección caligráfica y ortográfica.

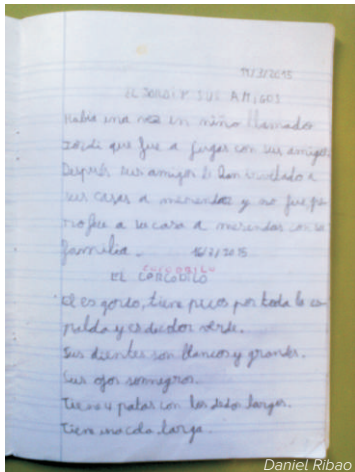
El tipo de noticias que surgían eran, por supuesto, muy relacionadas con sus vivencias familiares y sociales. Algunos reflejaban dolor, angustia, pena, pero sobre todo la alegría de vivirlas intensamente y compartirlas. En unos casos iban recorriendo diversos espacios y contextos, manifestando la riqueza de su manera de interrelacionarse, otros se centraban en su yo infantil y en sus rutinas de aseo y alimentación. Pero, poco a poco, cada cual fue consiguiendo su estilo, reflejando su ámbito de aficiones, y consolidando la forma en que le gustaba ser reconocido por los demás...En definitiva, lograban comunicarse con un lenguaje sincero, ágil, vital, expresivo. Como decía Antonio, usaban de manera intuitiva “palabras de chocolate fundido”. Era todo un poema ver cómo se les iluminaba la cara cuando tenía su turno de palabra, como se chistaban si alguno interrumpía, cómo se interesaban por saber más sobre lo que cada uno contaba. Pero eso es otro cuento, era el germen de una narración o de una entrevista que podíamos hacer bien de manera verbal o de forma escrita.

Los lunes, cuento

La construcción estructurada de frases haciendo noticias, con su mayúscula al principio y su punto al final, fue un buen caldo de cultivo para hacer los cuentos de cada semana. Esta experiencia diaria y rutinaria de escribir noticias les ayudó mucho a superar la tendencia en los textos infantiles de usar el conector “y” de forma abusiva.

Para cada lunes tenían que traer un cuento hecho en casa durante la semana anterior. Unas veces de temática libre y, otras veces, sugerida a partir de un hecho o personaje relevante que todos





habíamos vivenciado de forma intensa. En lo formal, les instruí para que pusieran en la primera línea la fecha larga, escribieran en la segunda el título en mayúscula (aunque tenía libertad para ponerlo en este lugar una vez terminado el cuento) y que el cuento debía ocupar al menos una página del cuaderno.

Según fueron avanzando las primeras semanas del curso, y basándome en sus creaciones, fuimos analizando lo que era narración de un hecho real o de algo imaginado, frontera difícil para un niño de esta edad. Convenimos, a diferencia de las noticias, que en éstas lo que contamos ha ocurrido de verdad y podemos responder al quién, al cuándo, al dónde, al cómo y al qué de una noticia estando todos de acuerdo en la misma respuesta; sin embargo, esas preguntas hechas en relación con el cuento no tienen para todos las mismas respuestas, porque el cuento es el resultado de la imaginación de quien lo crea, aunque los hechos y personajes pudieran ser reales.

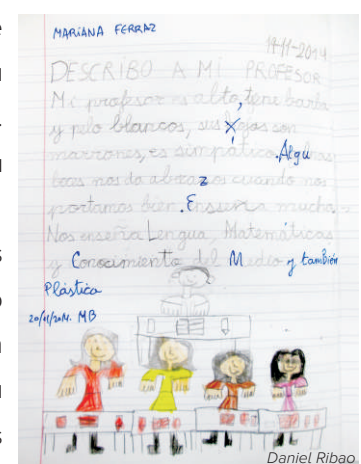
Esta tarea de análisis la realizamos también de forma sistemática para que, poco a poco, se pudieran ir adentrando en la narración y en la descripción como género literario. Sin agobios, por supuesto, pero de manera experimental. Y efectivamente, así ocurrió, en las siguientes semanas algunos ya habían captado la diferencia y, en ocasiones los más avezados iban corrigiendo a los compañeros que decían que iban a leer una narración o una descripción y luego resulta que se trataba de un cuento, o a la inversa, que es lo que ocurría la mayoría de las veces.

Los martes, narración o descripción

Esta tarea empezó a ser sistemática a partir de mediados de octubre cuando la rutina de traer el cuento ya se había consolidado. Es necesario señalar que estas propuestas que comento no deben de implantarse de golpe todas a la vez, por mucho que el relato que hago de ellas pudiera entenderse como un bloque cerrado, como una receta. ¡Válgame Dios, nada más lejos de mi intención! Tienen que ir surgiendo encadenadas, como si fueran caramelos a la puerta de un colegio...

Para iniciarles en las tareas de traer los martes de cada semana una narración o una descripción, empezamos a pensar colectivamente, y ocasionalmente a partir del análisis de un hecho que nos había ocurrido, cómo sería la forma de contarlos de una manera u otra. Lo hicimos verbalmente escuchando propuestas en una puesta en común y valorando entre todos si esa frase o el conjunto de varias frases más descripción que narración y a la inversa. Nadie vaya a pensar que esta disquisición era el objetivo de la tarea, sino que era escuchar y tratar de ver a qué tipo de los dos les sonaba más qué era.

Como la frontera entre ambos conceptos es muy lábil, y más para sus mentes, llegamos a la conclusión (dirigida por mi parte al ir agrupando intencionalmente las frases en dos bloques en la pizarra, según mi criterio) de que en la narración tendemos sobre todo a contar hechos, es decir qué, dónde y cómo ha pasado; y, en cambio, en la descripción, casi siempre nos centramos en describir los



objetos: cómo son, dónde están... Pero como ya dije, no se trataba de hacer una tesis, sino de construir conocimiento entre ellos y, de paso, trabajar los sustantivos, los adjetivos, las normas ortográficas, la “h” de las diversas conjugaciones del verbo haber para superar la confusión, eterna confusión, entre la “a” preposición y el “ha” del verbo “haber”. Ni siquiera lo he logrado contándoles el truco de que si decimos “ha comido” y pensamos que después de “ha” está la palabra “comido” que viene de comer, terminado en “-er”, entonces es cuando “ha” lleva “h”. Ni por esas... pero poco a poco algunos ya lo han ido pillando, supongo que por intuición, no por saberse la norma.

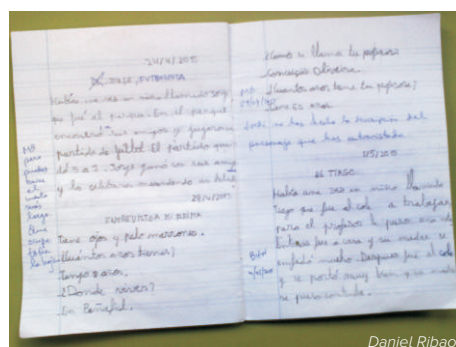
Pues así fue como poco a poco, todos fueron trayendo los martes sus creaciones, y nada más hacer las noticias y leerlas, disfrutábamos con la lectura de las narraciones y/o descripciones. Unas veces, el autor/a señalaba que iba a leer una narración o una descripción: la escuchábamos atentamente y luego los compañeros certificaban que era o no era lo que había anunciado, otras veces decía sólo el título y los demás debían adivinar qué era de las dos cosas (o si era un cuento); y hacia el final del curso, cuando ya todos iban teniendo más clara la diferencia entre ambos tipos de “redacción” valoraban si lo leído era más una cosa que otra.

También sacaron la conclusión de que una narración era como una noticia larga; o que en un texto dado, fuera escrito por ellos o extraído de un libro, se podían encontrar trozos de texto de ambas categorías; y también descubrieron que en un cuento ambas maneras de contar las cosas. Pero todo ello de forma natural, sin imposiciones dialécticas, sintácticas o sintagmáticas, tan dadas en el análisis estructural de la lengua (¡bendito Saussure!), sino desde una perspectiva más intuitiva del lenguaje, de enfoque comunicativo, basado en el comentario y análisis de si lo expresado por cada uno de ellos coincidía más o menos con lo que los demás habían entendido y viendo si ellos mismos habían expresado bien lo que querían contar.

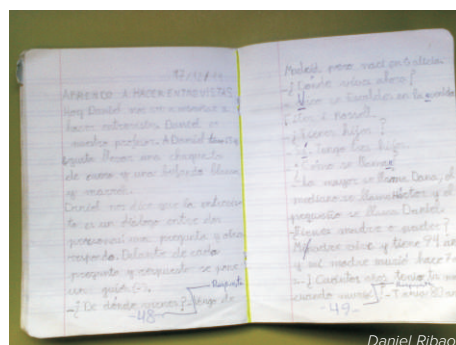
Los miércoles, entrevista

El hacer entrevistas es una tarea que les propongo cada vez que viene alguien nuevo a clase: un compañero, un profesor, un familiar, un alumno de prácticas. El deseo de saber quién es o de dónde viene o para qué ha venido a clase ya es una fuente inagotable de curiosidad, y por tanto de oportunidad de aprender.

La metodología en clase es siempre la misma: cada uno piensa en cinco preguntas que les gustaría hacer a ese personaje; escribe una en su cuaderno, la que piense que a los demás no se le va a ocurrir, tras la protocolaria tarea de poner fecha y título (ENTREVISTA A...); por turno, de forma aleatoria, o a elección del entrevistado, uno hace la primera pregunta. El entrevistado contesta, normalmente de forma breve, sino intervengo para resumirla en una frase. Todos escriben la pregunta y respuesta, dejando espacio debajo de su primera pregunta para escribir la respuesta cuando le toque el turno. Y así se siguen los turnos de pregunta-respuesta hasta que todos hayan hecho la suya primera. Si la pregunta



Daniel Ribao



Daniel Ribao

que pensaban hacer ya ha sido hecha, además de haber escrito la respuesta en su cuaderno en el momento de ser contestada, tiene que reaccionar rápido planteando una de las otras cuatro preguntas que había pensado antes de iniciarse la ronda.



El interés, grado de atención y concentración, capacidad de iniciativa, autocontrol para no saltarse el turno cuando tienes ganas de hacer repreguntas, etc., es muy alto. Y no digamos ya la práctica en la velocidad lecto-escritora; los dictados poco tienen que mejorar para superar la técnica de hacer entrevistas. Lo que tienen que escribir en las entrevistas está más contextualizado a nivel comunicativo que un dictado, por muchas veces que hayan leído el texto antes de ser copiado “al dictado”; el número y tipo de fallos ortográficos es menor que en los dictados; el trabajo de transcripción fonética de las palabras y frases del entrevistado les exige un alto nivel de concentración y adaptación a las diferencias de vocalización y entonación.

Quiero señalar, por otra parte, que la técnica de la entrevista la he aprovechado en lo formal para trabajar los diálogos y los signos de puntuación. Cada pregunta debía ir con sus signos anterior y posterior bien hechos y posicionados, precedida de un guion, escrita en una nueva línea y separada de la respuesta anterior. A partir de diciembre empezaron a integrar una breve descripción del personaje, antes de la entrevista, como una manera de presentarle al público. En este sentido pusieron práctica diversos formatos: describir al personaje a partir de sus respuestas, hacerlo antes de plantearle las preguntas, imaginar un personaje para poder pensar en las preguntas que se le podían hacer para conocerlo mejor.



Las entrevistas que ha hecho en casa debían ser, alternativamente cada semana, a una persona real y un animal u objeto: entrevistaron a sus padres, hermanos, tíos, abuelos, jefes del trabajo de sus padres, y también a sus mascotas, muñecos, juguetes preferidos, a los muebles (mesa, cama, aparadores...), a televisión, a la nevera (fue memorable hace tres años la entrevista a una nevera que respondió a la pregunta de qué tipo de comida le gustaba menos y contestó: “el pescado porque huele muy mal”).

Destaco también, entre las entrevistas que hicieron en clase el curso pasado, la hecha a un nuevo compañero que supuso además un encuentro muy favorable para su inmediata integración en clase porque se sintió protagonista (le dedicamos dos sesiones de una hora); y las cinco entrevistas realizadas en mayo y junio a cinco padres que se ofrecieron a hablar de sus trabajos, con motivo del desarrollo de este tema en el Área de Conocimiento del Medio. Cada una de ellas se hizo en una sesión: el padre o madre explicaba en cinco o seis minutos en qué consistía su trabajo, luego ellos disponían de otros cinco minutos para hacer una breve descripción, dejando cuatro o cinco líneas para completarla al final de la sesión; después seguíamos la rutina de pensar, hacer y escribir las preguntas con sus respuestas; si había tiempo, y casi siempre lo hubo, hacían repreguntas, y finalmente despedían al personaje con frases de agradecimiento.

Los jueves, cómic/historietas

Los jueves, dedicábamos un rato a ver y comentar los cómic/historietas que iban confeccionado durante dos o tres semanas. Para ello les di unas sencillas INSTRUCCIONES, que también practicaron en algunas de las sesiones de Plástica.

INSTRUCCIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL CÓMIC

- Elegir el tema de la historieta: contar algún hecho del que son protagonistas o espectadores o imaginar una historia, relato o cuento...
- Utilizar papel de tamaño DIN A3. Doblar por la mitad para tener portada, dos hojas para las viñetas y una contraportada.
- Diseñar una portada: título en letras grandes, dibujo del protagonista o de la escena más importante y los datos de nombre del alumno/a, curso y fecha.
- Dejar margen alrededor equivalente al ancho de un dedo pequeño (1 cm.). Luego hacer entre 10 y 12 viñetas de diferentes formas y tamaños siguiendo el orden de lectura. La forma y el tamaño dependerá de lo que se desea contar en cada viñeta.
- Separar las viñetas por calles estrechas (de medio cm).
- Pensar en el texto de cada viñeta y reservar el espacio suficiente. Es bueno hacer un guion indicando para cada viñeta la escena (tipo de plano) y escribiendo los textos.
- Escribir el texto de los diálogos antes de dibujar la forma de los globos y escribir la narración o descripción en cartelas situadas a uno de los lados de cada viñeta.



Trabajo de Mariana “La familia patata”. Obtuvo en mayo de 2015 el tercer premio del Concurso Internacional de Comic del Liceo Español de Roma en el apartado de Primaria (6-12 años).



Viñetas del Cómic de Jordi “Accidente de Jordi”

Tras un accidente en el patio de Jordi, les propuse a mis alumnos de 2º que contaran su versión de lo vivido ya que les había impactado mucho. Luego les pedí que, durante quince días hicieran el cómic, eligiendo el tipo de viñeta más adecuada al escenario de lo que contaban. Jordi, como protagonista, uso muy bien el encuadre de cada viñeta y las relaciones espaciales en las viñetas.

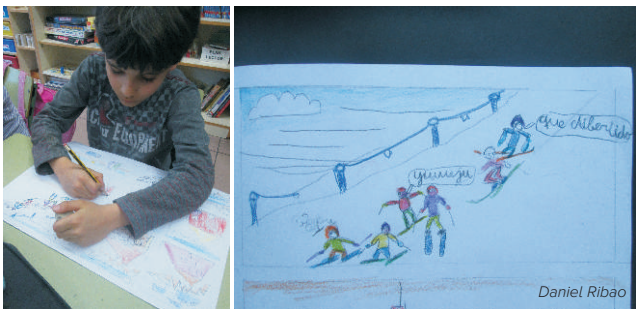
Viñetas del Cómic de Kennyn “La rodilla de Jordi”

Kennyn estructuró la historia del accidente de Jordi en el patio en Ocho viñetas verticales iguales, reflejando muy bien las alturas de los diferentes pisos. Estamos en un edificio de 10 plantas y la del patio es muy alta, más de 5 metros. Vivió muy de cerca el impacto de Jordi contra la cristalera y las dibujó acentuando su verticalidad. Convirtió el escenario de las cristaleras en viñetas, secuenciando el golpe.



Viñeta del Cómic de Sebastián “Vamos a la nieve”.

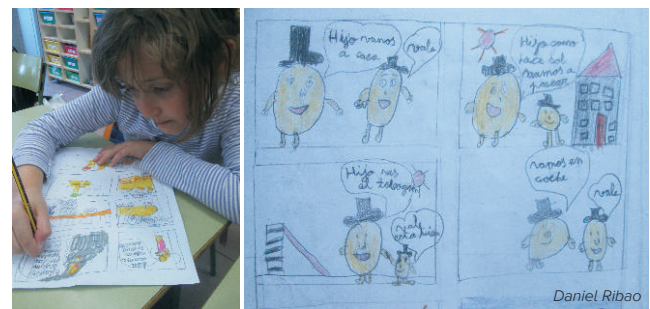
Cada curso escolar los alumnos de la Escuela, como todos los de Andorra, dan siete sesiones de esquí alpino. Es una experiencia kinestésica ideal para que representen la figura humana en movimiento, además de expresar las vivencias de toda la jornada. Sebastián eligió muy bien el formato apaisado para reflejar en las tres últimas viñetas la panorámica de bajada por la pista. Las seis viñetas anteriores las dibujó más o menos iguales en formato cuadrado.



Erica dibujando “El día escolar de esquí”

Viñetas del Cómic de Erica “La familia Patata”

En primavera, como parte de una actividad de Conocimiento del Medio, estudiamos cómo se siembra una patata. Visionamos vídeos, les corté las patatas con carios “ojos”, las dejamos en penumbra durante 48 horas y, finalmente, hicieron una práctica real de plantación de las patatas. Luego les propuse imaginar una historia de lo que les podría ocurrir a las nuevas patatas cuando crecieran para dibujarlo en 12 viñetas. La estructura y secuencia de las viñetas es buena.



Los viernes poesía

Soy consciente de la dificultad para los niños de crear poesía en el sentido tradicional que conocemos y practicamos los adultos; pero al mismo tiempo, esto contrasta con la facilidad para aprender poesías adaptadas para ellos y lo he visto cómo rápidamente se hicieron fans de Gloria Fuertes, de García Lorca o de Miguel Hernández a partir de los libros monográficos que encontraron en la biblioteca de la escuela. Las poesías que leían o recitaban podían copiarlas de libros que tuvieran en casa, sacarlas de internet, o escribirlas según se las fueran recitando sus padres o abuelos, en todos los casos citando el autor y/o la fuente. El recitado individual era



seguido por uno colectivo, verso a verso, en forma de diálogo coral, escenificando con expresión gestual y corporal, caminando por la clase o creando sencillas coreografías. Se trataba de disfrutar creando pequeños

espectáculos, siendo divertidamente histriónicos con las palabras, jugando... En este contexto algunos llegaron a crear sencillas ritmas o breves poesías de gran valor expresivo y comunicativo



Hacia el final de curso, teatro

Con frecuencia hacemos sencillas dramatizaciones tras aprendernos poesías, tanto con ejercicios de declamación como actuando por parejas en un diálogo de versos o haciendo coros y ecos con las palabras que riman.

Como al principio de curso el esqueleto humano se convirtió en un compañero más de clase un alumno propuso que le teníamos que buscar una novia para que no se quedara sólo por las noches en la Escuela. Fabricamos a "Huesitas" en un trabajo colectivo de collage sobre una cartulina negra, surgió una historia de amor y decidieron que teníamos que hacer la boda. Eso fue en noviembre y nunca encontramos el momento de hacerla porque queríamos todos que fuera una gran boda. Apareció nuestra oportunidad al plantearnos qué actuación íbamos a preparar para el Festival de la Semana Cultural: dicho y hecho. Empezamos a escribir entre todos una obra de teatro que titulamos "HUESITOS Y HUESITAS SE CASAN". El proceso y el resultado que sintéticamente quiero destacar fue:

- Proceso de creación colectiva: Para crear la obra hicimos un trabajo sistemático de creación colectiva durante siete sesiones de una hora. Cada alumno propuso y eligió un personaje tras decidir por votación a quienes se les asignaba los papeles protagonistas: novio, novia, padrino, madrina y concejal.

- Una historia para entretener: El texto se fue generando a





propuesta del actor correspondiente y corregido, mejorado o completado, por todos. Eran conscientes del eje lineal de la historia y de que teníamos que sorprender, asustar y hacer reír al público. Habíamos aventurado el final, pero debíamos crear intriga en el camino. Fue un trabajo intenso y muy productivo.



- La boda tuvo más de 200 invitados: Cada uno fue escribiendo el texto, diálogos y acotaciones, en su cuaderno. Luego lo transcribía a ordenador. Ensayamos el papel unas siete veces como parte del trabajo de expresión oral y lo hicimos acompañado de varios fondos musicales. Grabamos la versión definitiva y representamos la obra en play-back. El vídeo se puede ver en el Blog de nuestra Escuela, en el mes de junio de 2015 o en Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=eVBASpuuqpl>

Nota: Más información sobre alguna de estas actividades en <https://www.smore.com/bypvv>, periódico digital elaborado por Daniel Ribao como parte de las prácticas del curso que está desarrollando en el INTEF (#ABP_INTEF) "Aprendizaje basado en proyectos (Primaria)" entre octubre y diciembre de 2015.

Para saber más:

Terminando la redacción de este texto, me encuentro en la red dos interesantes referencias y un monográfico que animo a consultar:

- María Acaso, que propone un nuevo término "arteducación" planteando en un contexto de comunidad de aprendizaje que "El estudiante debe concebirse como un productor de conocimiento que está al mismo nivel que el docente. Una clase tiene que entenderse como una producción cultural en sí misma".²

- Emilio Lledó, Premio 2015 Princesa de Asturias de Humanidades, que afirma en una entrevista de Alberto Gordo hecha el 23/10/2015 para la Revista El Cultural: "La lucha por la cultura es la lucha esencial del ser humano".³

- Monográfico de Cuadernos de Pedagogía, nº 458, Julio/Agosto 2015: Proyectos Lingüísticos de Centro.

² Entrevista en eldiario.es a María Acaso, profesora de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid: "Relegar la educación artística tiene un objetivo político: crear ciegos-videntes". (Consultado el 30/10/2015). http://www.eldiario.es/sociedad/busca-PP-salir-representado-PISA_0_329317279.html

³ Entrevista en elcultural.com al filósofo y humanista Emilio Lledó. (Consultado el 30/10/2015). <http://m.elcultural.com/revista/letras/Emilio-Lledo-La-lucha-por-la-cultura-es-la-lucha-esencial-del-ser-humano/37117>

ENSEÑAR A PENSAR

MARÍA JOSÉ GONZÁLEZ ZARAGOZA

Profesora de Secundaria y Bachillerato. Maestra de Primaria. Col·legi Internacional del Pirineu

PALABRAS CLAVE: Diálogo / Motivación

Enseñar Filosofía es enseñar a pensar, por eso la Filosofía no puede considerarse propiamente una asignatura sino un espacio para la iniciación mental y espiritual que es completamente imprescindible para el conjunto de la educación. Con razón, el filósofo Derrida defendió la inclusión del derecho a la Filosofía en la Declaración de los Derechos Humanos, porque todo el sistema de derechos está basado en ella. Tal es la importancia de este saber que hay que reaccionar antes de que las reformas educativas lleven a la Filosofía a su mínima expresión y reivindicar este derecho para no perder algo tan esencial como es nuestra humanidad.

Los niños, desde edades muy tempranas, tienden a cuestionarlo todo, no hay en ellos ningún tipo de resistencia en expresar sus desacuerdos porque como inocentes que son no temen todavía las consecuencias ni las represalias, los mayores obstáculos para el pensamiento adulto y maduro. Así que tenemos ante nosotros a unos pequeños superhombres nietzscheanos despojados de estereotipos y prejuicios, y para nuestra profesión debería ser un verdadero privilegio poder acompañar a estos jóvenes intrépidos en sus aventuras de descubrimientos incesantes.

Los niños se cuestionan preguntas filosóficas que muchas veces quedan sin respuesta, ¿Qué es la muerte? ¿Existe dios? ¿Por qué está mal lo que está mal? ¿Existen los números? ... Estas inquietudes surgen en ellos de forma espontánea y no podemos desatender a estas cuestiones con el argumento de que estas preguntas no corresponden al curso académico en el que se encuentran o bien que no es un contenido propio de la materia que se está dando.

Como maestros y profesores somos testigos de un embrión que florecerá en un futuro y nosotros, como partes artífices de esta realidad, no podemos dilapidar su talento innato, por eso nuestra tarea debe ser acompañarles en sus descubrimientos, orientándolos, formándolos y educándolos para que el futuro que ellos construyan sea suyo y sea el mejor posible. Por eso pensamos que la educación obligatoria, más que conocimientos, debería transmitir a los alumnos el amor al saber, el deseo de descubrir, de crear y de transformar.

En nuestro trabajo diario comprobamos que los niños y jóvenes presentan cada vez más resistencia a ser enseñados y educados, se sienten desmotivados y tienen poco interés por aprender y adquirir nuevos conocimientos. El fracaso escolar aumenta y nos desesperamos al comprobar que nuestros alumnos son cada vez más memorísticos y mecánicos, y que el esfuerzo y la voluntad son actitudes en proceso de desaparición. En el mundo actual y con las nuevas tecnologías, la información es accesible de una manera inmediata, el mundo ya no es el mismo y cambia a una velocidad cada vez mayor y sin embargo la educación sigue sin adaptarse a estos cambios. Por eso la labor del profesor no debe reducirse únicamente a ofrecer información, sino a enseñar a saber seleccionarla, gestionarla, interiorizarla, aplicarla... en definitiva, enseñar a pensar. El trabajo del profesor en el mundo actual debe consistir en reforzar las capacidades cognitivas para que la inteligencia sea capaz de enfrentarse a cualquier contenido y a nuevos retos.

Ante esta realidad educativa, muchos profesionales nos hemos planteado cambiar nuestras metodologías y nuestra forma de dar las clases, buscando nuevos caminos para llegar a nuestros alumnos. De hecho están emergiendo muchísimas escuelas alternativas que proponen proyectos innovadores que son una

verdadera revolución educativa. Esta necesidad de cambio la percibí hace doce años en un curso de formación para el profesorado; ahí tuve la oportunidad de conocer a Irene Puig. Ella es licenciada en Filosofía, creadora del proyecto Noria y cofundadora del grupo IREF (Innovación e investigación en la enseñanza de la Filosofía) que adaptó y divulgó en catalán desde el proyecto Noria, el proyecto internacional Filosofía 3/18, una propuesta educativa de Mathew Lipman, filósofo y educador de los años setenta. Lipman fue el iniciador, teórico y líder en el desarrollo de la filosofía para niños, algo que le pareció esencial para crear ciudadanos críticos y demócratas capaces de pensar por ellos mismos. En este curso de formación, Irene nos presentó dentro de su proyecto Noria, “Filosofía para niños” como una respuesta a los problemas de una realidad educativa inadecuada y desfasada. Me atrajo el proyecto y con el apoyo de la psicóloga del colegio, Cristina Jarabo, nos pusimos a trabajar y a investigar para aplicar este proyecto en nuestro colegio, el Col·legi del Pirineu. Comprobamos que el proyecto brinda a los alumnos instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. Es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años, aunque en nuestro centro por cuestiones de horario lo estamos impartiendo de los ocho a los dieciséis años, dos horas a la semana.

A partir de temas tradicionales de la historia de la Filosofía y, mediante un conjunto de pautas metodológicas, cuidadosamente planificadas y experimentadas que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños, estimulamos y desarrollamos el pensamiento complejo para que los alumnos sean capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuercen solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven. No nos proponemos convertir a los niños en filósofos profesionales, sino desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica, curiosa y creativa que les acompañe siempre en sus búsquedas.

La filosofía de este proyecto educativo nos pareció en ese momento, por un lado muy oportuna y por otro lado muy revolucionaria en el sentido de que los contenidos y la información no eran ya lo importante en el proceso del aprendizaje, sino que todo iba encaminado a la metodología y a la actitud ante el conocimiento.

En su libro Lipman reitera que los niños desde edades tempranas son activos, curiosos, imaginativos e interrogativos, pero que gradualmente estas cualidades se van apagando en la escuela debido a que esta no les ofrece retos, sino un ambiente demasiado hecho y estructurado que no estimula su pensamiento y deja de ser atractivo porque deja de ser real. El programa escolar, con sus horarios y funcionamiento es un escenario demasiado artificioso donde el aprendizaje deja de ser un descubrimiento activo por sus escasos incentivos intelectuales y prácticos.

Según Lipman nos estamos equivocando en la manera de enseñar, por ejemplo, no es suficiente aprender lo que ha ocurrido en la historia, hemos de ser capaces de pensar históricamente. Lo que queremos es que los estudiantes empiecen, aunque sea de forma embrionaria, a ser capaces de pensar histórica, científica o matemáticamente, pensar en la forma específica que se da aquella área de conocimiento en la que están implicados.

La escuela, como la universidad, no pueden ser monasterios amurallados y aislados de la realidad social; el ruido de las calles y las voces de las gentes deben recorrer sus pasillos y estancias para despertar a sus moradores

y convertirles en personas activas que puedan intervenir en el mundo y transformarlo desde la acción y no solo desde la oración y el estudio.

- El proyecto educativo se puede concretar en los siguientes puntos:
- El conocimiento se construye en colectivo, no se ofrece hecho. El profesor no es un transmisor de conocimientos sino un orientador y un provocador. Al igual que el método socrático, el alumno encuentra las respuestas en el diálogo compartido.
- Los grupos deben ser reducidos, unos diez niños por aula, para que todos puedan intervenir y establecer un diálogo constructivo y enriquecedor.
- Los alumnos deben autoevaluarse al acabar cada sesión, una evaluación cualitativa donde expongan de forma valorativa su intervención y actitud.
- Lo informativo y lo formativo forman una unidad. El alumno abandona el rol de estudiante y con ello el reglamento que lo constriñe a su papel para convertirse en persona y asumir valores y principios más universales.
- Aprender y conocer para saber actuar en el mundo. Todo lo conocido debe tener aplicación en sus vidas como herramienta útil para transformar el mundo.

Debemos tener en cuenta que el florecimiento humano no es un proceso mecánico sino orgánico. Como un agricultor, hay que crear las condiciones en que los alumnos comiencen a florecer. El alumno no debe ser motivado ni movido por el profesor, no se trata de hacer atractivos los contenidos, de doblegar la realidad al gusto de cada uno, sino de enseñar a descubrir por uno mismo aquella realidad que resulta incomprensible, necesaria, misteriosa, desconocida... y saber aplicar los conocimientos obtenidos a la realidad para comprobar los milagros de la transformación. El filósofo y profesor José Antonio Marina les decía siempre a sus alumnos: *“no estáis aburridos porque las cosas sean aburridas, sino que las cosas son aburridas porque vosotros estáis aburridos”*

Hemos comprobado que cuando dejamos que los alumnos se impliquen y a bordo del barco les invitamos a que ellos lo tripulen, se produce un cambio importante en su actitud; en un principio les sobreviene la inquietud y la preocupación, ya que toman conciencia de lo poco que saben, pero después se ponen a trabajar para ser lo más efectivos posible, ¿Cómo se gobierna un barco? ¿Qué hay que saber? ¿Quién será el mejor capitán? ... y de esta forma se inicia el aprendizaje. Es una cuestión de dar sentido a lo que hacemos, de la misma manera que no podemos adoctrinar con nuestras respuestas, tampoco podemos imponer las preguntas; el cuestionamiento debe surgir de la propia reflexión y solo desde este origen inquietante puede brotar la motivación y el interés.

Todo esto lo hemos ido comprobando en las clases. Normalmente empezamos la sesión con una pregunta concreta, por ejemplo ¿Qué pensáis que es la realidad? ¿Qué es lo real? Y los alumnos van contestando desde sus primeras reflexiones, “la realidad es lo que vemos”, dice uno, y otro dice “¿Entonces, lo que no vemos, lo que es abstracto, no existe?”, y otro interviene, “Pero, lo que todavía no hemos visto también existe, el átomo existía antes de verlo, ¿no?” y así discurre una clase de Filosofía. Son ellos los que se cuestionan y se responden, y en ese diálogo se van abriendo puertas, algunas quedan cerradas y otras quedan semiabiertas para seguir reflexionando.

Lo que es importante en estas sesiones y forma de enseñar es que ellos se dan cuenta de que las respuestas residen en su interior si son capaces de pensar bien (como ya nos enseñó el filósofo Sócrates con su método de la mayéutica), de escuchar atentamente y de implicarse en el diálogo. Cada alumno ofrece su punto de vista, (la necesaria perspectiva de Ortega y Gasset), todos se sienten partícipes, cada uno a su manera; los hay que son más creativos, más abstractos, más analíticos y lógicos... y el gran descubrimiento que hacen es que todas sus intervenciones y sus perspectivas son interesantes porque abren nuevos puntos de vista y completan la realidad. Así nos vamos acercando a la objetividad, todos van poco a poco mejorando su pensamiento, ampliándolo y en eso debería consistir el verdadero aprendizaje en cualquier materia. La sabiduría no reside en la cantidad de información que uno posee, sino en la inteligencia que la procesa.

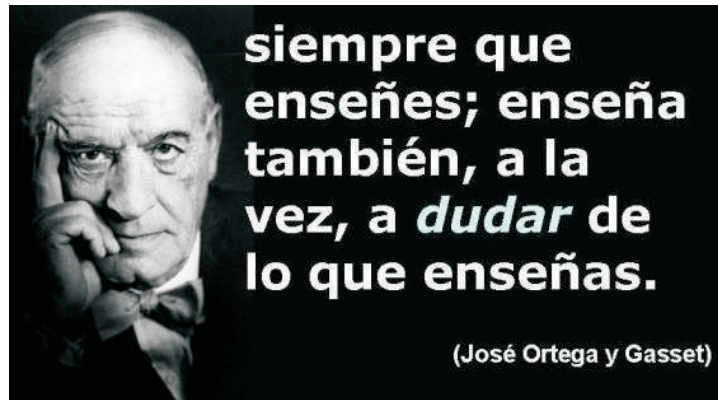


A partir del convencimiento de esta forma de enseñar, del papel de la escuela en la sociedad y las pautas y el material de Lipman, conseguimos elaborar unos cuadernos de trabajo acordes a nuestra forma de entender las necesidades de nuestro centro y de nuestros alumnos. Son unos cuadernos abiertos y flexibles, y su garantía de éxito recae en la figura del maestro-profesor. Es el educador quien le saca partido a todo este material, ya que es el que dirige las sesiones a partir de lo que recibe por parte de los alumnos y por lo tanto, cada actividad resulta diferente porque es un material totalmente interactivo e inmerso en un diálogo compartido que no tiene otro fin que pensar en el propio pensamiento.

Evidentemente, como la tribu es quien educa, deberíamos ir todos en la misma dirección; este trabajo en habilidades cognitivas y en actitudes no es tarea de una sola materia, sino que debe entenderse como un proyecto educativo de centro que debería estar presente en la metodología de todas las asignaturas, porque solo así incidiría realmente en la formación completa de los alumnos y se conseguiría el objetivo de este proyecto que es crear personas despiertas, con gran autoconocimiento para poder decidir bien y sentirse felices, hábiles a nivel cognitivo, empáticos, solidarios y capaces de desenvolverse bien en terrenos distintos.

Enseñar a pensar es el mayor legado que podemos dejar a nuestros alumnos; la memoria puede fallar, pero aquello que se ha comprendido bien y se ha podido cuestionar o dudar no se olvida. Esta capacidad les va a

acompañar toda su vida y va a ser el mejor escudo, la mejor pluma, es lo que realmente les dará la fortaleza necesaria para afrontar cualquier tipo de obstáculo.



La Filosofía ha sufrido mucho a lo largo de nuestra historia, no ha estado siempre bien vista. Ni tampoco han estado bien vistos sus portadores los filósofos, como Sócrates por ejemplo, a quien llamaban el tábano. La Filosofía ha sido en ocasiones una amenaza para el poder y la ciencia, en otras ha sido descalificada como una disciplina carente de objeto de estudio y de método, en otras criticada como un saber metafísico perdido en sus alturas, pero como nos decía el filósofo Ortega y Gasset, la Filosofía renace sin mucha ayuda, vuelve siempre el hombre a la Filosofía, porque es un apetito innato, porque el hombre no se ha encontrado todavía ni se encontrará, porque su destino es seguir buscándose desde su condición entre los dioses y las bestias. Y aunque ahora vivamos otra crisis filosófica, estoy segura de que al igual que un espía, la Filosofía se infiltrará allá donde se la necesite para seguir desvelando sus verdades... ¿A quién le ha quitado nunca el hambre saber que no podrá comer?

Bibliografía

- Matthew Lipman. *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre
- Matthew Lipman. *Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Ediciones de la Torre (Material para niños de 10 años, muestra las etapas de los niños para llegar a la lógica formal)
- Matthew Lipman. *Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones de la Torre. (Destinado a los alumnos de Secundaria con el objetivo de adquirir un razonamiento ético)
- Matthew Lipman. *Manual del profesor para acompañar a Kio y Gus*. Ediciones de la Torre. (destinado al primer y segundo ciclo de Primaria con el objetivo de ayudar a los niños a realizar un descubrimiento significativo del mundo que les rodea)
- Matthew Lipman. *Poner nuestros pensamientos en orden. Manual del profesor para acompañar a Elfie*. Ediciones de la Torre. (destinado a los alumnos del segundo y tercer ciclo de Primaria con el objetivo de ayudarles en el descubrimiento del mundo y orientarles en su exploración desde el cuestionamiento)
- Matthew Lipman. *Manual del profesor para acompañar a Mark*. Ediciones de la Torre. (Destinada a los alumnos de Secundaria, el objetivo es despertar la reflexión crítica ante los problemas sociales y políticos)

UNA PROPUESTA DE ACTIVIDAD PARA EL INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA: “JÓVENES ALUMNOS INVESTIGADORES ”

BENJAMÍN CRUZ CANO

Profesor de Física y Química en el Instituto Español de Andorra

PALABRAS CLAVE: Jóvenes investigadores / Ciencias / Humanidades / Investigación / Método científico.

Introducción.

La actividad de Jóvenes Investigadores no es una idea original, no es algo nuevo, es una actividad llevada a cabo a cabo en muchos centros repartidos por toda la geografía española, y parece una vía realmente interesante a la vista de los posibles objetivos didácticos que se pueden plantear.

Son muchos los profesores que introducen en sus asignaturas trabajos con los que pretenden que los alumnos se inicien en pequeñas investigaciones. La realidad es que, en ocasiones, esos trabajos acaban como un trabajo de corta y pega desde internet y poco o nada de originalidad. Esta actividad, bien coordinada, puede favorecer el cambio de modelo en la forma de trabajar dentro y fuera del aula, estableciendo una continuidad, haciendo ver que no son ámbitos aislados y que lo que se aprende en el aula puede y debe tener una aplicación fuera de ella. Las experiencias diarias son fuente de conocimiento y aprendizaje.

De alguna forma, esa actividad investigadora se ha asociado esencialmente a las ciencias físicas y naturales. Nada más lejos de la realidad y este proyecto pretende hacer la propuesta de una actividad investigadora en todos los ámbitos que coexisten en nuestro instituto: tanto ciencias como humanidades.

Experiencias de Jóvenes Investigadores.

En primer lugar debemos definir a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de Jóvenes Investigadores: se trata de una propuesta de realización de proyectos de investigación a desarrollar en el ámbito de los centros educativos por los alumnos de dichos centros y dirigidos o coordinados por un profesor en el ámbito de materias curriculares o extracurriculares que entronquen directamente con sus intereses y con el entorno del centro y los alumnos.

Aunque el ámbito de actuación trasciende el nacional, pondremos algunos ejemplos de actividad desarrollada en nuestro país: “Encuentro de Jóvenes Investigadores”, organizado por el INICE (Instituto de Investigaciones Científicas y Ecológicas), el “Certamen de Jóvenes Investigadores” organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el Instituto de la Juventud, el “Encuentro de Alumnado Investigador” promovido por el Parque de las Ciencias de Granada y la Asociación de Profesorado de Ciencias “Eureka” , la “Reunión Científica para



Félix Vallés Calvo

alumnos de Enseñanza Secundaria” en Extremadura, organizado por el Grupo de Innovación Investigación en Secundaria o “Jóvenes Investigadores de Villuercas”, organizado por el IES Mario Roso de Luna de Logrosán, Cáceres. Como vemos, diversidad de entidades organizadoras: desde el propio Ministerio de Educación y Asociaciones de Profesores o Institutos; o por ámbito geográfico, podemos encontrar propuestas realizadas a nivel nacional en España al regional, como el organizado a nivel de Extremadura, y local como el de un pequeño instituto de una localidad cacereña.

La idea de investigación científica está asociada preferentemente al ámbito de las ciencias físicas y naturales, pero esa imagen de la investigación científica es radicalmente falsa. Por ello, este proyecto pretende ampliarse a todas las materias que componen el currículum de nuestro centro implicando a todo el profesorado que quiera sumarse a él porque todos tienen cabida sin olvidar, además, cualquier otro tema extracurricular que sea del interés de nuestros alumnos y que haga posible la aplicación de una metodología científica a cualquier otro ámbito.

Como muestra de posibles trabajos en diferentes ámbitos hago una breve recopilación de trabajos presentados por los alumnos en el proyecto llevado a cabo en el IES Mario Roso de Logrosán, en el que tuve ocasión de colaborar, y organizados en solo dos ámbitos muy generales pero suficientes para representar la diversidad temática y posibilidades de trabajar en cualquier ámbito.

Ámbito de ciencias:

- Análisis del agua de un pozo
- Esa mágica tensión superficial
- Obtención del aceite de oliva
- Apicultura en Villuercas: una actividad ecológica.
- Observaciones sobre el comportamiento de algunas basuras
- Bio-gas
- Estudio comparativo sobre la construcción de las revolanderas
- Lobo de Guerra. El Trebuchet
- Nuestra alimentación.
- Efecto de algunos ácidos comunes de nuestra alimentación
- Estudio de las hormigas
- La lombriz de tierra. Construcción de un terrario.
- Elaboración de un tangram
- Las matemáticas en los juegos de azar
- ¿Cómo se oye en las iglesias?

Ámbito de humanidades:

- Las pinturas rupestres de Berzocana
- Pueblos prerromanos en Villuercas. El Castrejón de Berzocana.
- Vestigios romanos en las Villuercas
- Los templarios: su presencia en Extremadura

Monasterio de Guadalupe
Iglesias y ermitas en Logrosán
La minería en Logrosán
La colonia agrícola de Cañamero
Estudio del proyecto del ferrocarril en Guadalupe
Heráldica en Cañamero, Berzocana y Logrosán
Estudio de la memoria de un hámster
Países que no existen para los periódicos
Caracterización de personajes para el teatro de sombras
La poesía y la música
Poesía religiosa
Religión y ciencia. Eterno debate
¿Por qué tiene que morir Hipatía? Un análisis crítico de carácter histórico, religioso y filosófico a propósito de la película *Ágora*.
Relatos mitológicos

Sin ser exhaustivos, el análisis de la anterior selección muestra dos características importantes en cuanto a la elección de los temas en un proyecto de este tipo. Por un lado, como se ha dicho anteriormente, diversidad de temas que cubran una amplia variedad de intereses. En segundo lugar, cercanía. Con ello me refiero a que la mayor parte de los temas elegidos por los alumnos, los objetos de estudio, son cercanos a ellos bien por su ámbito geográfico, porque es lo que conocen aunque sea someramente, o bien por ser próximos a sus gustos. Gran parte de las investigaciones anteriores tenían que ver con lo que ellos conocían de sus pueblos, de su comarca, de su ámbito próximo. Ello, además, produce un efecto secundario importante y es la revalorización de su entorno porque pone en valor el patrimonio cultural y natural que lo circunda y, como consecuencia, deseos de conservarlo o mejorarlo. El conocimiento hace visible los objetos, los enriquece y de ahí nace el deseo de amarlos y conservarlos.

Objetivos.

El fin último del proyecto es la realización de una investigación científica en el campo de las humanidades o las ciencias por parte de un grupo de alumnos/as coordinados por un profesor a la vez que conseguimos una serie de objetivos. De ROSO DÍAZ (2012) tomo algunos de esos objetivos:

1. Utilizar el método científico como metodología propia de investigación.

Se trata de adoptar una metodología científica adaptada a la edad y capacidades de los alumnos así como a sus intereses.

Podemos pretender aplicar una metodología completa en todas sus fases que partan del planteamiento de un problema. A partir de él se podrán llevar a cabo la realización de observaciones y documentación oportunas, la

emisión de hipótesis, el diseño de experimentos con los que verificar las hipótesis, la toma de datos, su análisis, la obtención de conclusiones y tal vez posibles aplicaciones del objeto de estudio. Sin perder de vista el resto de objetivos, en otras ocasiones, nuestra investigación puede realizarse llevando a la práctica parcialmente el método, en solo algunas de sus fases, adaptándonos así a la edad, capacidades y otras características de nuestros alumnos. Una investigación puede consistir en la observación y descripción de fenómenos u objetos como podría ser la descripción de la anatomía y biología de un animal, un pollo por ejemplo, a través de la reconstrucción real de su esqueleto a partir de las huesos de un pollo asado que hemos comprado para comerlo en casa; o incluyendo la clasificación de aquellos como pudiera ser la observación de nubes, fotografiándolas y clasificándolas por tipos; o también el diseño de experiencias, etc. De un modo u otro, el proceso de documentación y adquisición de información sobre los fenómenos es ineludible para dar sustento teórico y fundamentación a nuestro trabajo así como lo es también la obtención de un producto final, ya sea en forma de informe, presentación informática, panel o cualquier otra.



Fernando Jiménez Nieto

2. Fomentar la curiosidad y el aprendizaje por descubrimiento en el que el alumno sea el motor principal de su propio aprendizaje, haciendo de este un aprendizaje significativo

3. Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico.

Es importante el aspecto de desmontar la "técnica del corta y pega" utilizando coherentemente la bibliografía y el uso de páginas web seleccionando fuentes fiables y haciéndolo críticamente, contrastando, siempre que sea posible, con más de una fuente.

4. Desarrollar las diferentes competencias clave:

Trabajando la expresión escrita a través de la elaboración de los informes.

La expresión oral y la comunicación lingüística al ensayar y realizar la exposición de los trabajos así como en los momentos de debate dentro del grupo de trabajo utilizando la argumentación razonada.

La matemática mientras recogen datos numéricos, clasifican, elaboran tablas y gráficas e interpretan los resultados.

La competencia digital utilizando las TIC para la elaboración formal de tablas y gráficas con hojas de cálculo, la elaboración de informes con procesadores de texto o presentaciones informáticas para llevar a cabo la presentación del trabajo en el congreso final.

Colaborando en equipo, manifestando sensibilidad artística y cultural, mostrando respeto hacia opiniones diferentes, siendo capaz de llegar a consenso con los compañeros de equipo, mostrando responsabilidad hacia el trabajo asignado.

5. Servir de estímulo a los alumnos con iniciativas.

Prueba de ello es que esos alumnos con iniciativa suelen participar en las ediciones de los siguientes cursos una vez que participan un año.

6. *Crear un marco de convivencia entre los alumnos participantes.*

7. *Contribuir a la visibilidad del centro como un lugar comprometido con la mejora de la calidad de la educación.*

Metodología de trabajo propuesta.

No puede haber una metodología única por la diversidad de alumnado, grupos, edades y características personales y por las diferentes áreas o materias de trabajo. A pesar de ello, sí se propone a continuación una metodología que puede ser adaptada a las diversas circunstancias.

1. Elección del tema.

Puede estar decidido de antemano o, en caso contrario, habrá que hacer diferentes propuestas realizadas por los alumnos o por un profesor.

- Para la elección del tema, una vez sugerido, se deberían tener en cuenta varios aspectos acerca de él:
- ¿Qué conocemos de antemano.
- ¿Qué cosas pueden interesarnos del tema. Sería conveniente elaborar un listado de puntos de interés o cuestiones que nos hacemos sobre él.
- ¿Las fuentes de información de que podamos disponer para realizar la documentación sobre el tema. Podemos tener una idea que en principio nos agrada pero de la que es difícil encontrar información.
- ¿Nuestros gustos o preferencias.

2. Elaboración de un plan o guion de trabajo.

Una vez definido el tema, se deben clarificar qué aspectos nos interesan más de él. A partir de aquí habrá que definir el plan de trabajo y para ello es necesario conocer:

?

- ¿Qué cosas hay que hacer
- Quién las llevará a cabo y si de forma individual o en grupo
- Plazo para realizarlo
- La metodología para realizar cada actividad. Podemos necesitar buscar información bibliográfica o en páginas web, seleccionar fuentes, buscar fotografías o gráficas, clasificar material, diseñar y realizar experimentos o encuestas, etc

3. Desarrollo del trabajo

Definido lo que hay que hacer y cuáles son los objetivos que nos marcamos, comenzaremos el trabajo.

En primer lugar será necesaria recoger información existente sobre nuestro tema, qué se conoce ya para hacernos una idea de la situación y sentar las bases del trabajo.

Del material consultado es imprescindible guardar la relación



Benjamín Cruz

de él, aprender a elaborar una bibliografía con los datos de los documentos consultados y páginas web según las normas establecidas al respecto. Es importante ser cuidadoso y elegir aquellas web que son “confiables” y no la primera que nos encontremos. Debemos considerar confiables principalmente las de organismos o entidades de reconocido prestigio como puedan ser centros de investigación, centros educativos, universidades, hospitales, etc. Y, en lo posible, contrastar la información consultando más de un documento. Ello permitirá ver divergencias entre las fuentes.

Es conveniente elaborar un diario de la investigación donde se anote brevemente qué se ha hecho en cada sesión de trabajo. Eso nos permite regular mejor nuestro tiempo, conocer qué aporta cada miembro del grupo y puede servir para valorar la trayectoria del proceso.

Es el momento de llevar a cabo las actividades que nos hayamos propuesto: experimentos, encuestas, toma de datos, elaboración de tablas, gráficas y por supuesto, la reflexión, el análisis y la obtención de conclusiones.

4. El informe

Se procederá a la elaboración de un informe que contenga la justificación de nuestro trabajo, los objetivos y todo el desarrollo de él dejando constancia de todas las actividades llevadas a cabo y todo el material elaborado. Por último se deben añadir las conclusiones en las que debemos dar respuesta a las cuestiones que inicialmente nos propusimos y la bibliografía utilizada.

Este informe, además, irá normalizado en su estructura para que la elaboración por diversos grupos sea homogénea.

5. La presentación del trabajo.

Debemos pensar que nuestro trabajo ha de ser compartido con el resto de alumnos, con la comunidad escolar y, posiblemente, en otros ámbitos. La forma que se propone es la realización de una reunión de alumnos donde se expondrán las investigaciones llevadas a cabo. Por ello será conveniente la elaboración de una presentación informática.



Benjamín Cruz

Modalidades

Hasta ahora se ha venido hablando de una sola modalidad de investigación que diríamos clásica pero la propuesta pretende ser un poco más ambiciosa y dar mayores posibilidades a otros alumnos que, a lo mejor, no se sienten seguros en realizar una investigación en los términos habituales, pero que sí se atreven con otras modalidades

Vídeo científico.

Se trataría de realizar un guión de vídeo sobre una experiencia en cualquiera de los ámbitos relacionada con el currículum del alumno. A continuación habría que grabar las imágenes necesarias para explicar el concepto o experiencia y realizar el montaje. Su duración podría ser de 3 a 5 minutos. Podría consistir en la explicación de un concepto o idea trabajada en clase, o extracurricular, de una forma atractiva.

Esto implicaría la necesidad de trabajar el concepto o idea y explicarla por lo que parece ser una forma muy atractiva de producir aprendizaje significativo en el alumno.

Monólogos científicos.

Actualmente están muy de moda gracias sobretodo a un grupo de jóvenes científicos denominados “Big Van Theory” – se pueden encontrar múltiples vídeos de ellos en youtube y su página de Facebook -.

Consistiría en un monólogo dramatizado, con tintes cómicos o divertidos si se desea, desarrollando también conceptos o ideas de cualquiera de las asignaturas o materias.

Fases

La temporalización del proyecto puede aproximarse a la siguiente propuesta:

Octubre:

Se Informará a los alumnos acerca del proyecto y se les invita a participar.

Formación de grupos de trabajo. En general de no más de 4 o 5 alumnos aunque en situaciones especiales pueden tan numerosos como se estime pertinente mientras sea posible trabajar adecuadamente con ellos.

Propuesta de temas de investigación por cada grupo que se enviarán al coordinador de la actividad.

Noviembre, diciembre, enero y febrero:

La primera semana de noviembre se solicitarán los grupos formados y el tema sobre el que, inicialmente, trabajarán. Si hay cambios de cualquier tipo se comunicarán en su momento.

Desarrollo del trabajo por los grupos de investigación, tutorizados por un profesor responsable.

A finales de enero se informará al coordinador sobre cómo van desarrollándose los trabajos. A finales de febrero sería necesario entregar un breve resumen de la investigación.

Marzo:

Realización de presentaciones para la exposición y paneles con la información básica y relevante de la investigación. Estos paneles irán normalizados.

Abril:

Preparación y ensayos para la exposición.

Mayo:

Jornada final del Encuentro de Jóvenes Alumnos Investigadores. Se realizará la exposición de trabajos así como la exposición y defensa de paneles. Además se realizarían algunas actividades lúdicas.

Bibliografía

- ROSO DÍAZ, M. (2012). Los jóvenes investigadores en el I.E.S. Mario Roso de Luna (logrosán): una experiencia didáctica. Revista de Estudios Extremeños, Tomo LXVIII, Número I, pp. 161-186

Páginas Web visitadas:

- <http://www.esdelibro.es/aprender-a-investigar>
- <http://www.meridies.info/documentos.html>
- <http://inice.es/event/280-encuentro-de-jovenes-investigadores/>

¿CÓMO AFRONTAR LA DIVERSIDAD EN EL AULA? “LA RELACIÓN CON LA ALTERIDAD ”

EDGAR FERRANDIS MONTAGUD

Profesor de Secundaria. Departamento de F.O.L.

PALABRAS CLAVE: Diversidad / Conflicto / Alteridad/ Identidad.

Antes de abordar esta cuestión, he de matizar que con este ensayo se pretende explicar en primera persona la experiencia personal de transformación y de formación con la alteridad. Entiendo que ésta es la finalidad de dicho ensayo.

1. Del conflicto y la alteridad: elementos nucleares sobre los que se debe reflexionar:

- 1.1. Identidad, diferencia y alteridad en la reconceptualización del currículum: conflicto curricular.
- 1.2. La pedagogía normalizadora y sus materializaciones institucionales: conflicto espacio-institucional.
- 1.3. Diferencialismo, diversidad e inclusión: conflicto metodológico.
- 1.4. Relación de alteridad y experiencia de (trans)formación.
- 1.5. Relación de alteridad, experiencia del nosotros y construcción pedagógica de lo común.

La relación social de los sujetos pasa por el tamiz individualista e individualizador que se reproduce en la sociedad del mass media, en medios de expresión, difusión...y por las expectativas de vida, influenciadas por los padres y modelos de referencia. Estas experiencias pueden enunciarse en afirmaciones tales como “be yourself”, “todo es posible” “todo vale”, “consume y disfruta”, afirmaciones que construyen relaciones de exclusión, a la vez que de pertenencia a un determinado colectivo o “tribu”. Relaciones de poder excluyentes. Paradójica idea la de ser uno mismo si reproduce los elementos identificativos de otra persona o modelo. El modelo del yoismo que cree que lo interesante está exclusivamente en un@ mism@ y no requiere de la sociedad para desarrollarse, debe de ceder paso al nosotros: para que el ser sea pleno, debe de desarrollarse en sociedad, debe de mantener una relación positiva con la alteridad; no debe de excluirla o temerla, más bien al contrario debe de amarla, intentar entenderla... Ya que toda construcción personal pasa por una construcción social que elimina prejuicios y egocentrismos y dota al ser de una capacidad para poder desempeñar diversos roles y enriquecerse mediante la relación con la alteridad.

De manera que ¿Cuál es nuestra identidad?

El sujeto se entiende formado por una trama compleja de vínculos y relaciones sociales que están condicionadas histórica, espacial y culturalmente; el sujeto se crea y desarrolla como tal en el proceso de interacción con la sociedad y ello implica la existencia y coexistencia de otros, de iguales, de diferentes; Souto (Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Argentina: Paidós.) propone los siguientes tipos de vínculos:

Vínculo de dependencia: amparado en la admiración y el amor al otro omnipotente, cercena el pensamiento crítico, genera repetición y no transformación. Es una modalidad

de relación que genera más de lo mismo: muchas veces se llega a la sumisión del orden instituido.

Vínculo de rebeldía: se establece desde la contradependencia y la oposición, intenta ir contra lo que se impone, aparecen en situaciones de exclusión social, pedagógica y psicológica.

Vínculo de ilusión: es un vínculo que se vive con un cierto bienestar y a veces con esperanza, se inscribe algunas veces en los grupos ideológicos, religiosos, familiares; entre otros.

Vínculo de transformación y elaboración: implica modos de relación y participación reflexiva y la construcción de lazos de pertenencia.

Personalmente creo que la relación pedagógica y personal con la alteridad debe de ser una mixtura entre el vínculo de dependencia y el de transformación: amor hacia el otro, no exclusión sino inclusión, y participación reflexiva: reconocer y apreciar la diferencia.

En relación al conflicto curricular, muy presente en la sociedad actual, y más aún con el terremoto legislativo: LOMCE, es fundamental no perder de vista los principios, valores e intereses que rigen la norma educativa: los valores capitalistas, segregadores, elementos de clasificación y a la vez valoración de ese resultado producto de la clasificación; competitividad, competencia...que fomentará, más aún de lo que ya existe, un sentimiento individualista exacerbado, sentimientos de codicia, avaricia, deslealtad...eliminación de esa ciudadanía activa, crítica, solidaria, comprensiva y democrática que pretendemos visionar en los centros educativos. A pesar de reinterpretar las competencias básicas y transformarlas en competencias clave (para el empleo).

La práctica educativa queda limitada y condicionada por una serie de variables (conflicto espacio-institucional) que cambian y/o se mantienen tras los procesos pretendidamente democráticos en los que los miembros de la sociedad eligen, o cree elegir, en las elecciones. Cuando digo "creen elegir" me refiero a que tal vez los miembros de la sociedad han tenido un comportamiento individualista y cerrado: cabría preguntarse si conocen la importancia de esa decisión, poseen información y conocen los valores que pretenden fomentar los miembros del poder.

En principio, debería de darse la siguiente afirmación: los componentes de una sociedad mediante sus pensamientos y valores generan prácticas y éstas a su vez retroalimentan el contenido de los valores. Por lo que una sociedad elegirá a los representantes cuyos valores comulguen con éstos.

En este sentido es la propia sociedad quien decide la relación con la alteridad: con los otros, con los que están por venir, con los que se salen de lo común, con las otras comunidades...

La práctica educativa está limitada/potenciada (en función de si es obstáculo o herramienta) por las leyes, las Instituciones, por la sociedad, la cultura, la economía, las demandas del mercado... Factores que como he comentado anteriormente muestran una relación directa.

La sociedad influye de manera directa en la formación de lo que somos: de hecho, existe un constructo de lo que somos sin apenas existir como persona, es decir, nuestra familia, donde nacemos y demás factores socio genéticos. Existe un núcleo subjetivo presocial, que actualmente está condicionado por la sociedad capitalista-

individualista en la que vivimos De ahí que no pueda existir un individuo sin sociedad ni relación con la alteridad. Ya que en la formación de la identidad de la propia persona, entran en juego las miradas del resto: somos como nos vemos y como nos ven: ya que cada uno muestra determinados aspectos y el resto ve realmente esos aspectos; somos diversas identidades en función de las relaciones y nivel de relación, poder, influencia... con los demás. La regla de la oposición: soy X en oposición a tí que eres Y, no debe de legitimar la categorización y etiquetación de las personas. El problema real de esta regla es el contenido de valores que cada uno usa para justificar esa relación. Ya que esta regla no se expresa en términos excluyentes.

De ahí la importancia de generar y mantener valores deseables en la sociedad del bienestar. Valores que junto con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben de trabajarse en la institución educativa. Valores que deben de ser promovidos de manera activa con nuestros prácticas, e incluso “pasiva”, desde el currículum oculto: los espacios, los materiales, la forma de dirigirse y relacionarse, los valores que se asignan a categorías de personas: ricos/pobres, hombres/mujeres, capacitados/discapacitados...

De manera que es palpable la influencia de los vínculos en la formación de lo que somos o creemos ser. Vínculos con el entorno, con la sociedad, con amigos y familiares...y vínculos con la alteridad: de manera que desde las instituciones educativas deben de promoverse vínculos de acogimiento sin eliminar o reducir a meras categorías las características personales de cada ser.

Es de vital importancia construir desde la institución educativa valores y ciudadanos acordes y coherentes. Y para ello debemos de emplear una serie de recursos técnicos, humanos, metodológicos y conceptuales (conflicto metodológico). Todos ellos se encuentran recogidos en el currículum, diseñado y legitimado por el poder. Dicho poder establece el marco teórico: integrar-incluir-negar...en el que los docentes hemos de acompañar. Evidentemente, el marco teórico es el “punto de inicio” inspirador, pero es realmente la práctica educativa y nuestra forma de acompañar la que establece el tipo de relación con la alteridad que vivimos en el centro: es decir, puede existir una normativa de inclusión, de responsabilidad por el otro, por el que está por llegar; que trate de fomentar dichos valores pero si la forma de relación y de acoger que practicamos en el aula o la forma de habitar el centro es pasiva, sin implicarse...no existirá tal relación o si existe, será muy pobre. Por lo que hemos de diferenciar entre LEY y ley.

Para acompañar de manera adecuada se debe ser consciente de nuestros valores, ideas, prejuicios, creencias y entender la de los demás para acompañar, crecer y transformarnos. Ya que la educación es acoger y orientar para la vida, ayudar a construir una identidad no viciada en donde lo colectivo forma parte de lo individual, que genera una tensión constante entre los diversos modos de mirar y habitar.

La educación nos ayuda a tomar conciencia de la existencia en sociedad: la educación nos ayuda a existir; y para ello es de vital importancia enseñar conceptos, pero también valores, formas de relacionarnos...para construir el destino inacabado en el que nos encontramos (de ahí la idea de que la relación con la alteridad nunca está acabada o completa).

Por lo que se acaba de caer en la cuenta de que Otra educación es posible, otra relación pedagógica con la alteridad es posible (y necesaria para el pleno desarrollo de la persona que vive en sociedad y para sociedad), pero

claro: estos tipos diversos de educación, de acompañar y de relacionar, van a estar limitados, condicionados positivamente o negativamente o potenciados por las instituciones educativas (que son aparatos ideológicos del estado, Althusser). Y en función de cómo sean éstas: escuelas o instituciones totales, escuelas-cuartel, escuelas libres...se trabajará la relación pedagógica. Es importante recordar que las instituciones vienen creadas y legitimadas por el poder. De manera que dependerá del discurso e ideología del poder dar un sentido u otro a la institución educativa. A lo largo de la Historia se han contemplado procesos de deshumanización, de aislamiento, de soledad y dichos principios ha sido asumidos también por las instituciones educativas, fomentando valores negativos.

Con un pretendido afán de reeducación se han legitimado contenidos y programas segregadores, en donde la diferencia era vista como algo excluyente, con categorías negativas hacia lo diferente: los pobres, los discapacitados...Se posee una cantidad ingente de discursos sobre la alteridad, Sobre el otro...realizada desde la perspectiva del yo y no del nosotros.

Así pues no hay que entender los discursos de la diversidad como elemento segregador o normalizador, ya que no es una categoría que pueda ser poseída, debe de ponerse en común sus cuestiones y nuestras cuestiones conversando, dialogando, acompañando, dando libertad y responsabilidad.

Hemos pasado por una sociedad de control y disciplinada que no ha dado buen resultado, es más, ha fomentado el sentido de la individualidad.

La Institución Educativa debe de ser ergonómica: debe adaptarse a los que vienen y a los que están por venir, debe transmitir la realidad y no una farsa. Por lo que hemos de entrar en conflicto con las disonancias. Pero el conflicto no debe ser entendido en un sentido negativo, más bien al contrario, ya que posibilita el encuentro, el diálogo y la discusión. Debemos de ir más allá de una pedagogía normalizadora en la que su principal función es integrar en igualdad de oportunidades y crear a personas tipo, normales, en donde lo normal es lo deseable, lo moral... para conseguir la inclusión de las diferencias y crear ciudadanos con poder de rebeldía ante normas de poder sin sentido. Para ello deben de haber adquirido un estado moral maduro que incluya relación con la alteridad.

El discurso en la relación pedagógica con la alteridad no debe de caer en el error de crear visiones culturales del marginado, del que se aparta de la norma, del pobre...elementos para categorizar e incluir características deformadas y etiquetas que se apartan de la norma, de "lo común"...ya que así se construyen visiones que promueven la conformidad, la impotencia, la no creación de redes y espacios para construir ciudadanos críticos y libres. Categorizar supone presuponer qué características se tienen y qué necesidades se tienen...es decir todo queda encorsetado.

En este sentido la norma se convierte en lo moral y con ello lo normal se convierte en objeto deseable. Ser normal es ser lo moral, el deber ser y así se legitima la exclusión de lo que no es normal.

Con lo que se valida una política de subordinados aceptables: que no son conflictivos, que no son libre pensadores...que viven su individualidad y no se relacionan o lo hacen de manera pasiva con la alteridad con lo que limitan su propia realización y existencia. Este constructo es del agrado del poder, ya que crea una sociedad domesticada, controlada, uniforme en la que la incertidumbre se posiciona como elemento negativo y de exclusión,

como todo lo que se desvía de la norma.

Lo que se desvía de la norma es objeto de interés por parte del poder, ya que en la sociedad en la que vivimos, existe una gran práctica por clasificar, medir, evaluar...establecer relaciones entre los diversos grupos en función del grado de desviación de la norma. Además, para legitimar dicho comportamiento se ha realizado un esfuerzo ingente en teorizar, elaborar procesos, procedimientos y protocolos para relacionarse con el otro, pero sin tener en cuenta al otro ni tener en cuenta que lo normal es aquello en lo que no cabe desviación, lo normal es lo perfecto, y lo perfecto no existe. De manera que este discurso es una construcción ilusoria para reafirmar la idea de la perversión del sistema: crear standars para categorizar y diferenciar: compleja ironía en la que se observa que al poder le interesa crear estas categorías y dotarlas de valor en función de su cercanía o distancia de lo normal. Se patologiza la diversidad: porque es lo contrario de lo normal, lo estándar...Aunque como docentes no debemos de caer en el error de pensar que lo excluido es excluyente (de ahí la necesidad de habitar los espacios de forma crítica y “conflictiva”, siendo pensadores) ni tampoco fomentar prácticas que empequeñecen, que adormecen. La educación y los docentes, hemos de preocuparnos por los diferentes, no por las diferencias. Preocuparnos en acompañar, en ayudar, en crear y crecer. Ya que lo diferente genera diferencialismo, lo diferente, lo otro, lo que no es normal (etiquetas)...racismo, intolerancia, separatismo, individualismo...

Y desde esta perspectiva, los diferentes, ya que todos lo somos, hemos de empezar a reconstruir: aprender a interiorizar las diferencias y apreciarlas; ya que las diferencias ayudan precisamente a conocernos y reconocernos, a construirnos y transformarnos, de ahí la inexistencia de la idea de que las personas posean una esencia, objeto invariable e inmutable, permanente. Así pues, el proceso educativo posibilita un proceso transformacional, posibilita ir en contra de la categoría preconfigurada. De ahí, de nuevo, la idea de que la relación con la alteridad no viene dada, no está preconfigurada ni categorizada.

2. “Definición” de dicho constructo y sus implicaciones que para mí genera dicho concepto: conflicto conceptual y metodología que empleo en la relación pedagógica con la alteridad: el nosotr@s.

Como se ha comentado anteriormente, la finalidad de este ensayo es plasmar la vivencia personal con la alteridad. De ahí la inclusión de las comillas en la palabra “Definir”.

La primera dificultad o conflicto es el de definir (sin comillas) dicho constructo y sus implicaciones que para mí genera dicho concepto.

He empleado el diccionario de la RAE en su 22ª edición: <http://www.rae.es/rae.html> :

Alteridad: 1. f. Condición de ser otro.

Pero no puede quedarse en este concepto, abarca mucho más. Ya que puede entenderse como elemento excluyente, por el mero de ser otro, cuando en la sociedad capitalista actual prima el concepto de ser uno misma/o: “sé tú” “siéntete tu misma/o”...creando en ocasiones el concepto erróneo del diferente: no en el sentido “cool” o ser auténtico sino en el sentido peyorativo, el diferente: extranjero, raro, “x” color, religión, étnia, identidad sexual...

Cuando realmente busca el efecto contrario: incluir mediante el acompañamiento y el tacto.

Para acompañar, hay que tener en cuenta que alteridad implica precisamente otro concepto: “alter ego” y no separar y crear al otro sin más:

1. m. Persona en quien otra persona tiene absoluta confianza, o que puede hacer sus veces sin restricción alguna.

2. m. Persona real o ficticia en quien se reconoce, identifica o ve un trasunto de otra.

Por lo que puede observarse una implicación a la hora de aprehender el concepto: para entenderlo correctamente y posteriormente aplicarlo a nuestra práctica docente implica “conflicto”:

1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig.

2. m. Enfrentamiento armado.

3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.

4. m. **Problema, cuestión, materia de discusión.**

5. m. **Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.**

6. m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.

Pero no entendido en sentido negativo, más bien al contrario: dialogar y poner en duda una serie de normas, creencias, valores del centro expresados en el PEC, el RRI, la PGA, la PA...instituciones y sus espacios, prácticas metodológicas para saber acompañar, para desarrollarnos en esta sociedad capitalista e individualista en la que pretendemos generar pensamiento crítico. Esta relación pedagógica implica un posicionamiento consciente, activo... requiere atención, motivación y constancia, creación de un sentir común que genere redes de colaboración: generación de bancos de conocimiento compartido en el que el objetivo sea conocer al otro, saber como actuar de forma activa o pasiva en función de la circunstancia...

Se trata de reflexionar y realizar un análisis sobre nuestro comportamiento en el centro, el aula, el taller, la sala de profesores, la manera de habitar el aula...nuestro nivel de conocimiento en dicha materia, motivación por aprender, por sentir pasión en la práctica docente, por desarrollar competencias sociales, comunicativas, culturales y artísticas...para devolver miradas a nuestros alumnos.

Cuando hay conflicto, hay aprendizaje: conflicto con lo que creo que es/ y aquello que es. Y de ahí la necesidad del mismo en la relación pedagógica con la alteridad. Ya que el dialogo nos ayuda a desposeernos de la autosuficiencia y de la individualidad (en el mal sentido de la palabra: es decir el yo frente al otro.) El conflicto ayuda a entender al otro, al que viene y al que está por venir, que tal vez no sea “lo normal”, lo estándar, lo “moralmente correcto”...el conflicto genera movimiento, genera cuestiones tales como ¿Quién o qué es el otro?

Debe de realizarse una perspectiva crítica que asume la acción pedagógica como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y hospitalidad con los que están y los que están por venir; una relación que vaya más allá de las previsiones preexistentes y limitadoras, en ocasiones, de la realidad, ya que erradican o reducen la multipotencialidad del sujeto (Efecto Rosenthal o profecía autorrealizada). La relación con la alteridad no puede empequeñecer, no puede silenciar, adormecer, crear

complejo de inferior...más bien al contrario: crecer, transformar, entender, devolver miradas, enseñar a sentir de diferente modo...

De ahí la característica procesual de la alteridad, de la relación con el otro, con el que está por venir: se trata de una relación dinámica e incompleta, no acabada que se renueva y actualiza constantemente en función de la interacción, interrelación e interdependencia del otro conmigo y de mí con el otro. Devolver el poder que las instituciones que presumen tener la única verdad absoluta y totalitaria al otro: empowerment, devolver la capacidad para ser autónomos. Y que se retroalimentan de esa creencia en la creación de normas, discursos, políticas y prácticas que desempoderan al otro y lo dotan de una categoría, errónea, de temor, odio...para reafirmarse en esas propias instituciones creadas desde el poder, por el poder y para el poder...

La relación con la alteridad es plural, múltiple, inacabada, procesual, siempre construyéndose, creando redes, nexos, vínculos.

Tras comprobar que es necesario un cambio, una formación y transformación del yo, el siguiente paso es implicarse, comprometerse. Responsabilizarse, acompañar. Mirar y solidarizarse con "otro" para transformar un mundo fundado en el diálogo desde el reconocimiento del otro y de sí en el otro sin caer en reduccionismos tales como pensar del otro que es amenaza, enemigo desconocido. Creando espacios y escenarios, desde la institución educativa no totalitaria, fomentando autonomía, participación, reconocimiento y respeto por la alteridad, la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para trabajar en apuestas colectivas y comunes: reconociendo que somos sujetos de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social. Y dicha diferencia es a la vez elemento de diferenciación y de acogida.

En los ambientes y espacios que brinda el centro debe de habitarse de forma crítica ya que el centro educativo conforma microsociedades reflejo de la realidad; teniendo especial atención y conflicto al currículum oculto, ya que esas prácticas, valores, espacios y formas de relación condicionan de manera positiva o negativa nuestra mirada y relación con la alteridad. Según Jakson, las características del currículum oculto son: el aburrimiento que genera la mera coexistencia sin participar o comunicarse; la existencia de un estado de evaluación constante, lo que implica el binomio premio-castigo; una clara jerarquización y control de la situación por parte de una minoría, elemento típico de una sociedad disciplinaria, normalizada; en donde se mide, evalúa, se compara con la norma, con el estándar, se ordena, se clasifica...se encauza hacia la norma y lo uniforme.

Este cambio metodológico implica relación de alteridad y con alteridad, responsabilidad, una relación con el otro, donde el extraño es cómplice y no lo desconocido y temido. En el aula y en la sociedad se sabe habitar la diferencia, enriquecerse de esta y crecer de la coexistencia para ir más allá: crear vínculos y relaciones complejas de dependencia e independencia a la vez.

El docente tiene poder de influencia sobre los alumnos, es responsable de devolver y administrar miradas propias y ajenas (para ello se requiere madurez, autoconocimiento, responsabilidad, no sentir miedo por equivocarse, motivación) dentro de un escenario complejo y no dentro de un desierto de conocimiento desarraigado y predeterminado; ya que una de las características de la relación pedagógica con la alteridad es que está en constante construcción. El docente debe de reconocer si cinismo y actuar, entrar en conflicto consigo mismo.

El docente es mediador del deseo: debemos de trabajar con pasión, con amor, con responsabilidad...sintiendo lo que hacemos; ya que la identidad de nuestros alumnos se construye también mediante las relaciones por las que pasan. De ahí la necesidad de que el docente sepa acompañar, intervenir cuando sea necesario, devolver el poder a quien se le ha quitado o cree no tenerlo.

El docente no debe de estar de manera pasiva, debe de ser, ser de manera activa: cuestionar, escuchar, entrar en conflicto con la alteridad para transformar y crecer, para mostrarse a todos con la singularidad de cada ser sin ser limitado por creencias o valores negativos: relacionarnos con las persona, no con la categoría a la que pertenecen. Para que la relación con la alteridad sea satisfactoria y fructífera, debe de construirse un discurso que vaya más allá del estar: integrar la diferencia y negar el diferencialismo: lo que significa que se interrumpe el orden PRE-establecido o preexistente: la presencia de la alteridad interrumpe e irrumpe el orden normal de las cosas (carácter procesual).

E. Morín, en su obra *Los siete saberes para la educación del futuro* (1999. UNESCO), enuncia que los docentes debemos de enseñar “Una educación que enseñe la condición humana.”

“El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano.

Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.

Este capítulo indica cómo, a partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano”.

La escuela como agente de cambio debe de fomentar un clima de trabajo y de convivencia donde exista una conciencia social, colectiva. Aprender y enriquecerse mutuamente de la diferencia. Cada uno es igual y diferente que se desarrolla en sociedad y trabaja para ésta.

Desde el centro educativo se debe de atender la diversidad ordinaria y extraordinaria. Aprovechar esas diferencias que nos hacen únicos y a la vez parte de un todo: la sociedad global en la que vivimos: el conocimiento del ser humano ha de ser contextualizado. Para saber quiénes somos debemos preguntar dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos. Para entender el presente e intentar predecir la las líneas de actuación del futuro, hay que entender el pasado y saber porqué se han desarrollado así los acontecimientos: de ahí la importancia de la globalidad, la complejidad y la multidisciplinariedad y el tratamiento de los mismos en el centro. La educación enseña el destino social, global, de todos los ciudadanos y nuestra pertenencia como miembros de la Tierra y el propio de cada uno como individuo dentro de la sociedad que ocupamos.

La enseñanza que debe promoverse ha de ser integrada, contextualizada, global multi e interdisciplinar: debe de dotar de estrategias resolutivas, capacidad de adaptación, competencias lingüísticas...en definitiva,

competencias básicas para participar en la sociedad en la que nos encontramos. Debe de estar integrada en un contexto (y cultura) y fomentar aprendizajes útiles y aplicables; debe de relacionar diversas áreas del saber, y ello se consigue con implicación, formación y trabajo de metodologías innovadoras tales como el trabajo cooperativo y por proyectos.

En cambio hoy en día existe una gran especialización de las partes y un olvido de la globalidad. Una de las responsabilidades de la educación radica en unir de nuevo las partes en un todo para explicar y contextualizar las enseñanzas e incluso nuestra existencia. Es importante conocer las explicaciones y los conceptos teóricos de ciencias sociales tales como literatura, arte, filosofía...que aportan cultura; la cual es de vital importancia: transmite, enseña, aporta valores, vivencias, experiencias, saberes que pasan de generación en generación; para Morin existen tres relaciones fundamentales, que él denomina bucles por las relaciones de interrelación e interdependencia:

a) cerebro- mente- cultura: en el cerebro se haya la mente que a su vez desarrolla la cultura.

b) razón – afecto – impulso: es fundamental conocerlas, expresarlas, experimentarlas...

c) individuo – sociedad –especie: el individuo pertenece a una especie que interactúa en una sociedad diferente en función del entorno, se desarrolla en ésta, el ser humano es un ser social por naturaleza, sin sociedad no se sería libre. Además anticipa la necesidad de conocer la identidad terrenal.

La educación debe estudiar y enseñar la complejidad humana: una mezcla de saberes científicos pero también sociales, culturales, artísticos(que fomentan la creatividad, la genialidad... competencia básica sexta). Además debe de ser en un contexto: teniendo en cuenta la identidad terrenal pero respetando el binomio unidad/diversidad.

Debe enseñar un pensamiento multidisciplinar desarrollando una serie de valores tales como la sostenibilidad, solidaridad, consumo responsable, participación activa en sociedad, habilidades comunicativas y sociales, competencias sociales y artísticas...para desarrollarse no únicamente a nivel técnico y material sino también a nivel social y afectivo.

La educación que enseña la condición humana debe de ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que éstos son cambiantes a lo largo del tiempo, debe de implicar y motivar para que el aprendizaje sea un sentir común.

Esta perspectiva requiere que el docente habite el espacio institucional más allá del rol del experto. Requiere que se implique, que habite el aula y el resto de espacios de manera crítica y activa. Requiere el empleo de metodologías variadas, creadoras de conocimiento y estrategias resolutivas, que desarrollen habilidades sociales, tan básicas en nuestra sociedad deseada, tales como la escucha activa, la empatía, la asertividad, la comprensión, competencias emocionales para crear relaciones con la alteridad y con uno/a mismo/a, para enriquecerse de experiencias interculturales.

Requiere que el docente realice sus funciones con sentimiento y que el alumnado acuda y trabaje con consentimiento, consintiendo las prácticas que se llevan a cabo. Requiere que docentes y alumnos: sepan-quieran-puedan.

El encuentro con el otro debe de ser en relación con, debe de emplear un lenguaje adecuado que no sea limitativo, sino que potencie la relación, la curiosidad, el tacto y el sentimiento: que es la práctica de la alteridad. Necesitamos emplear un lenguaje no viciado, coraza, encorsetado o carente de significado; ya que los pensamientos y valores se expresan mediante el lenguaje, éste genera relaciones y prácticas y éstas a su vez retroalimentan los valores de la sociedad y los propios.

Debe de fomentarse actuaciones con tacto, pero siempre teniendo en cuenta el consentimiento del otro, es decir: se debe tener en cuenta el juego de las distancia y la dulce dependencia que sentimos o generamos: respetando distancias para que cada cual se desarrolle y no se sienta abandonado; respetando espacios, adaptándonos a las necesidades reales y no presuntas, fruto del vicio de categorizar y dar por supuesto una serie de elementos “típicos de cada categoría”. Por lo que se requiere trabajar con el lenguaje, el silencio, el cuerpo, la mirada, los sentimientos. La educación es amor, es respetar que el otro sea otro, sin crear confusiones con el ser amado, con la compasión, la pena.... Es encarnar pensamiento y acción.

Con la práctica de la relación con la alteridad, se busca devolver la fuerza del nosotros al nosotros, siendo una realidad y no un problema: dualidad nosotros/ellos. Devolver la fuerza al nosotr@s: a lo común que no es lo uniforme, sino compartir aquello que es sensible mediante actuaciones en común, es decir, para tod@s, mediante un pensamiento crítico y atento. Compartiendo lugares comunes de crecimiento con sentido común, es decir que sea “asunto” de tod@s: solidaridad, redes de cooperación, sentido de pertenencia a lo común: ya que lo común nos separa y nos une a la vez: se crean experiencias emancipadoras de lo que nos ata...

Como puede comprobarse, esta metodología evita trabajar desde el rol del experto que teoriza pero no se relaciona; del ausente que está sin estar; el rol del dogmático que cree poseer la verdad absoluta, cuando ello no es posible en la relación con la alteridad.



CONSEJERIA DE EDUCACION