



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# CALANDA

Revista didáctico-cultural

# CADISSOIS

*La fe pa*  
2012



*Constitución Española*

12 ene.  
dic.

[educacion.gob.es](http://educacion.gob.es)



# ALANDA

Revista didáctico-cultural  
Número 7 • 2012

ALANDA

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

**CALANDA**  
**Revista didáctica de la acción educativa española en Francia**

**Dirección:**  
**José Miguel Rivas Rábago, director del Liceo Español Luis Buñuel**

**Dirección adjunta:**  
**José Luis Ruiz Miguel, asesor técnico de la Consejería de Educación**

**Consejo de redacción:** Remedios Alcaide López, Juan Barriga Rubio, Pierre Bovis, Cecilio Díaz González, Margarita González Monje y Juan Fernández-Mayoralas Palomeque.

**Comité asesor:** Nuria García Turu (Colegio Federico García Lorca), Fidel Seco Barrios (ALCE de Estrasburgo), Antonia Arnau Casañs (ALCE de Lyon), Gervasio Arnaste Pelegrín (ALCE de Montpellier), Constantino Bandín Barreiro (ALCE de París), María Enedina Rodríguez Fernández (Sección internacional Española de Brest), Pilar Marián Gutiérrez (SIE de Burdeos), Pedro Ángel Jiménez Manzorro (SIE de Estrasburgo), Elisabet Cayuelas Girabal (SIE de Ferney-Voltaire), Elvira González Comesaña (SIE de Grenoble), María Dolores Pérez Peña (SIE de Lyon), José Antonio Ruiz Gómez (SIE de Marsella), M<sup>a</sup> Pilar Caballero Javierre (SIE de Montpellier), Juan Barriga Rubio (SIE de París), Juan Fernández-Mayoralas Palomeque (SIE de Saint-Germain-en-Laye), Antonio Turmo González (SIE de San Juan de Luz), María Teresa Toca Aldalur (SIE de Toulouse), José Sánchez Pedrosa (SIE de Valbonne-Niza), Juan Carlos Arroyo Arroyo, Domingo Gutiérrez Gutiérrez, Carlos Lázaro Melús, Margarita Segarra Torres (Asesores técnicos).

**Número 7, mayo de 2012**



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Edición: mayo de 2012

NIPO: 030-12-129-2 (impreso)

ISSN: 1962-4956

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Diseño y maqueta: Antonio Ramos

Imprime: Origen Gráfico, S.L.

## ÍNDICE

### **Ensayos, experiencias y proyectos**

#### *Más allá de la pompa y la ceniza: una mirada a Cádiz desde el Trocadero*

JUAN FERNÁNDEZ-MAYORALAS PALOMEQUE ..... 9

#### *El orden y los monstruos*

JAVIER ALONSO PRIETO y JOSÉ MIGUEL DOMINGO GARCÍA..... 27

#### *El proyecto en comercio internacional*

SALVADOR GARCÍA VALVERDE y JOSÉ MIGUEL RIVAS RÁBAGO .... 37

#### *Literatos Escondidos en el Cementerio de Montparnasse*

INMACULADA MARTÍN HERNÁNDEZ..... 47

#### *“Educar en femenino y en masculino”: un mandato legal y una excelente oportunidad de mejorar nuestra práctica educativa*

ISABEL ALONSO DÁVILA Y SILVIA ELICES TOMÉ..... 57

#### *El aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil*

M<sup>a</sup> JOSÉ SOLA ZÚÑIGA ..... 70

#### *¡Arriba el telón!*

MANUELA SÁNCHEZ TORRECILLAS..... 80

#### *Una experiencia con “Guernica” de Pablo Ruiz Picasso*

REMEDIOS ALCAIDE LÓPEZ..... 88

*Nuevos aires en las Aulas de Lengua y Cultura Españolas*

MARÍA LUISA DÍAZ PUEBLA..... 96

**Recensiones y apostillas**

*Para leer:*

*Le réveil de Buñuel* de J.-C. Carriere

JUAN BARRIGA RUBIO..... 107

*Para ver:*

*También la lluvia* de Iciar Bollain (2011)

JUAN CARLOS ARROYO ARROYO..... 109

*Ensayos, experiencias y proyectos*





## Más allá de la pompa y la ceniza: una mirada a Cádiz desde el Trocadero

JUAN FERNÁNDEZ-MAYORALAS\*

*Más allá de los símbolos  
Más allá de la pompa y la ceniza de los  
aniversarios...  
("España", J. L. BORGES)*

Reconozco que siento prevención ante la supersticiosa manía de festejar, venga a cuento o no, cualquier aniversario. La magia del número redondo confiere actualidad pasajera y fortuita a efemérides remotas, ocasión de lucimiento de próceres y festiva algarabía. El son de la fanfarria convoca en vano sombras que, en general, están muertas y bien muertas, como el encantamiento fallido de un aprendiz de brujo. Tras los fastos quedan las cenizas. El olvido recobra su presa, como el río desviado recupera su cauce primitivo, y de aquellas pompas apenas pervive una placa, quizás un monumento, un *eslogan* que contribuirá, si acaso, a deformar el recuerdo. Aunque el fenómeno es universal –véase

ese museo del *Titanic*, deleite de turistas necrófilos– puede que nuestro país sea más propenso a los honores póstumos: *Más allá de la pompa y las cenizas de los aniversarios* buscaba Borges la España de *la hombría de bien* y de *la caudalosa amistad* / [la] *del inútil coraje*.

Cierto es que entre tanta hojarasca se encuentran perlas. El capricho del calendario recae en ocasiones sobre la voz de los silenciados, sobre inmensos “artistas menores”, sobre libros malditos. Sobre historias que pudieron ser, pero no fueron. Como si el hado les confiriera oportunidad de redimirse, de contarnos su verdad, revelarnos su huella en el presente y hacernos así un regalo precioso: conocernos un poco mejor a nosotros mismos. En estos casos, a condición de no caer en la retórica ni abusar del lugar común, la conmemoración puede arrojar nueva luz sobre el pasado. El acontecimiento, situado bajo la lente de aumento, revive en toda su complejidad, como la gota que en su aparente sencillez esconde un universo diminuto. Tal es el caso de la Cons-

\* Profesor de Geografía e Historia SIE de Saint-Germain-en-Laye.

*La Constitución de Cádiz, preñada de promesas incumplidas, es el modelo de aquella “España que pasó y no ha sido”*

titución de Cádiz, preñada de promesas incumplidas, modelo de aquella *España que pasó, y no ha sido*. Quizás, el hecho de contemplarla desde Francia contribuya a iluminar las relaciones no siempre fáciles, a menudo ambiguas, siempre intensas, entre dos naciones cosidas por los Pirineos.

¡Cuántas cuestiones, cuántos enigmas en torno a 384 artículos! Manifiesto patriótico y anti-francés, pretendida restauración de rancias tradiciones, que fue denunciado por sus enemigos como fruto fuera de sazón de *l’Encyclopédie*, adaptación de la primera Constitución francesa. Heroico empeño en defender el derecho del rey cautivo que declarará, como primer acto tras su liberación, sus artículos *nulos y de ningún valor ni efecto, ahora ni en tiempo alguno, como si no hubiesen pasado jamás tales actos y se quitasen de en medio del tiempo*. Proclamación de la españolidad de las provincias americanas, en la que los españoles americanos –no los indios– se inspirarán para emanciparse. Constitución encabezada por una invocación a la Trinidad, que la Iglesia perseguirá como compendio de nefandas herejías. Hasta su anecdotario es ambiguo. Su castizo sobrenombre es un burlón regalo de onomástica al rey intruso; pero también la reivindicación de aquel infausto motín que cuatro años antes inaugurara el reinado de Fernando VII, primer acto de la tragedia española.

Dos siglos de perspectiva ayudarán a comprender mejor esas cuestiones, y la

más apasionante de todas: ¿por qué fracasó? ¿fue ingrato y voluble aquel pueblo que la Constitución declaraba soberano, y que tras defenderla en 1812, asistiría indiferente a su abolición en 1823?

### **Conceptos contagiosos y canciones pegadizas**

En el verano de 1937, en una Europa conmocionada por la tragedia de España y el miedo al fascismo, Jean Renoir inició el rodaje de una película en la que, bajo el aspecto de un relato histórico, ofrecía un agudo análisis del presente. Financiada con una suscripción pública de la CGT, *La Marseillaise* reivindicaba, desde una ideología afín al Frente Popular, uno de los episodios más vilipendiados de la Revolución: el asalto a las Tullerías, el 10 de agosto de 1792. Desde que soy profesor, suelo utilizar las escenas de esta obra maestra en clase para explicar el concepto de nación.

Los revolucionarios toman el fuerte de Marsella al grito de *Vive la Nation!* Monsieur de Saint-Laurent, comandante de la guarnición, se lo reprocha a Arnaud, que dirige el asalto: *Vous justifiez la rébellion avec des mots que je ne comprends pas! ... Nation, citoyens...* Arnaud explica: *La Nation, c’est la réunion fraternelle de tous les Français; les citoyens, les gens qui composent cette nation... vous, moi, les gens qui passent...* El aristócrata advierte que no puede adherirse a esa *nouvelle religion: Je ne con-*

*nais que le service du Roi*. Se despiden, el aristócrata parte hacia la emigración. El celuloide ha mostrado la innovación de una de las claves de la Revolución: conferir valor político a una palabra que carecía de él<sup>1</sup>.

La acción se traslada a un salón de Coblenza. Reunión de aristócratas emigrados. Una balada evoca el paisaje de la dulce Francia: el recuerdo de la patria hace brotar lágrimas. Es hora de parar el vídeo y preguntar a los alumnos: ¿es esto “nacionalismo”? No, es otra cosa. Llamémosle amor a la patria, o “nostalgia” (*Heimweh*, “dolor de hogar”, dice el analítico idioma alemán). Sentimiento primario, desprovisto de significado político, compatible incluso con la negación de la “nación”.

Volvamos a la película y dejemos que el aquelarre de nostálgicos confirme nuestra impresión: huéspedes de Prusia, los emigrados se regodean al evocar la inminente invasión de su patria. Imaginan las ciudades rendidas a los pies del invasor, los ríos de sangre que purgarán los pecados de la Revolución, el castigo de la canalla... ¿Qué pueden tener en común un aristócrata y un campesino? La nación no es sino *la réunion de la canaille contre les gens de qualité*, resume el más vehemente. ilnaudita

<sup>1</sup> La palabra existía, pero no tenía significado político; lo que el aristócrata no entiende es que se use en ese sentido. En las universidades medievales, la “natio” agrupaba a estudiantes de un mismo origen.

novedad, que pretende hermanar a señores y campesinos por el mero hecho de haber nacido sobre el mismo suelo! El aristócrata defiende la obviada: un noble francés tiene más en común con otro noble extranjero, que comparte sus valores e intereses, y que quizás sea su pariente. ¿Qué otra cosa significa “fraternidad”?

Congelamos la imagen, interrogamos a nuestros alumnos: los lazos de solidaridad “verticales”, entre miembros de la misma comunidad, aunque pertenezcan a familias o grupos sociales diferentes, no son ni mucho menos algo que debamos considerar evidente por sí mismo. Antes de la Revolución, la línea subjetiva que separaba el “nosotros” del “ellos” poco o nada tenía que ver con lo que hoy llamamos “nación”. La fidelidad al mismo soberano agrupaba en un bando pueblos de lenguas y tradiciones diversas, mientras que la religión separaba a hugonotes o judíos de sus vecinos católicos.

La película muestra que el concepto “nación” era novedoso en la Francia de 1789. También lo era en la España de 1810: pero es que, además, era un concepto inequívocamente francés. Tanto la revolución inglesa de 1688 como la americana de 1776 habían preferido el término *people*<sup>2</sup>. La *nation* había irrumpido en el lenguaje político en enero de 1789, cuando Sieyès publicó *Qu'est-ce que le Tiers état?*, un panfleto que

<sup>2</sup> Morgan, 1989.

*¿Fue ingrato y voluble aquel pueblo que la Constitución declaraba soberano, y que asistiría indiferente a su abolición en 1823?*

*Gran paradoja:  
el concepto político de  
nación, tan francés,  
es la piedra angular  
de la Constitución  
de 1812*

planteaba una visión radical de la función de los Estados Generales que se iban a reunir en Versalles: la palabra, repetida 94 veces en aquel delgado folleto de 127 páginas, se definía como *un corps d'associés vivant sous une loi commune et représentés par la même législature*<sup>3</sup>. El 20 de junio de 1789, cuando el rey quiso disolver los Estados generales, el Tercer estado se había constituido en “Assemblée nationale”.

El concepto insistía en la igualdad: abolía privilegios y estamentos para unir a todos los miembros del cuerpo político. Por eso era inseparable del concepto fraternal de “ciudadano” e incompatible con el de “súbdito” o “vasallo”, que implican subordinación y sociedad piramidal. Los ciudadanos no reconocen ninguna autoridad que no proceda de la nación. Por eso la Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano, incorporada a la Constitución de 1791, recordaba que *le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément* (Art. 3); y por eso, veinte años después, la de Cádiz afirmará que *la soberanía reside esencialmente en la Nación, y por lo mismo pertenece a ésta exclusivamente el derecho de establecer sus leyes fundamentales* (Art. 3).

Pero volvamos a mirar la pantalla, pues interviene Monsieur de Saint-Laurent, indignado. La semilla plantada por el pa-

triotista marsellés ha fructificado, el aristócrata ha comprendido por fin qué significa “nation”: ¿Cómo podemos alegrarnos de la derrota de otros franceses? ¿Sentirnos solidarios con los prusianos, nuestros viejos adversarios?... La oportuna intervención de una dama zanja la discusión; suena la “gavota”, y la pensión alemana se convierte en parodia patética del Trianon...

Pero la película no sólo habla de un salón de Coblenza en 1792: habla de la España, la Francia, la Renania remilitarizada de 1937. En marzo las tropas italianas enviadas por Mussolini habían intentado tomar Guadalajara para atacar por la espalda Madrid, símbolo internacional de resistencia antifascista; en abril, la Legión Cóndor alemana había arrasado Guernica: todo ello, en nombre de un bando que se autodenominaba “nacional”. Muchos franceses de derechas se jactaban sin rubor de “preferir Hitler a Blum”... La película tiene *happy end*: Arnaud y sus camaradas, a punto de detener en Valmy la invasión de la patria. Un milagro que, desgraciadamente, no se reproducirá en 1940.

*La Marseillaise* nos recuerda, además, que el nacionalismo era, entonces como ahora, tremendamente contagioso, como pegadiza es esa melodía compuesta por un oficial del ejército del Rin que pasa de boca en boca, traída por un buhonero judío desde Alsacia, difundida por los marselleses en su larga marcha, aprendida por las modistillas de París...

<sup>3</sup> Sieyès, 1789.

Como reconocía Herr K., basta ser increpado por un nacionalista para convertirse en nacionalista uno mismo, aunque sólo sea por un minuto<sup>4</sup>... Los franceses lo comprobarían cuando en 1808 los españoles hicieron suya la palabra “nación” para justificar su levantamiento. A partir de ese momento, durante un siglo, el nacionalismo, tanto o más que el liberalismo, la democracia o el socialismo, sería el combustible de las luchas que desestabilizarían el equilibrio internacional, emanciparían Iberoamérica, amenazarían con la desmembración a los Imperios otomano, ruso, austriaco, separarían Grecia y Bélgica, unirían Italia y Alemania, agitarían los Balcanes, empujarían a las potencias a la carrera colonial...

Gran paradoja: este concepto tan francés es la piedra angular de la Constitución de 1812. Desde el preámbulo impera la “nación”, referencia política básica que eclipsa nociones con notorio arraigo, como “monarquía”. *La Nación española es libre e independiente, y no es ni puede ser patrimonio de ninguna familia ni persona* (Art. 2), proclaman las Cortes, aludiendo a las abdicaciones de Bayona, repudiando aquella carta otorgada, falsa constitución, que el corso tuvo a bien conceder a los españo-

<sup>4</sup> Brecht, 2004: “Wodurch”, fragte Herr K., “bin ich für diese Minute ein Nationalist geworden? Dadurch, daß ich einem Nationalisten begegnete”.

les<sup>5</sup>. Lo esencial es que no hay una simple negación de la validez jurídica del acto, presumiblemente forzado y viciado, sino una condena del principio. Y ese repudio del régimen impuesto por el emperador francés se hace, irónicamente, usando una palabra francesa (pero, ¿acaso no habrían suscrito esas palabras los constituyentes de 1789?). En los oídos de muchos tradicionalistas, aquella palabra sonará no solo como el neologismo que intrigara a Monsieur de Saint-Laurent, sino, además, como un intolerable galicismo.

### *Ideas de ida y vuelta*

¿Tenían pues razón los absolutistas que reprochaban a las Cortes gaditanas su afrancesamiento? De ser un *fiel, aunque descolorido y apagado trasunto, de la Asamblea legislativa francesa* les acusa Menéndez Pelayo, y afirma que *en ellas fermentó, reduciéndose a leyes, el espíritu de la “Enciclopedia” y del “Contrato social”*. (...) *Vuelta la espalda a las antiguas leyes españolas y, desconociendo en absoluto el valor del elemento histórico y tradicional,*

<sup>5</sup> *Las enmiendas presentadas y aprobadas por la Asamblea [de Bayona] se elevaron finalmente a Napoleón, quien según los casos indicó al margen del escrito (...): “approuvé” o “refusé”. Así quedó redactado el texto definitivo de la Constitución de Bayona... Palacio Atard, 1978, p. 54.*

*Para los tradicionalistas, la palabra ‘Nación’ no sólo era un neologismo: era sobre todo un galicismo intolerable*



dos. Exageraciones, como el preámbulo que presentará la Constitución como el resultado del *más detenido examen y madura deliberación, [de] las antiguas leyes fundamentales de esta Monarquía*<sup>7</sup>; o la absurda

*fantasearon, quizá con generosas intenciones, una Constitución abstracta e inaplicable, que el más leve viento había de derribar*<sup>6</sup>.

Las palabras del *insigne polígrafo montañés* deben ponerse en su contexto: el uso y el abuso que los liberales hicieron de la tradición española de raíz medieval, la famosa y quimérica “monarquía gótica”, para quitarse el sambenito de afrancesados.

<sup>6</sup> Menéndez Pelayo, 2003, Libro VII, Capítulo II, “La heterodoxia en las cortes de Cádiz”. No hay que olvidar por otro lado que el absolutismo había sido otra importación francesa: tan francesa, que hasta vino acompañado de la ley sálica. Por cierto, en el asunto de la sucesión femenina, la Constitución gaditana seguía la tradición castellana de las Partidas (art. 177).

<sup>7</sup> En virtud de la particular situación histórica en la que se hallaban, los liberales españoles

afirmación de que las cortes no hacían otra cosa que *restablecer alguna parte de nuestra Constitución*<sup>8</sup>.

Sí, es cierto: al igual que en cualquier otro proceso revolucionario que aspira a crear una nueva legitimidad, los liberales inventaban una tradición, imaginaban una comunidad<sup>9</sup>. Pero tampoco debería escandalizarse tanto don Marcelino, que, como lector asiduo de la Biblia, sabía que nada hay nuevo bajo el sol: recordemos al rey Josías (2 Reyes 22-23), cuando, para hacer pasar su reforma por restauración de prístina doctrina, proclamaba que el rollo del Deuteronomio –la tinta todavía fresca– era la ley auténtica de Moisés, que se había trasapelado, encontrada casualmente en un rincón del Templo...

Pero volvamos a Cádiz. La soberanía nacional (art. 3), la división de poderes (art. 15, 16 y 17) y el derecho de representación (art. 27 y 28) introducían en la Constitución el núcleo esencial de la doctrina liberal, tal

*necesitaban defender unas premisas doctrinales foráneas, en su mayoría francesas, presentándolas como premisas enraizadas en la tradición nacional o, dicho de otra forma, tenían que resistir a las tropas enemigas, pero a la vez defender sus ideas. Esta doble y nada fácil tarea explica en parte que los dos más importantes veneros del liberalismo español fuesen a la vez el iusnaturalismo racionalista (particularmente Rousseau, Sieyès y Locke) y el historicismo nacionalista.* Varela Suanzes, 2005.

<sup>8</sup> Álvarez Junco, 2002, p. 219.

<sup>9</sup> Anderson, 2006.

como la habían formulado en los últimos siglos pensadores de lengua inglesa y francesa, cristalizada en la Constitución de 1791. Ahora bien, esas ideas no eran sino el último avatar en un largo proceso de maduración que podemos llamar europeo, y en el que la aportación española distaba de ser insignificante. Como la bola en el *jeu de paume*, las ideas brotaban y rebotaban a un lado y otro de los Pirineos...

La complejidad del problema se pone de manifiesto en la discusión del artículo 3. La batalla se libró en torno a un adverbio: había acuerdo acerca del hecho de que la soberanía reside en la nación, ¿pero lo hacía “esencial” o “radicalmente”?<sup>10</sup>. La primera opción, que no dejaba espacio a ambigüedad alguna, era traducción exacta del término francés; la segunda, finalmente derrotada, representaba la tradición escolástica, que afirmaba que la sociedad se había fundado mediante la delegación voluntaria de la soberanía popular al monarca; de ahí que fuera “radical”, en el sentido de “estar en la raíz”, aunque pasado ese momento fundacional, podía considerarse inalienable. Había una diferencia sutil, aunque importante, entre ambas formulaciones: pero no se trataba de nociones contrarias, sino más bien de estadios diferentes en la misma línea evolutiva. ¿Andaban tan errados los liberales que afirmaban que la tradición “pactista” de la monarquía había

sido desfigurada con el paso del tiempo y el advenimiento de los borbones?

Muñoz Torrero, el orador que inauguró el debate de la Constitución, había sido rector de Salamanca, en cuyas aulas se formaron muchos diputados. Se ha especulado con que allí se hubiera producido la recepción de la escuela de derecho natural del siglo XVIII o del propio constitucionalismo francés<sup>11</sup>. Pero es que en esa misma universidad había florecido en el siglo XVI una de las escuelas más originales de derecho.

A partir de la reflexión en torno a los “justos títulos” de conquista de las Indias (1532), Francisco de Vitoria había desarrollado una teoría acerca del derecho natural que está en el origen de la evolución que culmina en la Declaración de los derechos del Hombre: basta comparar las Nuevas Leyes de Indias de 1542 con, pongamos por caso, *The Aboriginal Protection Act* de 1869 –algunas de cuyas disposiciones estuvieron vigentes en Australia hasta 1970– para comprender la calidad de su aportación.

La *Defensio Fidei Catholicae et Apostolicae adversus Anglicanae sectae errores* (1613) de Francisco Suárez reconocía que los hombres nacen libres, mantenía que la soberanía residía en el pueblo y defendía el derecho a deponer al gobernante injusto, pues su poder tiene base contractual. Las huellas de su polémica contra la teoría del derecho divino de la soberanía del rey in-

*Al igual que en cualquier otro proceso revolucionario que aspira a crear una nueva legitimidad, los liberales inventaban una tradición, imaginaban una comunidad*

<sup>10</sup> Palacio Atard, 1978, p. 70.

<sup>11</sup> Paredes, 2004, p. 62.

*Los realistas utilizaron el nombre del jesuita para insultar a los republicanos; la imaginación popular se apropió de aquel apellido tan femenino, y el erudito se transformó en la hermosa Marianne*

glés Jacobo I se pueden rastrear hasta los *Two Treatises of Government* de Locke (1689), e incluso la declaración de Virginia.

Y así llegamos al jesuita Juan de Mariana. En *De Rege et regis institutione*, (1599) defendía, contra el teórico francés del absolutismo, Jean Bodin, la necesidad de limitar el poder ejecutivo del monarca con el poder legislativo popular. Si bien prescribía la obediencia al rey justo, consideraba legítima la resistencia a la opresión tiránica. Contra el tirano, el pueblo podía legítimamente utilizar la fuerza, e incluso matarle en varios supuestos, entre los que estaba el desprecio por las leyes tradicionales y la religión del reino<sup>12</sup>. En Francia la cuestión del tiranicidio no era un debate teórico, sino un asunto candente, puesto que Enrique III había sido asesinado en 1589 por un terrorista de la Liga que Mariana alababa en su libro. En 1610 morirá Enrique IV a manos de Ravailac, otro fanático al que se suponía influido por la doctrina de Mariana sobre la licitud del regicidio<sup>13</sup>. El Parlamento de París ordenó la quema del libro. La reac-

<sup>12</sup> Cfr. Art. 2 de la *Déclaration...: Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'Homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et la résistance à l'oppression.*

<sup>13</sup> Mousnier, 1992, p. 85 y ss. Tanta teología era compatible con el 'juego sucio': mientras Felipe III aceptaba la dedicatoria del libro 'tiranicida', Enrique IV fomentaba el levantamiento de los moriscos.

ción a favor del poder real impulsó a los borbones hacia el absolutismo<sup>14</sup>.

Casi dos siglos después, otro regicidio volvía a dividir a los franceses. Los realistas utilizaron el nombre del jesuita para insultar a los republicanos; la imaginación popular se apropió de aquel apellido tan femenino... y así fue como el erudito se transformó en la hermosa Marianne, tocada con gorro frigio<sup>15</sup>.

### **Ambos hemisferios**

*La Nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios, proclama el artículo 1, y esta definición tan simple y concisa me parece una de las más hermosas de la Constitución. Pero, como suele ocurrir con las cosas elegantes, su*

<sup>14</sup> No puedo resistirme a transcribir las palabras con que, en 1963, Mousnier glosa el 'efecto positivo' de esta evolución hacia el absolutismo en Francia: *Sans le triomphe du principe de l'absolutisme, le Roi de France n'aurait pas pu soutenir victorieusement les guerres, sauver l'indépendance de la France et les libertés de l'Europe (sic), accroître le territoire français (...). (L)e coup de couteau de Ravailac a bien contribué à maintenir et à développer la France, mais celle qu'il ne voulait pas, celle qu'il avait voulu frapper dans la personne d'Henri IV, la France absolutiste et gallicane, la France patriote et nationale, dressée dans sa souveraineté contre le Pape et contre l'Empereur.* Mousnier, 1992, pp. 271-2.

<sup>15</sup> Gauthier, Junio 2007.



sencillez es sólo aparente. Empecemos por la expresión “de ambos hemisferios”. Basta compararla con su traducción francesa (“des deux mondes”) para notar la innecesaria insistencia en la dualidad. “Ambos” significa dos, sin posibilidad de más, y esa misma idea –dos como totalidad– está contenida en el sustantivo “hemisferio”: nada de eso ocurre en francés: obviamente, “deux” no excluye la idea de “trois”, ni hay razón que fije en dos el número de “mondes” posibles. Y es que la monarquía española de 1812 era profundamente dual: desde el punto de vista geográfico, con un océano separando la metrópoli de las Indias, pero también desde el punto de vista social, pues la distinción entre peninsular y criollo estaba arraigada en la mentalidad colectiva.

Tampoco parece baladí la palabra “reunión” (en lugar, por ejemplo, de “unión”, a priori más lógica): hay insistencia, énfasis, duplicación, reforzados por la presencia de un “todos” que excluye cualquier excepción<sup>16</sup>. Re-unir: ¿en el sentido re-

forzado de juntar, o en el de unir de nuevo lo que ha sido separado?

Y “reunir”, que es “juntar”, nos lleva a “Junta”, palabra clave de esta historia. Las Juntas habían sido la respuesta espontánea de la población al vacío de poder causado por las abdicaciones de Bayona. La Junta Suprema Central había convocado las Cortes. Y esas mismas Juntas surgían por doquier en las provincias de América, proclamando, por el momento, su fidelidad a Fernando VII... Con las “Juntas” firmó Inglaterra la inversión de las alianzas, y así pasó al inglés uno de los raros hispanismos del registro político que han alcanzado carta de naturaleza en otras lenguas: lamentablemente, tras dos siglos de pronunciamientos, la palabra que expresaba la asunción espontánea de sobe-

---

¿Qué grupos quedan fuera? Desde luego, el cuarto caso implica la exclusión de los esclavos. Pero, ¿y las mujeres? ¿debemos considerarlas incluidas dentro del genérico ‘hombres’? La respuesta quizás la encontremos en el art. 20, donde se habla de las condiciones que han de cumplir los extranjeros para acceder a la ciudadanía, especificando que *‘para que el extranjero pueda obtener de las Cortes esta carta, deberá estar casado con española’*, lo que, de manera oblicua, a la vez que les concede la nacionalidad, las excluye de la ciudadanía. Otra duda plantea el artículo 366, de la instrucción pública, que habla de *‘niños’*. Recordemos de pasada que una de las primeras medidas de las Cortes fue la prohibición de acceso del público femenino. Sobre ‘el sexo escondido’, Clavero, 1987, pp. 11-25.

---

<sup>16</sup> La excluye desde el punto de vista gramatical, que no jurídico. Porque ese ‘todos los españoles’ es inseparable del artículo 5, que a través de una enumeración limita la condición de español a cuatro casos concretos (*Todos los hombres libres nacidos y vecindados en los dominios de las Españas, y los hijos de éstos; los extranjeros que hayan obtenido de las Cortes carta de naturaleza; los que sin ella lleven diez años de vecindad (...); Los libertos desde que adquieran la libertad en las Españas*).

*En su empeño por 'reunir', la Constitución introducía una innovación revolucionaria: la igualdad entre los españoles 'criollos' (nacidos en América) y 'peninsulares'*

raña popular es hoy, en esos idiomas, sinónimo de usurpación militar.

Parece que en esta situación límite el inconsciente colectivo de las Cortes presagiara y temiera una inminente disgregación, porque el futuro no era de unidad, sino de separación, y no sólo de las Indias respecto a España, sino de los diferentes pedazos que componían estas entre sí. Y frente a ese futuro inmediato, una Constitución que se esfuerza en unir, o reunir, lo que está dividiéndose.

Sin duda, la ciudad que acogía las Cortes no era un mero receptáculo pasivo, sino un entorno que influía activamente en su estado de ánimo. Desde que el Guadalquivir se volviera impracticable para la navegación, Cádiz era la puerta de América, el cordón umbilical que unía la península con las Indias. Ciudad cosmopolita, abierta, mercantil, herida en su corazón económico por el desastre de Trafalgar. Mucho más que una derrota, aquella catástrofe ocurrida frente a sus costas apenas cinco años antes de la reunión de las Cortes supuso la pérdida del dominio de los mares, y planteó la incógnita de cuánto tiempo podría España mantener su imperio. *Reunir (juntar). Todos los españoles. Ambos hemisferios.* Quizás la verdadera cuestión no sea por qué las provincias americanas se emanciparon por completo en 1824, sino cómo una metrópoli sin rey, sin flota, invadida por su antiguo aliado y obligada a aliarse con su rival oceánico, tardó tanto en perderlas.

En su empeño por “reunir”, la Constitución introducía una innovación revolucionaria: la igualdad entre los españoles “criollos” (o nacidos en América) y “peninsulares”: *Son ciudadanos aquellos españoles que por ambas líneas traen su origen de los dominios españoles de ambos hemisferios y están vecindados en cualquier pueblo de los mismos dominios.* Para comprender la trascendencia del art. 18, basta considerar algunas cifras: en tres siglos se habían sucedido 170 virreyes, de los cuales sólo 4 fueron criollos. Se calcula que hacia 1800 vivían en los virreinos americanos 3 200 000 personas de origen español, de las que sólo un 5% eran nativos de la Península. En Nueva España, la proporción era de un peninsular por cada setenta criollos: pero los primeros monopolizaban la jerarquía civil y eclesiástica<sup>17</sup>. Claro que estos “blancos” eran a su vez minoritarios frente a 13 700 000 habitantes de origen autóctono que, al revés de lo que ocurría en Estados Unidos o Brasil, constituían la mayoría. La americana era, pues, una sociedad compleja, mestiza, en la que los cuatro quintos de la población carecían de privilegios, frente al otro quinto criollo que disfrutaba de privilegios económicos y sociales, pero no políticos; y una ínfima minoría de peninsulares que detentaba el poder polí-

<sup>17</sup> Lynch, 1973, pp. 18-19.

tico<sup>18</sup>. La Constitución, que establecía además que *la base para la representación nacional es la misma en ambos hemisferios* (art. 28), no sólo no distinguía entre peninsulares y criollos, sino que admitía a los indios en el cuerpo político, aunque sí negaba la ciudadanía a los esclavos (que ni siquiera eran “españoles”) y a los libertos y a sus descendientes (las “castas”: españoles, pero no ciudadanos)<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Análisis del nacionalismo criollo, que se interroga no sólo por las razones de la independencia respecto a España, sino también de la fragmentación del territorio en dieciocho repúblicas (en contraste con las colonias británicas y portuguesas), en Anderson, 2006, cap. 4 “Creole Pioners”, pp. 47-65.

<sup>19</sup> Si bien el apartado 3 del artículo 25 excluía de la ciudadanía a los ‘sirvientes domésticos’, lo que afectaba a no pocos indios. El artículo 22 abría una vía teórica a la integración de las castas en el cuerpo de ciudadanos: *A los españoles que por cualquier línea son habidos y reputados por originarios del África, les queda abierta la puerta de la virtud y del merecimiento para ser ciudadanos: en su consecuencia las Cortes concederán carta de ciudadano a los que hicieren servicios calificados a la Patria, o a los que se distinguen por su talento, aplicación y conducta, con la condición de que sean hijos de legítimo matrimonio de padres ingenuos; de que estén casados con mujer ingenua, y avecindados en los dominios de las Españas, y de que ejerzan alguna profesión, oficio o industria útil con un capital propio.* Por mor de la brevedad he de dejar de lado la apasionante cuestión del liberalismo

¿Tuvo esta profunda innovación legal una repercusión social apreciable en América? Hay indicios que permiten suponerlo<sup>20</sup>, aunque el restablecimiento del absolutismo en 1814 y el recrudecimiento de las luchas independentistas apenas dieron a la Constitución oportunidad de “reunir”...

### **Misa y tedeum**

Una diferencia clave entre la Constitución española y la francesa es la cuestión religiosa. *La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra, proclama solemne, prolija y enfática la gaceta, mezclando, caso inaudito, la definición política con la aseveración dogmática* (art. 12). *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre pu-*

frente a la esclavitud. Valga decir que fueron vanos los esfuerzos por abolir la trata y decretar la ‘libertad de vientres’, prevaleciendo la opinión de que la abolición era «*negocio que requiere mucha meditación, pulso y tino, porque el libentar de una vez una inmensa multitud de esclavos, a más de arruinar a sus dueños, podría traer desgraciadas consecuencias al Estado*» (Mejía). Pérez Ledesma, 1991, pp. 167-206.

<sup>20</sup> Vid. el litigio ganado por Gaspar Jurado (indio por línea paterna), para ingresar en la Real Audiencia de Lima. Bazán Díaz, 2007.

*Quizás la verdadera cuestión no sea por qué las provincias americanas se emanciparon por completo en 1824, sino cómo tardó tanto en perderlas una metrópoli sin rey, sin flota, invadida por su antiguo aliado y obligada a aliarse con su peor enemigo en el mar y en ultramar*

Los ‘serviles’ negaban que se pudiera garantizar que el catolicismo fuera perpetuamente la religión nacional sin los instrumentos de la unidad religiosa: la censura y el Santo Oficio

*blic établi par la Loi*, establece la *Déclaration* (art. 10), que además afirma que *toute Société dans laquelle la garantie des Droits n’est pas assurée, ni la séparation des Pouvoirs déterminée, n’a point de Constitution* (art. 16). *La Nación está obligada a conservar y proteger por leyes sabias y justas la libertad civil, la propiedad y los demás derechos legítimos de todos los individuos que la componen*, se limitaba a establecer el art. 4 de la española, sin especificar cuáles eran esos derechos entre los que, en todo caso, no se encontraba la libertad religiosa.

Pero la Constitución iba acompañada de decretos como los de libertad de imprenta o abolición de la Inquisición. La Iglesia justificaba con ellos su antiliberalismo: desaparecida la censura y el Santo Oficio, instrumentos de la unidad religiosa, ¿cómo garantizar que el catolicismo fuera perpetuamente la religión nacional? No le faltaba razón a esta crítica, lo que plantea dudas sobre la sinceridad de la religiosidad de la Constitución: puesto que una parte del pueblo percibía la guerra como una cruzada, y el apoyo del clero era imprescindible, ¿no será el artículo 12 una mera cortina de humo para enmascarar un programa anticatólico no confesado?

Casi un tercio de los diputados eran clérigos (mayor proporción, por tanto, que la de los Estados generales). Y no eran lobos disfrazados de corderos prestos a despojarse de la sotana para perseguir a su rebaño, como, pongamos por caso, Talley-

rand o Fouché (*le vice appuyé sur le bras du crime*, según la gráfica descripción de Chateaubriand). Es innegable que todo el texto está atravesado de una “vena ética y religiosa” (Jover) no exenta de cierta ingenuidad: *El amor de la Patria es una de las principales obligaciones de todos los españoles y, asimismo, el ser justos y benéficos* (art. 6). La referencia religiosa es omnipresente: desde el encabezamiento –*En el nombre de Dios todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo autor y supremo legislador de la sociedad*–, hasta el detalle de las misas obligatorias que abrían las elecciones –en cada uno de los tres escalones de los que consta el proceso<sup>21</sup>–, y los tedeum con los que se cerraban<sup>22</sup>.

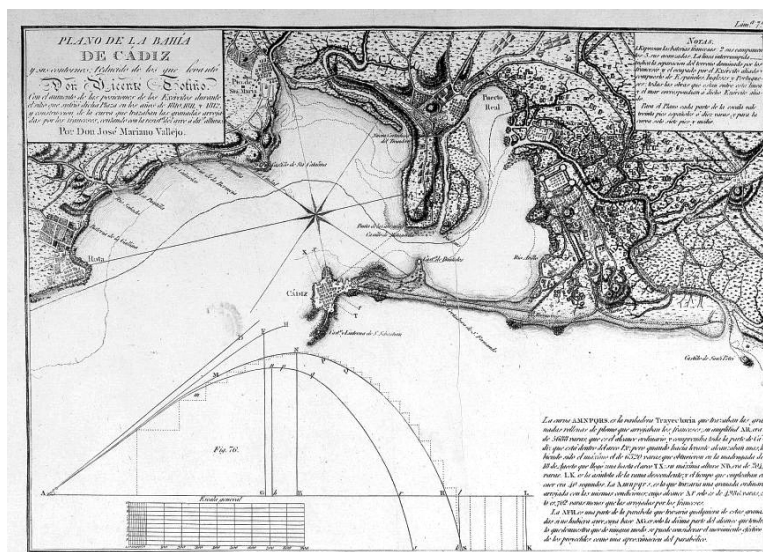
A mi juicio, cuando se aborda la cuestión religiosa en las Cortes, se tiende a olvidar un elemento decisivo: que la Iglesia del Antiguo Régimen de la que proceden los di-

<sup>21</sup> *Llegada la hora de la reunión (...) hallándose juntos los ciudadanos que hayan concurrido, pasarán a la parroquia con su presidente, y en ella se celebrará una misa solemne de Espíritu Santo por el cura párroco, quien hará un discurso correspondiente a las circunstancias* (art. 47, repetido en lo fundamental en los artículos 71 y 86).

<sup>22</sup> Los ciudadanos que han compuesto la junta se trasladarán a la parroquia, donde se cantará un solemne «Te Deum», llevando al elector o electores entre el presidente, los escrutadores y el secretario. Art. 58, reiterado en el 77 y el 103.

putados gaditanos no es aún la corporación cerrada, monolítica, ultramontana, integrista e intransigente que llegará a ser a lo largo del siglo XIX. Entre una y otra ha habido una transformación profunda, provocada precisamente por los traumas vividos durante el período 1789-1815, sobre todo en Francia: emigración de la jerarquía galicana, cisma de la Constitución civil del clero; abolición del culto católico; introducción de la diosa Razón o del Ser Supremo; terror de la Convención; persecución menos intensa, pero más prolongada, del Directorio; expulsión, prisión y muerte de Pío VI; cautiverio de Pío VII; ocupaciones de Roma por los ejércitos franceses...

Entre los eclesiásticos que se sientan en las Cortes de Cádiz hay absolutistas, pero también ilustrados y liberales que no creen aún que la religión y las nuevas ideas sean irreconciliables. La incompatibilidad aparecerá más tarde: con la restauración del absolutismo, que prepara la reacción anticlerical del Trienio, y que a su vez provocará, en escalada perversa de consecuencias trágicas, las venganzas de la “década ominosa” y sus tribunales de la fe, y las partidas católicas –los *malcontents*– que presagian las guerras carlistas. A partir de 1833, el abismo entre Iglesia y liberalismo será infranqueable. De manera retrospectiva, aquella Constitución que proclamaba la confesionalidad, sin acudir a la hoguera para imponerla, parece de una ingenuidad encantadora.



### Ciudadanos sin tierra

“Españoles, ya tenéis patria”, exclamó Argüelles al presentar la Constitución al pueblo. Puede que las Cortes les entregaran una Patria: lo que es seguro es que no les daba tierra. Esa cuestión –la de la tierra– es una de las claves de la obra de las Cortes, que bien podemos llamar el “pecado original” del liberalismo español. Un pecado que en buena medida explica su debilidad y el fracaso de la propia Constitución.

La ideología liberal y burguesa comprendía como parte irrenunciable de su programa la igualdad y la propiedad, lo que implicaba la destrucción del Antiguo régimen. El paso decisivo en esa dirección fue el decreto de Abolición de los Señoríos de 6 de agosto de 1811, que establecía que *desde*

*La cuestión agraria es una de las claves de las Cortes: un ‘pecado original’ del liberalismo español, que en buena medida explica su debilidad y el fracaso de la Constitución*

*ahora quedan incorporados a la Nación todos los señoríos jurisdiccionales de cualquiera clase y condición que sean, aboliendo además los dictados de vasallo y vasallaje.* Desaparecía así la tradicional distinción entre el régimen de realengo y el señorial, en el que el rey había cedido una parte de sus prerrogativas a los señores. Por eso el decreto preveía el nombramiento de funcionarios públicos en estos pueblos de “señorío”.

El problema se escondía tras una sutileza jurídica: distinguir entre los señoríos jurisdiccionales y los “territoriales y solariegos”, pues estos *quedan desde ahora en la clase de los demás derechos de propiedad particular* (art. 5). Además, *los contratos, pactos o convenios que se hayan hecho (...), celebrados entre los llamados señores y vasallos, se deberán considerar desde ahora como contratos de particular a particular* (art 6).

Para aclarar el galimatías, recorro nuevamente a “*La Marseillaise*”: un campesino famélico caza una paloma que picotea las semillas recién sembradas; los oficiales del duque lo arrestan y lo conducen ante el tribunal. El juez –y parte– no es otro que el propio duque, que goza del privilegio de ejercer la justicia sobre sus vasallos: en España lo llamaríamos ‘señorío jurisdiccional’. El interrogatorio pone de manifiesto la situación anterior a la Revolución: el señor tiene ciertos derechos sobre las tierras (como el monopolio de la caza), pero no es

su dueño. En realidad, no son exactamente lo que hoy entenderíamos por ‘propiedad privada’: el agricultor las labra, el fruto de su esfuerzo le corresponde sólo en parte; el resto va a parar al señor, al rey, a la Iglesia, en metálico, especies o prestaciones de trabajo. Algunas secuencias después, encontraremos al labrador fugado en la montaña, contemplando columnas de humo en el horizonte: arden los castillos, se queman los archivos señoriales (¡ojo!: no era vandalismo ciego, prendían fuego a los archivos, no a las otras dependencias). El feudalismo ha sido abolido por la fuerza de los hechos.

Gracias a estos motines, el campesino francés no sólo se liberó de la tutela jurídica: además se convirtió en propietario. Sobre esa sólida base social se apoyaría el liberalismo. Por el contrario, la abolición del régimen señorial en España fue imperfecta, pues a la vez que suprimía los señoríos jurisdiccionales, transformaba los territoriales y solariegos en propiedad privada... de los señores. En estos casos, el campesino conseguía la igualdad jurídica a costa de convertirse en mero arrendatario o jornalero. La brevedad y oscuridad del decreto ocasionó numerosos litigios. ¿Cómo saber si un señorío era jurisdiccional o territorial? Parece aburrida y engorrosa discusión de leguleyos, pero formulémosla de otra manera: ¿quién es el dueño de las tierras, el señor o el labrador? A diferencia de los franceses, los archivos señoriales españoles estaban incólumes y

ofrecían pilas de legajos. ¿Quién tenía las de ganar en los pleitos?<sup>23</sup>.

Esta manera de aplicar la abolición del régimen señorial, unida a otras medidas efectuadas casi siempre en perjuicio del campesinado, como las desamortizaciones, provocaron la concentración de la propiedad en manos de una nueva oligarquía, nacida de la alianza de la aristocracia con la burguesía liberal. Muchos de los episodios de la historia española de los dos últimos siglos sólo se explican en este contexto: la indiferencia popular ante la caída del régimen constitucional en 1823, el apoyo del campesinado al carlismo, el carácter oligárquico y caciquil de la sociedad de la Restauración, el arraigo del anarquismo, las luchas en torno a la cuestión agraria en la Segunda República, las colectivizaciones de la Guerra civil...

### **Cádiz desde Trocadero**

Me temo que a los turistas que fotografían la torre Eiffel desde Trocadero se les escapa la ironía: la vista más famosa del monumento, homenaje al primer centenario de la Revolución, lleva el nombre de la mayor gloria del período ferozmente anti-revolucionario que fue la Restauración (1814-1830). Ese triunfo consistió precisamente en la conquista de la ciudad en la

que los principios de la Revolución habían cristalizado, por primera vez fuera de Francia, en forma de Constitución.

No fue Austerlitz, ni Waterloo: en la toma del fuerte de Trocadero (31 de agosto de 1823) murieron treinta y tantos franceses y un centenar y medio de españoles. Pero supuso la rendición de Cádiz, fortaleza de la resistencia patriótica y cuna de la Constitución que en aquella Europa absolutista servía de bandera a los liberales, desde Lisboa a Nápoles, desde Cerdeña a San Petersburgo.

*Cent mille Français sont prêts à marcher en invoquant le nom de Saint Louis pour conserver le trône d'Espagne à un petit-fils d'Henri IV*, anunció Luis XVIII, y envió la tercera invasión francesa en treinta años. El nieto, claro, era Fernando, el mismo en cuyo nombre, diez años antes, las Cortes habían proclamado una Constitución que le reconocía como rey. Mientras Cádiz



<sup>23</sup> Palacio Atard, 1978, pp. 85-89. Pérez Ledesma, 1991, pp. 190-197. Paredes, 2004, pp. 66-69.



defendía su derecho, “el Deseado”, en su cautiverio dorado de Valençay, denunciaba a los agentes enviados para liberarle, halagaba a Napoleón, le pedía la mano de alguna pariente, o –¿amor fraterno o fratrícida?– que nombrara a su hermano Carlos al frente de un regimiento en la campaña de Rusia<sup>24</sup>.

En 1820, el pronunciamiento del ejército destinado a embarcar en Cádiz para luchar en América había derribado el absolutismo. Fernando dijo aquello de *marchemos todos juntos, y yo el primero, por la senda constitucional*, y se puso inmediatamente a conspirar en su contra. Aunque la propia Constitución le ofrecía no pocas ocasiones

<sup>24</sup> Les Cases, 1842. Tomo 1, pp. 690-1.

de provocar crisis<sup>25</sup>, pronto recurrió a la Santa Alianza. En 1822, el congreso de Verona acudió en su ayuda, gracias al empeño del ministro francés, vizconde de Chateaubriand, quien, ya viejo, gustaba de rememorar la que llamaba cariñosamente *ma guerre d’Espagne*.

Por mucho menos perdió Luis XVI la cabeza. Pero los liberales prefirieron declarar al rey demente, y arrastrarlo consigo en una retirada sin gloria hasta la bahía gaditana. En una de esas escenas reales que serían inadmisibles en la ficción, Fernando lanzaba bolas de papel a los franceses con mensajes de socorro, mientras prometía perdones a cambio de su liberación. En los Episodios Nacionales aparece un loco que compone una *Historia lógico-natural de los españoles de ambos mundos en el siglo XIX*, “dentro del principio de que los sucesos son como deben ser.” Había enloque-

<sup>25</sup> A diferencia de la Constitución de 1791, la de Cádiz reconoce al rey –que reina y gobierna– la plenitud del poder ejecutivo (art. 16 y 170). Además, le corresponde *nombrar y separar libremente los secretarios de Estado y del Despacho* (Art. 171, 16<sup>a</sup>), que no responden ante las cortes. El rey podía ejercer hasta tres veces el veto (Art. 144 a 149). Resulta sugerente comparar el comportamiento de Fernando durante el Trienio con el de Luis XVI en 1791-92, tema central de la película de Renoir, como aclara su título completo: *La Marseillaise-Chronique de quelques faits ayant contribué à la chute de la monarchie*.



cido imaginando cómo habría sido la historia de España, si la insignificante batalla del Trocadero y la absurda liberación del rey no hubieran tenido lugar<sup>26</sup>... El caso es que fue liberado y se fundió en un abrazo con el duque de Angulema, para mayor gloria de hijos, nietos y bisnietos de San Luis. El vizconde exultaba al recordarlo: *Enjamber*

<sup>26</sup> *Anteayer me leyó un capítulo que me hizo morir de risa. Describe los sucesos del año 23, las artes solapadas de Fernando VII para ahogar en España el espíritu liberal, la intervención de los Cien mil hijos de San Luis para restablecer el absolutismo, los acuerdos de las Cortes, la declaración de la locura del Rey. Al llegar aquí, el hombre se quita de cuentos, y... ¿qué creerán ustedes que proponen, discuten y votan al fin las Cortes? Pues procesar al Rey. Toda la tramitación del proceso es tratada por el historiador lógico-natural magistralmente, con gran prolijidad de documentación sacada de su cabeza. Pásmense ahora: Fernando es condenado a muerte... y como no resulta decoroso ahorcarle, ni tenemos verdugos que sepan degollar, es fusilado con muchísimo respeto en Cádiz, en el baluarte próximo a la Aduana... ¿Se ríen ustedes? Pues si leyeran la solemne escena de Fernando en la capilla, su conferencia patética con Argüelles, Martínez de la Rosa y Toreno, su invocación a los juicios futuros de la Historia, y luego la marcha al suplicio al son de tambores destemplados, y lo que el augusto condenado dijo al cura que le auxiliaba, admirarían al historiador, que, según dice, no tiene por musa a la vieja Clío, sino a la conciencia humana. Pérez Galdós, Benito. *Prim*. Capítulo VII.*

*d'un pas les Espagnes, réussir sur le même sol où naguère les armées d'un conquérant avaient eu des revers, faire en six mois ce qu'il n'avait pu faire en sept ans, qui aurait pu prétendre à ce prodige?*<sup>27</sup>.

Rotas las reales promesas, comenzó la escabechina de liberales: muchos huyeron a Gibraltar, de ahí a Inglaterra, y acabaron en París. Los “Tribunales de la fe” restablecieron la ortodoxia, se alzaron cadalsos y los propios invasores protestaron asqueados ante el furor fratricida. Las finanzas públicas, nunca recuperadas de la ruina de la última guerra, quebraron bajo el coste de la ocupación... que no fue gratis. Francia recuperaba el estatus de gran potencia.

Otra burla de la historia. Los principios de la Revolución, sepultados en Francia el 18 de Brumario, brotaron en una España en guerra contra el emperador francés. Ahora, bajo un régimen político contrario, Francia agostaba en España la planta del liberalismo. Cádiz: ‘*No pasarán*’ de los españoles de 1812. Trocadéro: ‘*fait de gloire*’ de los franceses de 1823.

*Tous les esprits vraiment libéraux se sont accordés à reconnaître que la guerre d'Espagne était à la fois politique et légitime, et, par dessus tout nationale (...) Nous redevenions une grande nation*<sup>28</sup>. Atención al término: *nation*, no *royaume*, ni *monarchie*; la invasión que sepultó la Constitución

<sup>27</sup> Chateaubriand, 2008, Vol. 4, p. 346.

<sup>28</sup> Chateaubriand, 2008, Vol. 4, p. 418.

*¿Cómo habría sido España si la insignificante batalla del Trocadero y la absurda liberación del rey no hubieran tenido lugar?*

gaditana sirvió al menos para que en la Francia restaurada los *esprits vraiment libéraux* y un vizconde absolutista, católico y tradicionalista se pusieran de acuerdo en una cosa: la exaltación de la *nation* del ciudadano Arnaud.

### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ JUNCO, JOSÉ, 2002: *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid, Taurus.
- ANDERSON, BENEDICT, 2006: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres/Nueva York, Verso.
- BAZÁN DÍAZ, MARISSA, 2007: “La cuestión de la participación política de los indígenas durante las Cortes de Cádiz: Perú en los años 1808-1814”, en *Ciencias Sociales: Revista de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales*, Nº 1, Lima.
- BRECHT, BERTOLT, 2004: *Geschichten vom Herrn Keuner*. Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.
- CHATEAUBRIAND, RENÉ-FRANÇOIS DE, 2008: *Mémoires d'Outre-Tombe*, Edición digital, Project Gutenberg.
- CLAVERO, BARTOLOMÉ, 1987: “Cara oculta de la Constitución; Sexo y Trabajo”, *Revista de las Cortes Generales*, nº 10, pp. 11-25, Madrid.
- GAUTHIER, FLORENCE, Junio 2007: “De Juan de Mariana a la Marianne de la República francesa o el escándalo del derecho de resistir a la opresión”, *Sin permiso*, Nº2. Versión digital (en francés): <http://revolution-francaise.net/2007/12/01/183-juan-mariana-marianne-republique-resister-oppression>.
- LES CASES, EMMANUEL DE, 1842: *Mémorial de Sainte-Hélène, suivi de Napoléon dans l'exil*, París, Ernest Bourdin.
- LYNCH, JOHN, 1973: *The Spanish-American Revolutions, 1808-1826*, Nueva York, W.W. Norton.
- MENÉNDEZ PELAYO, MARCELINO, 2003: *Historia de los heterodoxos españoles*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- MORGAN, EDMUND SEARS, 1989: *Inventing the People. The Rise of Popular Sovereignty in England and America*, Nueva York, W.W. Norton.
- MOUSNIER, ROLAND, 1992: *L'assassinat d'Henry IV*. París, Gallimard.
- PALACIO ATARD, VICENTE, 1978: *La España del siglo XIX. 1808-1898*, Madrid, Espasa-Calpe.
- PAREDES, JAVIER (Dir.), 2004: *Historia contemporánea de España. S. XIX y XX*. Barcelona, Ariel.
- PÉREZ GALDÓS, BENITO, 1906: *Prim*.
- PÉREZ LEDESMA, MANUEL, 1991: “Las cortes de Cádiz y la sociedad española”, *Revista Ayer*, nº 1, Madrid.
- SIEYÈS, EMMANUEL-JOSEPH, 1789: *Qu'est-ce que le Tiers état ?* París, Bibliothèque numérique Gallica.
- VARELA SUANZES, JOAQUÍN, 2005: *Los modelos constitucionales en las Cortes de Cádiz*. Alicante, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

## El orden y los monstruos

### Reflexiones para la creación de una unidad didáctica sobre el Proyecto Genoma Humano en la materia *Ciencias para el Mundo Contemporáneo* de 1º de Bachibac

JAVIER ALONSO PRIETO\*

JOSÉ MIGUEL DOMINGO GARCÍA\*\*

Según el currículo oficial vigente es una obligación del profesorado impregnar las diferentes unidades didácticas de sus materias de unos valores que fomenten en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica ante acontecimientos, procesos y posturas que afectan a la sociedad contemporánea. El consumo, la igualdad de oportunidades para ambos sexos, la salud, el medio ambiente, el tiempo libre, son algunos de los temas transversales con los que debe contar toda concreción curricular en el aula.

A partir de un debate, también transversal, entre los departamentos de Filosofía y de Biología y Geología, se ha pretendido elaborar una unidad didáctica que pueda impartirse en la materia de Ciencias para el mundo Contemporáneo, y en la que

el alumnado tenga la posibilidad de reflexionar de forma crítica sobre ciertos valores que pueden pasar por universales.

#### *El Proyecto Genoma Humano, pero ¿de qué humano?*

Todo parte de esta pregunta inicial que podría plantearse cualquier persona reflexiva y crítica. Una persona que sería ejemplo de aquello que pretende trasladarse a los alumnos, es decir, de una mirada crítica sobre un tema de actualidad científica, uno de los objetivos fundamentales de la materia de Ciencias para el Mundo Contemporáneo. En sus contenidos se pide concretar en el aula un tema como es el Proyecto Genoma Humano, las implicaciones éticas y sociales que este proyecto puede tener en la sociedad actual y sobre todo futura. Y la pregunta provocadora surge casi sin solución de continuidad (y esta continuidad o discontinuidad de toda realidad de nuestro mundo se va a convertir en uno de los ejes principales de des-

\* Profesor de Lengua Castellana y literatura en el Liceo Español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine.

\*\* Profesor de Biología y Geología en el Liceo Español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine.

*Cada individuo tiene un genotipo diferente del resto, no hay dos genomas humanos iguales*



<sup>1</sup> Se escapa a las dimensiones de este artículo el desarrollo de forma diacrónica de este problema filosófico. Únicamente señalaremos que algunas de las reflexiones sobre la discontinuidad o continuidad de la realidad surgen aquí, parcialmente, de la relectura de dos obras: *Márgenes de la filosofía* de Jacques Derrida y *Mimesis e Negação* de Fernando Gil.

arrollo de las siguientes reflexiones)<sup>1</sup>, ¿de qué humano?

Los estudiantes de 1<sup>o</sup> de Bachillerato deberían conocer ciertos aspectos elementales de genética. Si se duda de la eficacia del sistema educativo para haber conseguido transmitir estos contenidos, se pueden examinar los conocimientos previos del grupo con una simple pregunta: ¿tenemos todos los humanos el mismo genotipo? Verán que hasta los más alejados de la Biología están hartos de comprobar en las series y películas de investigación que la respuesta es negativa, que cada individuo tiene un genotipo diferente del resto, que no hay dos genomas humanos iguales.

Por supuesto, sabemos que la apostilla precedente es retórica, que si el Congreso de los Estados Unidos decidió poner en marcha este proyecto invirtiendo para ello una canti-

dad astronómica de dinero –con un presupuesto al nivel de sus proyectos espaciales–, no fue para que llegaran unos simples profesores de enseñanza secundaria y descubrieran que el proyecto conducía a un callejón sin salida, que iban a describir únicamente el Genoma Humano de un

individuo concreto, no el Genoma Humano de toda la humanidad. El Genoma Humano con mayúsculas, que ya han conseguido secuenciar, puede considerarse como tal, no seremos nosotros quienes lo neguemos; la diferencia entre un humano y otro, nos dicen, no supera el 1 % de los millones de bases nitrogenadas que constituyen la molécula de ADN.

Sería conveniente señalar que este tipo de debate no es exclusivo del paradigma científico en el que vivimos, desde una perspectiva más teológica y humanista podemos recordar la llamada controversia de Valladolid. En 1550 y 1551 se produjo una querrela sin conclusión final en la que se dirimía, a raíz de la conquista de los territorios amerindios, si los indígenas de aquellas tierras eran humanos o no, y si lo eran en qué medida y qué los diferenciaba, así como las implicaciones que esto tendría respecto a su colonización. Aunque el debate entre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda se presenta habitualmente como antecedente de la universalidad de los derechos humanos, hay que saber apreciar que existe una continuidad de las disquisiciones aristotélicas en torno a la identidad humana. A este respecto, y en el marco del programa Bachibac, sería interesante la lectura de *La controversia de Valladolid*, del guionista y escritor Jean-Claude Carrière.

No obstante, ¿cuál es el fin de este proyecto de inversión millonaria? Anterior-

mente, a la secuenciación del Genoma Humano, se habían conseguido ciertos logros como la secuenciación de algunos genes, o la secuenciación del genoma de seres vivos unicelulares como algunas bacterias. El proyecto no termina con la descripción minuciosa del genoma; secuenciar el Genoma Humano es un proyecto comparable a pisar la Luna con respecto al conocimiento de nuestra Galaxia. El paso desde la secuenciación hasta el conocimiento del funcionamiento de cada uno de los genes es todavía inmenso. Se habla ya de proteoma, haciendo referencia al estudio de las proteínas que sintetizan cada uno de esos genes secuenciados. Puertas abiertas, por tanto.

### ***Los genomas monstruosos***

Que a simple vista todos somos diferentes, que no hay clones, es algo evidente. Los genetistas llaman a esa apariencia externa el fenotipo de un individuo. El fenotipo es la expresión del genotipo. Para que, como comprobamos a diario, los diferentes fenotipos muestren sus disonancias, el genotipo que los expresa debe ser también diferente. Hay fenotipos curiosos, sin embargo, que nos hacen pensar más detenidamente en cuáles serán las diferencias genotípicas que los hayan expresado. Hemos pensado comenzar esta unidad mostrando a los estudiantes la historia de la teratología, Frankenstein, Freaks, los

*Existe ciertamente una continuidad de todos los genotipos, la diferencia entre una mujer estéril y una madre es la misma que puede existir entre una madre y un padre; la siamesa de la fotografía y los cuerpos con una sola cabeza también comparten genotipos similares*

monstruos míticos, ¿cuáles eran sus genotipos?

Los monstruos, como tantas otras cosas, comenzaron a catalogarse de forma meticulosa en el siglo XVIII, al paso del afán enciclopedista que derivó de la Ilustración. Fetos con malformaciones monstruosas que habían impedido su desarrollo, se conservaban en frascos como ejemplo de monstruosidades a estudiar, a analizar y desde ese momento a clasificar. Clasificarlos parecía la mejor manera de encontrar el origen de las diferentes monstruosidades. En las *Memorias* de la Academia francesa de aquella época se encuentra un férreo debate al respecto entre dos anatomistas: Lémery y Winslow. El debate es estéril en este momento, consistía en aportar pruebas para demostrar o refutar que los “huevos” iniciales de los que procedían esos fetos ya eran monstruosos; o lo contrario, que el “huevo” germinal estaba en *orden* y que solo un complicado desarrollo embrionario había dado al traste con el feliz proyecto inicial (se puede sustituir “huevo” por ADN). Este debate embriogénico que investigaba la etiología de lo monstruoso se emborronaba de tintes teológicos: ¿cómo podía haber diseñado Dios fetos de tales características?, decían los de un bando; y los otros les respondían: ¿por qué limitar el poder de Dios impidiéndole entretenerse en esas tareas monstruosas? Dios es el paradigma idóneo que fomenta lo que llamaremos el pensamiento rígido de la discontinuidad: lo bueno

y lo malo, lo bello y lo horrible, lo absoluto y lo fragmentario, el uno y la multiplicidad. En esta era tímidamente *post-Tea* (esperemos que no postrera) y dentro de la línea crítica que ya advertíamos que iba a ser por la que apostara esta reflexión, ¿podemos atrevernos a pensar lo continuo y mirar incluso lo monstruoso en el interior de ese continuo sin necesidad de clasificación, ni de circos de otras épocas?, ¿las siamesas de la imagen superior tienen un genoma humano? La respuesta no puede ser sino afirmativa.

Si lo monstruoso nos parece un ejemplo accesorio o poco representativo, podemos plantear una experiencia metodológica, pregunten en clase: ¿Qué es una mujer? En nuestra aula la esperada respuesta positiva fue mayoritaria: aquel ser humano capaz de engendrar otros seres humanos en su útero. Es posible que a los 15 años aún se confunda mujer con madre, sus genotipos son parecidos. Existe ciertamente una continuidad de todos los genotipos, la diferencia entre una mujer estéril y una madre es la misma que puede existir entre una madre y un padre; la siamesa de la fotografía y los cuerpos con una sola cabeza también comparten genotipos similares. ¿Por qué no fomentar, entonces, la imposibilidad de la clasificación, el horror por la clasificación, por la discriminación, en definitiva? Desde esta otra perspectiva, el Proyecto Genoma Humano podría utilizarse como símbolo imprevisto de esta continuidad multiforme; una continuidad en cuyo

interior, sin querer pasar por nominalistas, existe una infinita discontinuidad de individuos absolutamente inclasificables.

### ***La necesidad del NO, las especies NO humanas***

Se puede ser todavía más escrupuloso, intentar ir más lejos y preguntarnos, ¿hay por tanto una diferencia tan grande entre el Genoma de un Humano y el de otra especie como para poder decir este genoma ya NO es humano y este sí? ¿Hasta dónde llega *lo humano*? ¿Los genomas que constituyen el espectro de Genoma de una especie se van homogeneizando hasta quedar netamente separados de la especie contigua a ellos? ¿Y hasta cuándo dura su proceso de homogeneización?, ¿hasta el momento de su extinción por ahogamiento, por constricción?

Partamos de este punto: la negación es la única forma posible de conocimiento. La negación es discontinuidad y solo la discontinuidad conduce al conocimiento científico, al conocimiento positivo. Imaginen que todos los estudiantes de una clase tienen el mismo nombre. Prueben esta otra experiencia: pónganles el mismo nombre a todos, después intenten llamar a uno de ellos. Imposible, por una vez todos al unísono responden a la llamada de la autoridad. Prueben entonces lo siguiente: señalen a uno de ellos y digan: a partir de ahora usted es Tamara, y el resto NO. Prueben a llamar ahora a Tamara: responde; el resto

continúa con sus emocionantes conversaciones juveniles. Ahora ya podemos saber algo más, esa señorita de pelo castaño extrañamente rizado responde al escuchar la palabra Tamara. El resto NO atiende a ese nombre. La continuidad nos confunde, confunde a los seres vivos. Todos los seres vivos utilizamos este sistema: esto se come, esto NO se come, primera negación y básica para la supervivencia. El lenguaje es la recreación de ese NO. La invención de la discontinuidad, arriesgamos a pensar (sólo con la intención de hacer cuadrar nuestro discurso –discurso y por tanto negación de los infinitos discursos que no son este–).

El concepto de especie ha sido tradicionalmente problemático. En nuestro intento de problematizar el Proyecto Genoma Humano, podemos plantear en el aula este debate científico en torno al concepto biológico de especie. En el siglo XVIII Linneo fija una primera clasificación exhaustiva de los seres vivos. En el afán enciclopédico de la época se ensaya esta catalogación de los seres vivos con el fin de llegar a conocerlos mejor. Se intentan fijar las diferentes especies. Solo con el fervor evolutivo del siglo XX el concepto de especie se transforma. A partir de ese momento la especie deja de ser algo estable y definitivo y se descompone en poblaciones con capacidad de especificarse en determinadas circunstancias.

Paralelo al desarrollo del Proyecto Genoma Humano existe un proyecto ajeno a las instituciones y con un mucho menor pre-

*Partamos de este punto: la negación es la única forma posible de conocimiento. La negación es discontinuidad y solo la discontinuidad conduce al conocimiento científico, al conocimiento positivo*

supuesto económico que es el Proyecto Gran Simio. El Proyecto Gran Simio plantea cuestiones legales y humanas, pero al mismo tiempo se cimenta en cuestiones genéticas. No pretende que se considere a chimpancés, gorilas, orangutanes y bonobos como humanos, que evidentemente no son, sino como homínidos, del mismo modo que con otros homínidos ya extinguidos como los neandertales, habilis, erectus... cuya diferencia genética es mayor. Parten de la base que la cercanía genética entre el hombre y los demás simios es grande (99,4 % de los genes que se comparte con los chimpancés, el 97,7 % con los gorilas y el 96,4 % con los orangutanes), un parentesco similar al que tienen otras especies que a simple vista no se distinguen y una diferencia genética menor que la existente entre especies de un mismo género y familia.

En el comienzo del siglo XIX, Georges Cuvier y Etienne Geoffroy de Saint-Hilaire se enfrentaban por aspectos muy parecidos a los que aquí se plantean. Para Geoffroy existía una continuidad entre todas las especies que observaba empíricamente gracias al método de trabajo ideado por Cuvier, la anatomía comparada. En 1830, escribía: «Il n'y a plus d'animaux différents. Un seul fait les domine, c'est comme si un seul être apparaissait. Il est, réside, dans l'Animalité: être abstrait, tangible pour nos sens sous différents aspects»<sup>2</sup>. Diríamos que Geoffroy

<sup>2</sup> E. Geoffroy de Saint-Hilaire, 1830, p. 22-23.

miraba las especies desde el género, el género desde la familia, etc... todo continuo sin NO, mientras que Cuvier continuaba con el pensamiento discontinuo herencia, entre tantos, de Linneo; a Darwin se le ocurrió lo mismo unos años más tarde, se atrevió a pensar en la continuidad, en la ausencia de NO, en el origen común de todas las especies. Por supuesto que para Geoffroy y para Darwin existían las especies discontinuas unas de otras, era su herramienta para pensar una continuidad de otro orden, más meta-física, más allá de la *fisis*, de lo que se ve, lo que se mueve o se transforma en el sentido aristotélico.

Las especies son *por naturaleza* (decretada por el hombre) discontinuas unas de otras, no así los géneros en referencia a las especies que contienen, es una cuestión de escala. Los saltos internos, discontinuidades, dentro de la continuidad género, generan las especies. Si contemplamos el género desde el exterior hay continuidad, si lo miramos por dentro, discontinuidad. Continuidad es ausencia de NO, discontinuidad su presencia. Finalmente llegamos a la definición que desde niños nos transmiten en la escuela, de la misma *especie* son aquellos seres vivos que pueden reproducirse entre sí y cuyos descendientes pueden ser fértiles. Pareciera que nos hubiéramos empeñado en que los burros y los caballos fueran de distinta especie. Burros, burras, caballos y yeguas, ¿qué burro sería el último en fecundar a una yegua?, ¿qué burro aún sería



caballo? Ante estas preguntas los alumnos se dispersan, se sienten libres, se olvidan de los libros y el proceso de aprendizaje se hace más complejo, pierde discontinuidad. Pero aún no se ha visto un humano que no aprenda, incluso antes de inventarse el libro de texto, las escuelas; el cerebro es incontrolable y acumula información, es su función: tramitarla y responder ante los estímulos, ya sean interiores o exteriores.

### **¿Valores positivos?**

El horror a la clasificación, a la discriminación, ¿es un valor a valorar? Hagan otro experimento de aula, planteen a cada uno de los integrantes de la clase que divida al grupo de estudiantes en subgrupos integrados por el número de elementos que desee y discerniendo los grupos (si los hubiere) por los criterios que a cada cual le interese. El resultado que dio en nuestra experiencia es que de 25 posibles formaciones de grupos (25 alumnos/as), solo en una de ellas se utilizó una clasificación binaria convencional (chicos/chicas; americanos/europeos; rubios/morenos). El resto se decantaron por clasificaciones de tipo subjetivo-emocional: estudiosos / jueguistas / razonables / raros / manipuladores; buenas notas / peores notas. Asombrosamente también hubo un intento de clasificación alfabético, la inicial del nombre era el único criterio. Absoluta disonancia. Absoluta continuidad, datos imposibles de interpretar.

Sin embargo, nos asalta una duda, ¿es conveniente transmitir un pensamiento de lo continuo entre tanto pensamiento positivo que discrimina? No siempre la discriminación entre verdadero / NO verdadero, bien / NO bien, soneto / NO soneto, animal / NO animal, es discriminatoria en el sentido menos valorado del término, pero es indudable que discrimina, discierne entre una cosa y otra. La discriminación, en ciertos campos, ha quedado apartada del campo de los valores positivos. A la discriminación racial o sexual, por ejemplo, se le da otro nombre que a la distinción entre los distintos sexos o las distintas razas. Se lucha contra una discriminación negativa (se la llama así para dejar clara su falta de humanidad), pero se lucha contra ella desde el discurso discontinuo del NO. Se dice: las mujeres y los hombres deben ser tratadas en igualdad, tienen los mismos derechos, deben tener las mismas oportunidades. NO es común ni frecuente que se defienda la continuidad, la desaparición de la dicotomía hombre / NO hombre (predominante desde Aristóteles y su célebre «la mujer es un hombre a medias»), o mujer / NO mujer (menos predominante), no se contempla esta posibilidad. Caucásicos / NO caucásicos, blancos / NO blancos; no se establece ninguna paridad que haga referencia al lóbulo de la oreja o a otros caracteres igual de identificables, el sexo, o masculino o femenino, como manda la dinámica gametiana; la raza en función únicamente del color de la piel; discursos

*No es común ni frecuente que se defienda la continuidad, la desaparición de la dicotomía hombre / NO hombre (predominante desde Aristóteles y su célebre «la mujer es un hombre a medias»), o mujer / NO mujer (menos predominante), no se contempla esta posibilidad*

*Todos somos mutantes, defiende Armand Marie Leroi en su libro Mutantes.*

*De la variedad genética y el cuerpo humano. La vida, en la biodiversidad que se nos muestra, es resultado del error, del azar, del cambio continuo*

definitivamente insertos en lo que llamamos discurso discontinuo.

### ***El valor de la mutación***

En esta unidad, por lo tanto, se deberá hablar de las razas, del nuevo concepto biológico de raza y de la raíz histórica de su distinción. Del sexo, ¿es muy diferente el genotipo de aquellos seres humanos denominados mujeres, de aquellos a los que se denomina hombres? De la edad, hay nuevas investigaciones que sugieren que las mutaciones de nuestro genotipo a lo largo de la vida de cada cuerpo hacen que nuestras células acaben siendo extrañas entre sí, que sea ese el motivo por el cual los cuerpos (esa combinación de células, es decir, de genomas en teoría idénticos) envejecen. La erradicación de enfermedades genéticas hereditarias es un intento de apaciguar el ánimo mutante del genoma. Todos somos mutantes, defiende Armand Marie Leroi en su libro *Mutantes. De la variedad genética y el cuerpo humano*. La vida, en la biodiversidad que se nos muestra, es resultado del error, del azar, del cambio *continuo*.

Y es que la discontinuidad es la única forma de conocimiento, como sugeríamos. Se le puede contar al alumnado que la discontinuidad es como tener un lingote de oro absolutamente uniforme, continuo, y comenzar a extraer monedas de él (pequeñas circunferencias que ya NO son lingote).

Esas monedas discontinuas nos permiten acceder a nuestros deseos más materiales, en este ejemplo comprar sería equivalente a conocer. Pero de esas monedas, con un poco de avaricia podríamos sacar otras monedas un poco más pequeñas, un poco más pequeñas cada vez, cada vez más avariciosos, otro poco más pequeñas, hasta que la discontinuidad absoluta (la infinidad de NO) nos hace volver a pensar en la continuidad indiscernible, el oro en polvo. Ninguna diferencia práctica, desde el punto de vista del conocimiento discontinuo, entre el lingote de oro y el oro en polvo, pura continuidad en ambos casos, una continuidad de valor incalculable (al menos hasta que no empezemos de nuevo a acuñar monedas).

La discontinuidad absoluta, es decir, la continuidad de los granos de polvo, es el supuesto que no contempla (hablando de forma crítica, pero a grandes rasgos) el Proyecto Genoma Humano, el “pero de qué humano” que planteamos en esta unidad didáctica. La individualidad en el continuo; el Proyecto Genoma Humano considera el oro en polvo como un lingote, sin detenerse en cada mota.

Insistamos un momento en el caso de las bacterias. A las bacterias y al resto de organismos con reproducción asexual se les incluye en el grupo de los seres vivos, realizan las tres funciones vitales. A las bacterias se las clasifica por su forma, por su manera de nutrirse, por el lugar donde viven; no existen especies reproductivas, por su-

puesto. Las bacterias se reproducen rápido, en grandes cantidades, en cada proceso de duplicación del ADN se producen mutaciones, el número de mutaciones en las bacterias va a ser mayor sin duda que en nosotros, y además sus mutaciones son todas hereditarias. Esta cantidad de mutaciones, este frenesí reproductor, es el ejemplo más claro de discontinuidad infinita, de imposibilidad de NO. En el caso de los seres vivos con reproducción sexual, se reducen las mutaciones, quedan interiorizadas: el cáncer y la vejez; como dice Leroi y ya habíamos adelantado, quizás “el envejecimiento sea la consecuencia conjugada de muchas mutaciones distintas que gradualmente desgastan nuestros cuerpos y luego los destruyen”<sup>3</sup>. De otra manera no moriríamos, ninguno de nuestros cuerpos se dividiría por la mitad, como una bacteria, para dar a luz dos embriones hijos idénticos a nosotros (recordamos que con muchas mutaciones). El cáncer y la vejez, como advierte Isaac Asimov en un capítulo dedicado a ella en sus *Cien preguntas básicas de ciencia*, permiten dejar paso a los cuerpos jóvenes recombinados genéticamente; la mutación azarosa y múltiple ha sido sustituida por la recombinación genética, también azarosa, de dos únicas unidades.

La mutación, más aún que la recombinación genética producto de la reproducción sexual, es la mejor sierva de la *conti-*

<sup>3</sup> Leroi, 2004, p. 185.

*nuidad*. Como acabamos de exponer, todos nuestros genomas se modifican tanto filogenéticamente como ontogenéticamente. La mutación no hace más que aumentar el desorden; por el contrario, la vida ordena, la vida es orden. Pero ni lo uno ni lo otro, ni el orden ni el desorden pueden aislarse, ni hay orden completo ni desorden completo, la realidad es una mezcla de orden y desorden, quizás, entre otras cosas, debido a la vida. Contemplar la vida únicamente desde el orden que le es propio es limitar la observación y trae como consecuencia nuevos grados de orden: la clasificación, la discriminación, el pensamiento discontinuo más uniformista. La vida lucha constantemente contra el desorden y muchas veces pierde<sup>4</sup>.

Todo esto simplemente para recalcar la evidencia de la que hablábamos, para nuestros sentidos todos los individuos humanos somos diferentes, pero, y este es el interés que puede despertar esta forma de ver el problema, ¿somos diferentes continuamente o discontinuamente? ¿Somos diferentes en la continuidad o en la discontinuidad?

### **Conclusión. Del Racionalismo a otro racionalismo**

Hemos hablado de Cuvier y Linneo, como ejemplos de pensamiento disconti-

<sup>4</sup> Ver en Erwin Schrödinger, *¿Qué es la vida?*, sus reflexiones sobre el tamaño de las células y la probabilidad.

*Uniformizar lo discontinuo sería justo lo contrario de contemplar sin discriminación la continuidad que nos muestra el Genoma Humano*

nuo clásico, pensamiento discriminatorio, puro cientificismo positivo. También hemos hablado de Darwin y Geoffroy como inconsciente pensamiento continuo; pero, y los científicos norteamericanos que secuencian el Genoma Humano, ¿a qué grupo pertenecen (si utilizamos estas divisiones binarias que nos son tan necesarias)? ¿Puede pensarse que forman parte de un grupo peligroso (en referencia a los valores universales, todo es relativo, hasta lo de peligroso), aquel que crea la uniformidad en la discontinuidad? Por ejemplo, los Nacional-socialistas formaban parte de esta tendencia, aunque el espectro de su Proyecto Genoma Humano era más reducido, para ellos había un Genoma Humano con más valor que otros, al que había que promocionar de alguna manera hasta hacerlo universal. Uniformizar lo discontinuo sería justo lo contrario de contemplar sin discriminación la continuidad que nos muestra el Genoma Humano. Nadie puede creer que en el ánimo de los científicos actuales exista esta tendencia a la uniformización, por mucha selección de embriones y células totipotenciales que se hagan. Sin embargo, tampoco se prevé una actitud arriesgada ante la variedad. No pensamos que un pensamiento de la continuidad, tal y como lo hemos planteado, llegue a dominar esferas decisivas de la sociedad contemporánea, por ello hemos querido pensar que no sería ninguna temeridad atreverse a mirar la vida de esta otra manera, alejada de toda discrimina-

ción; algo que además, como hemos querido transmitir, es muy afín a la vida. Perder el miedo a la variedad, a la multiplicidad y desconfiar de la uniformización. Como múltiples ejemplos lo muestran, el sueño de la razón (unívoca), a veces, acaba produciendo monstruos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASIMOV, ISAAC, 1977: *Cien preguntas básicas sobre la ciencia*, Madrid, Alianza.
- DERRIDA, JACQUES, 1998: *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- FAUSTO-STERLING, ANNE, 2006: *Cuerpos sexuados*, Barcelona, Melusina.
- GEOFFROY DE SAINT-HILAIRE, ISIDORE, 1830: *Principes de philosophie zoologique*, Paris, Pichon et Didier.
- GIL, FERNANDO, 1984: *Mimesis e negação*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- LEROI, ARMAND MARIE, 2004: *Mutantes*, Barcelona, Anagrama.
- SCHRÖDINGER, ERWIN, 1983: *¿Qué es la vida?*, Barcelona, Tusquets.
- TORT, PATRICK, 1980: *L'ordre et les monstres*, Paris, Le sycamore.
- VV.AA., 2007: *Aproximaciones Didácticas para Ciencias para el Mundo Contemporáneo*, Madrid, FECYT.

*Página WEB en la que se desarrolla la Unidad didáctica*  
<https://sites.google.com/site/ccmcbach1/ud3>

## El proyecto en comercio internacional<sup>1</sup>

SALVADOR GARCÍA VALVERDE\*

JOSÉ MIGUEL RIVAS RÁBAGO\*\*

*No es suficiente saber, se debe también aplicar. No es suficiente querer, se debe también hacer*

GOETHE

Uno de los problemas con los que, habitualmente, nos enfrentamos los profesores es la compartimentación de los saberes por parte del alumnado, que en mu-

chas ocasiones es incapaz de visualizar las interrelaciones existentes entre las materias de su currículo. Para superar esta dificultad es de gran utilidad el planteamiento de actividades que integren contenidos; esta es, a nuestro entender, la gran virtualidad que tiene un módulo como el de proyecto para el alumnado de los ciclos superiores de formación profesional.

El objeto del presente artículo es presentar una propuesta de implementación del módulo de proyecto en el ciclo formativo de grado superior de comercio internacional surgida de nuestra experiencia como profesores en el Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly sur Seine. Pero antes de entrar en harina quizás convenga que nos detengamos en analizar el sentido que tiene un módulo de proyecto en la formación profesional de grado superior.

### ***¿Por qué un módulo de proyecto?***

Tal como nosotros lo entendemos, el módulo de proyecto tiene como finalidad permitir que el alumnado integre un con-

*El planteamiento de actividades que integran contenidos es la gran virtualidad del módulo de proyecto*

<sup>1</sup> En desarrollo de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, establece la ordenación general de la formación profesional. El artículo 22 del mencionado Real Decreto, determina que entre los módulos profesionales de los ciclos formativos de grado superior se incluirá un módulo de proyecto y, posteriormente, el artículo 26 lo desarrolla señalando su objeto, su temporalización dentro del currículo y su organización.

\* Catedrático de Organización y Gestión Comercial. Liceo Español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine.

\*\* Catedrático de Organización y Gestión Comercial. Liceo Español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine.

junto de contenidos (conceptuales y factuales, procedimentales, actitudinales) que ha adquirido de manera fragmentada en los distintos módulos formativos que componen sus estudios.

¿Cuáles serán sus principales objetivos?

- Obtener una visión integradora del ciclo formativo.
- Fomentar la capacidad para localizar y seleccionar información.
- Permitir la adquisición de competencias para el trabajo en equipo.
- Desarrollar el espíritu crítico y creativo.
- Potenciar la capacidad de autoaprendizaje.
- Integrar numerosas competencias en situaciones reales de aprendizaje.
- Favorecer formas de trabajo basadas en la cooperación y la negociación.
- Capacitar en la toma de decisiones y solución de problemas de forma autónoma.
- Estimular la autoorganización y la reflexión sobre el aprendizaje.

### ***Análisis de la normativa***

Recientemente se ha publicado el Real Decreto 1574/2011, de 4 de noviembre por el que se establece el Título de Técnico Superior en Comercio Internacional y sus enseñanzas mínimas (B.O.E. de 13 de diciembre de 2011).

Respecto al currículo nos basaremos en el borrador de la Orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Comercio Internacional colgado en el portal TodoFP.es dentro de la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte bajo la rúbrica de Borradores de currículos.

Al analizar la normativa referida al título, en lo relativo al módulo de proyecto en comercio internacional, se observa que su contenido es de tipo absolutamente generalista, ya que es exactamente el mismo en el caso de nuestro ciclo que en el de los demás ciclos superiores (por ej. los títulos de Técnico Superior en Ganadería y asistencia veterinaria, Prótesis dentales o Artista fallero y construcción de escenografía).

Dicha situación se reproduce al analizar el currículo: el contenido del módulo de proyecto en comercio internacional es exactamente el mismo que el de cualquier otro módulo de proyecto de cualquier otro currículo de ciclos formativos de grado superior.

Aún tratándose de un módulo transversal, quizás cabría esperar alguna adaptación al ciclo en el que se desarrolla el proyecto, al menos a nivel de familia profesional.

En cualquier caso, a nuestro entender, por su carácter tan generalista, ni los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación, ni las orientaciones pedagógicas, ni los contenidos establecidos iluminan nues-

tra práctica docente, al menos desde lo que nuestra larga experiencia como profesores del ciclo de comercio internacional nos informa de cómo plantear un proyecto para el ciclo formativo de grado superior de comercio internacional que responda a los objetivos explicitados anteriormente.

### ***Nuestra propuesta***

La propuesta que presentamos surge de nuestra experiencia docente, ya que llevamos bastantes años experimentando con la realización de proyectos en el ámbito del ciclo formativo de grado superior de comercio internacional.

En particular, se deriva del trabajo realizado por el Departamento de la Familia Profesional de Comercio y Marketing del Liceo Español Luis Buñuel dentro de un proyecto de Agrupaciones de centros escolares (financiado por el Ministerio de Educación) junto al I.E.S. Poblenu de Barcelona, y que hemos venido modificando y perfeccionando, a posteriori, en nuestro departamento.

### ***Proyectando comercio internacional***

#### ***Presentación***

Proyectando comercio internacional pretende situar al alumnado en el departamento de marketing de una PYME española que desea iniciar o ampliar su presencia en

los mercados exteriores. La actividad propiamente dicha se centra en la participación en una feria o salón internacional, para lo cual debe buscar ayudas oficiales.

Este proyecto intenta adaptarse a la realidad socio-económica del comercio internacional, con la perspectiva de desarrollar las capacidades profesionales del ciclo de comercio internacional. La finalidad perseguida es que el aprendizaje responda en todo momento a las necesidades de cualificación de los sectores socio-productivos que participan en el comercio internacional, facilitando la futura movilidad del alumnado.

El proyecto pretende que el alumnado adquiera con mayor facilidad las competencias del título de comercio internacional, para ello se utiliza la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, fomentando la innovación educativa y el trabajo en equipo del profesorado con el fin de mejorar los procesos formativos.

La metodología didáctica del proyecto persigue fomentar en el alumnado su capacidad para resolver problemas, trabajar en equipo, tener iniciativa, responsabilizarse de su trabajo, relacionarse con los demás, organizarse, ser autónomo y utilizar los contenidos científicos, tecnológicos y organizativos adquiridos a lo largo de los estudios realizados. Todo ello va encaminado a que el alumnado adquiera una visión global del proceso de internacionalización de una PYME.

*Proyectando comercio internacional pretende situar al alumnado en el departamento de marketing de una PYME española que desea iniciar o ampliar su presencia en los mercados exteriores*

*Todo ello va encaminado a que el alumnado adquiera una visión global del proceso de internacionalización de una PYME*

#### Unidades de competencia:

1. Realizar las operaciones de compra-venta de mercancías a nivel internacional.
2. Realizar la gestión administrativa en las operaciones de importación/exportación e introducción/expedición de mercancías.
3. Organizar y gestionar la distribución internacional de mercancías.
4. Gestionar las operaciones de financiación para transacciones internacionales de mercancías.

#### Capacidades profesionales:

- Coordinación del transporte de la mercancía con el resto de operaciones que permiten la llegada de la mercancía al cliente.
- Corrección de las operaciones de compra-venta realizadas.
- Gestión correcta de las operaciones de logística.
- Planificación adecuada de la financiación de las operaciones de exportación.
- Comunicación entre los miembros del grupo de trabajo fluida y puntual.
- Resolución de los problemas que aparecen durante el desarrollo del trabajo.
- Toma oportuna de decisiones: iniciativa, creatividad y viabilidad.
- Adaptación a nuevas situaciones laborales, observada en el trabajo presentado.

- Visión global e integrada del proceso de exportación.
- Comprensión de los mecanismos de actuación entre los distintos agentes que intervienen en una operación de exportación.
- Propuestas de mejora en la actividad del grupo.

#### **Actividades a desarrollar por el alumnado**

El proyecto se realiza durante las dos últimas semanas del segundo curso de comercio internacional. No obstante, a lo largo de dicho curso se van realizando trabajos preparatorios, la mayoría de los cuales se desarrollan en el horario de Gestión Administrativa del Comercio Internacional (en adelante GACI).

La presentación del proyecto se realiza en septiembre dentro del módulo de GACI. Durante este mes el alumnado debe dedicarse a la formación de los grupos de trabajo, 2 o 3 alumnas y alumnos por empresa, y la elección del sector en que su empresa va a desarrollar la actividad.

NOTA. En recuadro figuran las instrucciones generales facilitadas al alumnado, que se complementan con anexos y asesoramiento del profesorado de los distintos módulos del ciclo.



## PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

La dirección de una empresa encarga a su departamento de marketing el desarrollo de una estrategia de internacionalización. Una primera actuación, dentro de este campo, consistirá en la participación en un Salón Internacional del sector productivo al que pertenece la empresa. Para ello se estudiará la posibilidad de asistir a tres Salones Internacionales y se argumentará la selección de uno de ellos. Una vez realizada la selección anteriormente aludida, se deberá desarrollar un estudio de un mercado vinculado al Salón elegido (no perteneciente al EEE).

En dicho Salón cada empresa concretará ventas con tres países diferentes (uno francófono, otro hispanohablante y uno tercero con el que se entablará la negociación en inglés). Toda la documentación generada en las operaciones de este proyecto estará siempre en castellano, además de en la lengua utilizada en cada negociación (francés e inglés).

El sector en el que debe desarrollar la empresa su actividad lo propone cada grupo de alumnos, pero debe ser aceptado por el profesorado del ciclo de comercio internacional.

## AGENDA DE TRABAJO

Cada empresa elegirá un responsable que llevará una agenda con la distri-

bución de actividades, su realización y el grado de cumplimiento de sus miembros.

## CONSULTAS

El alumnado deberá consultar las dudas que surjan al profesor del módulo correspondiente, de la misma forma que lo harían con un profesional independiente.

Durante el mes de octubre el alumnado realiza la selección de una empresa pequeña o mediana (PYME) española para la cual simula trabajar. Además, realiza un estudio de los salones y ferias internacionales a los que le conviene asistir.

Este trabajo implica una revisión de contenidos de los módulos de Marketing Internacional y Almacenaje de Productos de 1<sup>er</sup> curso.

## SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE UNA PYME ESPAÑOLA (por empresa)

- Breve historia de la empresa.
- Ubicación, instalaciones, capacidad productiva.
- Organigrama de la empresa.
- Presentación del producto:
  - Atributos intrínsecos, externos e intangibles.
  - Estrategia de adaptación o global que se va a seguir en la comercialización del producto dentro del

*Una primera actuación, dentro de este campo, consistirá en la participación en un Salón Internacional del sector productivo al que pertenece la empresa*

*Los alumnos aplican contenidos de los módulos de Transporte Internacional, Negociación Internacional, Financiación Internacional, Medios de Pago, Almacenaje de Productos, Inglés, Francés, GACI y FOL*

mercado internacional de destino (no perteneciente al EEE).  
–Mix producto/mercado.

### FERIAS Y SALONES

El grupo elaborará una relación de los salones que se adecuen a los productos que desea promocionar y seleccionará uno (de forma razonada) indicando el objetivo que espera conseguir en dicho salón o feria.

Durante los meses de noviembre y diciembre el alumnado realiza la preparación para asistir al salón seleccionado.

Durante este período los alumnos aplican contenidos de los módulos de Marketing Internacional, Negociación Internacional, Inglés, Francés, Aplicaciones Informáticas, Transporte Internacional, GACI y Formación y Orientación Laboral (FOL).

### SALÓN SELECCIONADO

Se realizará una descripción del Salón/Feria, informando sobre la participación en años anteriores tanto de países expositores (identificando competidores), como de las principales nacionalidades de los visitantes (clientes o distribuidores). Se buscarán los organismos oficiales que puedan ayudar tanto en la organización como con subvenciones.

Se programará:

- las actuaciones de publicidad y marketing necesarias para la participación;
- la agenda de entrevistas,

Se preparará la animación del stand:

- prospectos y demás documentación promocional, en inglés como mínimo;
- una presentación sintética de la empresa para futuros clientes y/o distribuidores: historia, productos, instalaciones (almacén...), número de trabajadores, cifra de negocios del año precedente, exportaciones (porcentaje sobre el total de ventas, países en los que está presente).

Se elaborará un presupuesto de participación en la feria:

- muestras (coste, transporte y almacenaje, documentación aduanera...) y prospectos;
- personal (incentivos, desplazamiento, hospedaje y manutención, ...);
- coste del stand propiamente dicho (alquiler espacio, publicidad...), además, se indicarán los trámites y plazos de inscripción en la feria.

Durante los meses de enero y febrero se prepara la negociación, que posteriormente se simula en castellano, con el pro-

fesor de negociación internacional; en inglés, con el profesor de inglés; y en francés, con el profesor de francés.

Durante este período los alumnos aplican contenidos de los módulos de Transporte Internacional, Negociación Internacional, Financiación Internacional, Medios de Pago, Almacenaje de Productos, Inglés, Francés, GACI.

### DESARROLLO DE LA NEGOCIACIÓN

Ventas en divisa a plazo. Cada empresa realizará sus ventas en el Salón, para ello deberá:

Preparar:

- Una oferta con tres posibles precios de venta, una para cada una de las iniciales F, C y D de los incoterms 2010 (desglosando los diferentes elementos del coste en una hoja de cálculo).
- La financiación de la operación, la cobertura del riesgo de cambio y el medio de pago (crédito documentario, Stand by Letter of Credit).
- La negociación con el cliente: información sobre el cliente, su país (aspectos culturales, legislativos y tributarios relativos a la operación), el producto, la competencia. Con todo ello prepara la argumentación de venta, estrategia y táctica. Temas de la negociación-venta:
  - El transporte.
  - El medio de pago.

- El volumen y precio de venta, con el correspondiente Incoterm 2010.
- Otros apartados propios de la negociación.
- Embalaje del producto y etiquetado, en función del país de destino y del medio de transporte utilizado. Negociar con el representante del cliente o distribuidor (será un/a profesor/a).

Durante el mes de marzo se dedican dos semanas a la elaboración de la documentación propia de las ventas realizadas en febrero, la presentación y el dossier del proyecto.

Redactar el contrato resultante de la negociación (en castellano y en las lenguas de los clientes) y toda la documentación necesaria hasta la llegada de la mercancía a destino (intermediarios, transporte, aduanas, declaraciones intracomunitarias) y la correspondiente a los medios de pago acordados.

Dossier. El contenido del dossier debe ser original, todo documento copiado de Internet o de otra procedencia irá en anexos. Apartados:

- Índice, automático.
- Descripción de la empresa.
- Mix producto/mercado.
- Ferias y Salones.

*Se valoran competencias profesionales, personales y sociales*

- Salón seleccionado.
- Ventas.
- Documentación simulada de las operaciones de venta.
- Agenda de trabajos.
- Fuentes de información (bibliográfica, Internet u otras).
- Anexos numerados.

Los dos últimos días se dedican a la presentación. Cada grupo presenta su proyecto ante un tribunal compuesto de tres profesores, como mínimo, del ciclo.

Presentación del proyecto en castellano (entre 15 y 20 minutos), inglés (entre 5 y 10 minutos) y francés (entre 5 y 10 minutos). Todos los alumnos deben intervenir en las tres lenguas de forma equivalente.

Se utilizará un programa informático para la presentación y un proyector. Se dará una visión de la empresa, del producto y de su participación en el salón elegido. Contenido:

- Presentación de la empresa y su producto.
- Justificación del salón seleccionado.
- Plan de viaje: alojamiento, dietas, transporte, seguro...
- Personal que irá a la feria/salón y planificación de su agenda de actividades.

- Presentación del stand.
- Gestiones y trámites para la participación en el Salón y para la consecución de las ventas.

### ***Criterios de evaluación***

La evaluación de este proyecto se efectúa tomando como referencia los objetivos y los criterios de evaluación de los módulos profesionales incorporados en la realización del mismo y los objetivos generales del ciclo formativo.

La nota final del proyecto es la media aritmética de las puntuaciones de los profesores participantes en la evaluación. En nuestro caso a la valoración del proyecto le asignamos un 20% de la nota de todos los módulos de 2º curso del ciclo.

El trabajo en equipo es uno de los pilares del presente proyecto, entendiéndose por trabajo en equipo la colaboración de los miembros del grupo, es decir, la distribución y coordinación del esfuerzo de cada uno de sus miembros, que no es la suma de trabajos individuales.

Durante la realización del proyecto se valoran las siguientes competencias profesionales, personales y sociales:

- Interpretar la normativa vigente en el comercio internacional.
- Realizar operaciones de compraventa de mercancías a nivel internacional.

- c. Coordinar el proceso de traslado de la mercancía.
- d. Gestionar las operaciones de logística en la distribución internacional de mercancías.
- e. Realizar la gestión administrativa asociada a las exportaciones de mercancías.
- f. Planificar la financiación de las transacciones internacionales de mercancías.
- g. Comunicarse verbalmente y por escrito (en castellano, francés e inglés).
- h. Poseer una visión global e integrada del proceso de exportación de productos comprendiendo los mecanismos de actuación establecidos entre los distintos agentes intervinientes en cada operación de comercio internacional.
- i. Adaptarse a nuevas situaciones laborales generadas como consecuencia de los cambios producidos en las técnicas, organización laboral y aspectos económicos relacionados con su profesión.
- j. Mantener comunicaciones efectivas en el desarrollo de su trabajo.
- k. Mantener relaciones fluidas con los miembros del grupo en el que está integrado.
- l. Resolver problemas y tomar decisiones individuales sobre sus actuaciones o las de los otros.
- m. Estudiar y proponer nuevos criterios

o acciones encaminados a mejorar la actividad de su grupo.

De la documentación aportada y de la exposición del proyecto se valorarán los siguientes contenidos:

- Tratamiento de la información relativa a una PYME española: historia, producto, estrategia y mix producto/mercado.
- Búsqueda de información sobre las ferias y salones para el sector de actividad.
- Evaluación de las ventajas de la participación en el salón seleccionado.
- Preparación de la campaña de promoción en el salón seleccionado.
- Cálculo de los costes de participación en el salón seleccionado.
- Preparación del proceso de negociación de la compraventa internacional.
- Evaluación de los riesgos de divisas en las operaciones a realizar y selección de los instrumentos de cobertura que consideren más idóneos.
- Búsqueda de la financiación más adecuada.
- Identificación y cumplimentación de la documentación aduanera necesaria para realizar las operaciones de compraventa previstas.
- Preparación de una oferta internacional utilizando tres incoterms (uno de cada familia F, C y D).

*La propuesta que hemos presentado pretende ser una herramienta útil para el profesorado que deba impartir el módulo de proyecto en el ciclo formativo de comercio internacional*

- Elaboración y/o cumplimentación en el idioma del cliente, o inglés en su defecto, de toda la documentación comercial, de transporte, de seguros, de pago, etc.
- Creación de documentos visuales primando la simplicidad, originalidad, legibilidad, adecuación al tema y calidad de los comentarios.
- Presentación en público controlando la expresión verbal y no verbal, estructura y desarrollo.

### **Conclusiones**

La propuesta que hemos presentado pretende ser una herramienta útil para el profesorado que deba impartir el módulo de proyecto en el ciclo formativo de comercio internacional, y busca integrar los contenidos trabajados en los diversos módulos de su currículo.

Su implementación requiere el trabajo coordinado de todos los profesores que pertenecen a la familia profesional de comercio y marketing, siendo necesaria, así mismo, la coordinación con el profesorado que imparte los idiomas y la formación y orientación laboral. Para que esta coordinación funcione debería habilitarse una reunión semanal de todo el profesorado que imparte clase al ciclo.

Para el desarrollo del proyecto sería conveniente utilizar el aula técnica de comercio y marketing.

Por último señalaremos que somos conscientes de que esta no es la única propuesta posible, pero podemos afirmar, después de haberla puesto en práctica reiteradamente, que es viable y que cubre los objetivos para los que fue diseñada.

### **REFERENCIAS LEGISLATIVAS:**

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la formación profesional (B.O.E. 147/2002 de 20 de junio de 2002)
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (B.O.E. 182/2011 de 30 de julio de 2011)
- Real Decreto 1547/2011, de 4 de noviembre por el que se establece el Título de Técnico Superior en Comercio Internacional y sus enseñanzas mínimas (B.O.E. 299/2011 de 13 de diciembre de 2011)
- Orden por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Comercio Internacional (Borrador pendiente de publicación por el Ministerio) •

## Literatos Escondidos en el Cementerio de Montparnasse

INMACULADA MARTÍN HERNÁNDEZ\*

TERESA ALONSO CORTÉS\*\*

*Me moriré en París con aguacero,  
un día del cual tengo ya el recuerdo*

CÉSAR VALLEJO

**L**a visita literaria al Cementerio de Montparnasse permite la presentación de una serie de autores de manera lúdica y atractiva para los estudiantes. A lo largo del artículo se presenta una propuesta que incluye la lectura en voz alta de textos de diversos autores enterrados allí junto con algunos datos básicos. El objetivo principal es que los estudiantes los recuerden gracias a una forma de presentación original.

En la actividad propuesta se incluyen visitas-homenaje a las tumbas de César Vallejo, Julio Cortázar, Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre, Guy de Maupassant, Eugène Ionesco, Charles Baudelaire, Pierre Larousse, Baltasar Lobo, Samuel Becket y Serge Gainsbourg.

Por último, se incluye la posibilidad de ampliar las visitas a los cementerios de Montmartre y Père Lachaise, así como al Panteón de los Hombres Ilustres.

### Introducción

La Ciudad de las Luces, como centro literario, artístico y filosófico, cuenta con numerosas rutas literarias y artísticas por sus calles, museos, edificios, cafés y ce-

menterios. En estos últimos se pueden visitar las tumbas de escritores, filósofos, actores, compositores, cantantes, científicos, políticos, bailarines y un largo etcétera de hombres ilustres que forman parte de las historias culturales francesa y universal. Para los estudiantes, la visita a las tumbas puede ser una oportunidad única de acercarse físicamente a nombres que suelen aparecer en los libros. En este artículo pro-

\* Profesora de Lengua Castellana y Literatura, ELE.

\*\* Fotografías.

*Ellos murieron  
siempre de vida*  
CÉSAR VALLEJO

pongo una de las posibles actividades: una visita literaria y lúdica al cementerio de Montparnasse.

### ***Homenaje a los hombres ilustres***

A lo largo de los siglos, París ha atraído a numerosos artistas, pensadores y literatos que vivieron en sus calles y fueron enterrados en diferentes cementerios que se han convertido en centros de peregrinación de miles de admiradores y turistas cada año. Además de Montparnasse, existen otros tres lugares donde se podría realizar la misma actividad: el cementerio de Père Lachaise, el de Montmartre y el Panteón de los Hombres Ilustres.

El más conocido quizás sea el cementerio de Père Lachaise, donde descansa el visitadísimo Jim Morisson, junto a numerosos escritores que ejercieron una gran influencia en la literatura mundial: el poeta Guillaume Apollinaire (1880-1918), el novelista Marcel Proust (1871-1922), el escritor Oscar Wilde (1854-1900) o el Premio Nobel Guatemalteco Miguel Ángel Asturias (1899-1974). Además de la visita a la tumba del filósofo francés Aberlardo y su joven amante, Eloisa, protagonistas de una de las leyendas medievales más famosas de París<sup>1</sup>.

El Cementerio de Montmartre, situado en una vieja mina, es un lugar romántico

<sup>1</sup> Más información disponible en [www.pere-lachaise.com](http://www.pere-lachaise.com).

donde se puede visitar al novelista Alejandro Dumas (hijo) (1824-1895), a los poetas Théophile Gautier (1811-1872), Heinrich Heine (1797-1856) o al narrador Stendhal (1783-1842). Por último, hay que mencionar el Panteón de los Hombres Ilustres, que alberga 65 tumbas, entre las que se encuentran los escritores y pensadores Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Víctor Hugo, Alejandro Dumas o Émile Zola.

### ***El Cementerio de Montparnasse***

El barrio de Montparnasse lleva un nombre literario que se refiere a las musas. Recibió ese nombre en el siglo XVII cuando los jóvenes estudiantes del Barrio Latino, como Voltaire, se acercaban allí a descansar. En esa época, parte del actual cementerio pertenecía a los Hermanos de la Caridad. Fue confiscada durante la época de la Revolución y se utilizó para enterrar a los muertos desconocidos de los hospitales. Con el tiempo lo adquirió la ciudad de París para convertirlo en un gran cementerio que llegó a albergar 300 000 enterramientos. Hoy en día tiene unos 35 000 tumbas, muchas de ellas de artistas, escritores y políticos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> [www.paris.fr](http://www.paris.fr) Aquí está toda la información práctica, incluyendo un plano de las tumbas. Creo que es más divertido si no se les facilita una copia, pero dársela antes de la visita agiliza el tiempo que necesitan para realizar la actividad.



El Cementerio Sur abrió sus puertas el 25 de julio de 1824, cuando se sacaron las necrópolis del centro de la ciudad por motivos de salubridad. En él se encuentran enterrados múltiples escritores célebres, dos de ellos esenciales en las letras castellanas: César Vallejo y Julio Cortázar.

A lo largo de las calles de la necrópolis hay numerosas estatuas y monumentos impresionantes y numerosas curiosidades, como la tumba que espera al escritor mexicano Carlos Fuentes (1928) y a su mujer. En ella ya están enterrados sus dos hijos.

### **Objetivos y desarrollo de la actividad**

Los objetivos principales de esta visita son que los estudiantes aprendan quiénes son los escritores y filósofos a los que están rindiendo homenaje, que conozcan por qué se les reconoce y, ante todo, que los recuerden posteriormente. Por ello, durante su desarrollo serán los estudiantes los que realicen las actividades y se encarguen de organizarse.

La actividad está dirigida a estudiantes desde los diez años y puede realizarse a partir de 4 alumnos. Está planteada como un concurso por grupos de 4 a 6 personas<sup>3</sup>, el grupo tiene que localizar las tumbas que aparezcan en su ficha de trabajo, seguir las indicaciones para que quede grabado e ir al

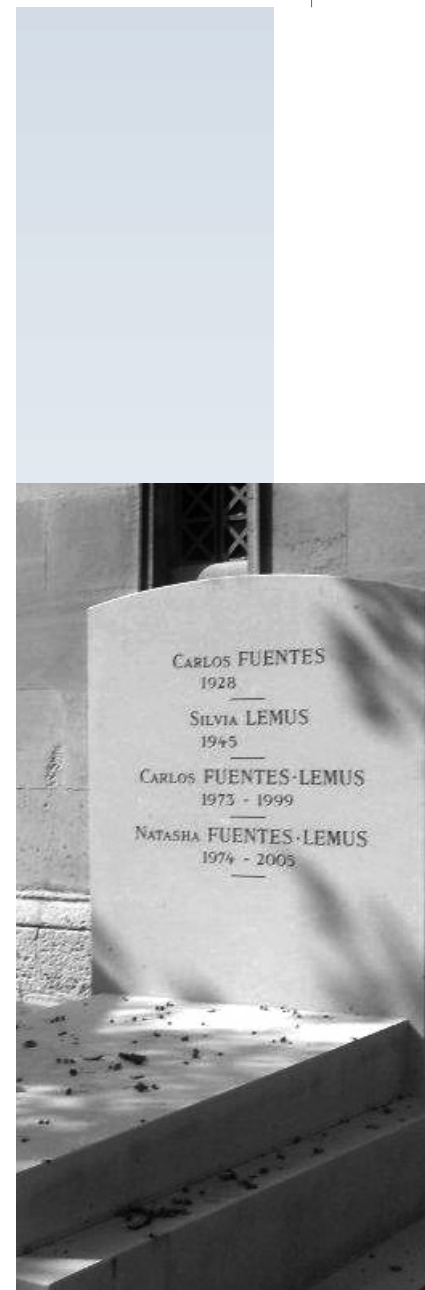
<sup>3</sup> Aquí se presentan fichas de trabajo para tres grupos, pero se podrían hacer varios más.

centro del cementerio. Quien termine antes será el ganador del concurso<sup>4</sup>. Después, en clase, se hace una puesta en común, pues cada una de las fichas de trabajo es diferente, si bien César Vallejo y Julio Cortázar aparecen en casi todas. Cada ficha tiene escritores y una quinta como curiosidad.

Antes de la visita hay que indicar a los estudiantes que necesitan dispositivos de grabación (cámaras o móviles). Los pasos a seguir serían los siguientes:

1. Se entrega a cada grupo la ficha de trabajo y se les dan las instrucciones: tienen que encontrar las tumbas de los autores y grabarse a sí mismos presentando y leyendo las citas, completar las instrucciones que se les dan e ir al centro del cementerio en el menor tiempo posible.
2. Se les divide en dos grandes grupos para que entren por las dos entradas que tiene el cementerio. En cada una de ellas hay un mapa indicador de las tumbas de los personajes ilustres.
3. Se comprueba que hayan completado la ficha de trabajo y se hace la puesta en común.

<sup>4</sup> El premio del concurso puede ser cualquier cosa, en mi caso siempre han sido libros relacionados con los autores que han visitado. Además de la rapidez, se puede premiar la interpretación, la participación, la originalidad, etc.



*Cada vez iré sintiendo menos y recordando más, pero qué es el recuerdo sino el idioma de los sentimientos*

CORTÁZAR

*Nuestro gran tormento en la vida proviene de que estamos solos y todos nuestros actos y esfuerzos tienden a huir de esa soledad*

GUY DE MAUPASSANT

Instrucciones para todos:

1. Tenéis que buscar las tumbas de los siguientes autores y grabaros entre vosotros presentándolos (hay que dar los datos básicos) y leyendo la cita que tenéis. La interpretación y la recitación de los textos también puntúa. ¡Dadle un poco de gracia!
2. Cuando hayáis terminado, id al centro del cementerio (Avenue Principal / Avenue Transversal).

### Grupo A

**Simone de Beauvoir** (París, 1906-1986): Filósofa, escritora y socióloga. Defensora de los derechos de la mujer. Su obra más conocida es *Le Deuxième Sexe* en 1949, ensayo filosófico sobre el trato de la mujer a lo largo de la historia.

Citas:

*El problema de la mujer siempre ha sido un problema de hombres.*

*Mediante el trabajo ha sido como la mujer ha podido franquear la distancia que la separa del hombre. El trabajo es lo único que puede garantizarle una libertad completa.*

*Entre los individuos, la amistad nunca viene dada, sino que debe conquistarse indefinidamente.*

**Guy de Maupassant** (Tourville-sur-Arques 1850, París 1893): Escritor de cuentos realista, uno de los autores de *Les Soirées de Médan* (1880) fue impulsor del naturalismo. Muy amigo de Émile Zola, este dice de él:

*Et, dans la suite des temps, ceux qui ne le connaîtront que par ses œuvres l'aimeront pour l'éternel chant d'amour qu'il a chanté à la vie.*

Citas:

*Un beso legal nunca vale tanto como un beso robado.*

*Nuestro gran tormento en la vida proviene de que estamos solos y todos nuestros actos y esfuerzos tienden a huir de esa soledad.*

*Cualquier cosa que se quiere decir sólo hay una palabra para expresarla, un verbo para animarla y un adjetivo para calificarla.*

**Julio Cortázar** (Bruselas 1914, París 1984): Escritor de cuentos y novelas, argentino y universal que escribió muchas de sus obras en París. Le dijo a su amigo Alain Sicard: *J'ai besoin d'un sujet très humain: de vie, d'amour, de souffrances, de contacts personnels.*

“Instrucciones para Llorar”, *Historias de Cronopios y Famas*

*Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a*

la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapará con decoro el rostro usando

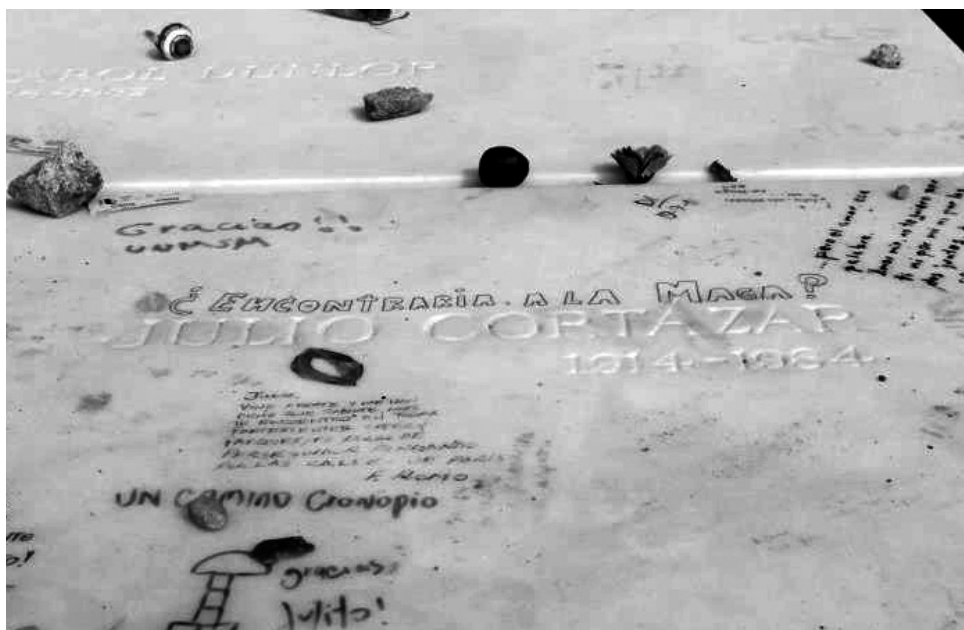
ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos.

**Samuel Becket** (Dublín, 1906, París 1989):

Es un dramaturgo irlandés que escribe en inglés y en francés, es uno de los principales representantes del teatro de lo absurdo junto a Eugène Ionesco, autor de la conocida *En attendant Godot* (1948). En 1969, cuando se le concedió el Premio Nobel, su mujer dijo que había sido una catástrofe: se encerró en un convento y desconectó los teléfonos.

*Todos nacemos locos. Algunos continúan así siempre*

SAMUEL BECKETT



*Al querer la libertad descubrimos que ella depende enteramente de la libertad de los demás*

JEAN-PAUL SARTRE

Citas:

*Todos nacemos locos. Algunos continúan así siempre.*

*Da igual. Prueba otra vez. Fracasa otra vez. Fracasa mejor.*

*No existe pasión más poderosa que la pasión de la pereza.*

**Pierre Larousse** (Toucy 1817, París 1875) autor de la famosa enciclopedia de su nombre. Tiene una tumba muy interesante... icon forma de libro!

### Grupo B

**Jean-Paul Sartre** (París, 1905-1980): Filósofo y escritor existencialista, es fundamental para el desarrollo de la literatura en español. En su novela *La Náusea* (1938), un historiador percibe el mundo con tanta fuerza y realidad que le provoca una náusea continua.

Citas:

*El hombre está condenado a ser libre.*

*Al querer la libertad descubrimos que ella depende enteramente de la libertad de los demás.*

*Ningún hombre es igual a otro. Ni mejor ni peor, es otro.*

**Eugène Ionesco** (Slatina, Rumania, 1909, París 1994): Nacido en Rumanía, es uno de los dramaturgos franceses más importan-

tes. Él y Samuel Becket son los principales representantes del teatro de lo absurdo. De él dice Jacques Mauclair que fue el *enfant terrible de la littérature et de la vie parisienne*.

*La Cantante Calva* (1949):

*BOMBERO-El resfriado: Mi cuñado tenía, por el lado paterno, un primo carnal uno de cuyos tíos maternos tenía un suegro cuyo abuelo paterno se había casado en segundas nupcias con un joven indígena cuyo hermano había conocido, en uno de sus viajes, a una muchacha de la que se enamoró y con la cual tuvo un hijo que se casó con una farmacéutica intrépida que no era otra que la sobrina de un contraamaestre desconocido de la marina británica y cuyo padre adoptivo tenía una tía que hablaba de corrido el español y que era, quizás (...).*

**Julio Cortázar** (Bruselas 1914, París 1984): Escritor de novelas y cuentos argentino y universal. Un escritor de nacionalidad múltiple que pronunciaba la “r” a la belga, hablaba en español argentino de Buenos Aires, admirador de la política de Cuba y Nicaragua, obtuvo la nacionalidad francesa en 1981. Su novela más famosa, *Rayuela*, tiene como escenarios París y Buenos Aires.

*Rayuela* (1963):

*Cada vez iré sintiendo menos y recordando más, pero qué es el recuerdo sino el idioma de los sentimientos.*

*¿Por qué hemos tenido que inventar el Edén, vivir sumidos en la nostalgia del paraíso perdido, fabricar utopías, proponernos un futuro? Si una lombriz pudiera pensar, pensaría que no le ha ido tan mal.*

*Detrás de toda acción hay una protesta, porque todo hacer significa salir de para llegar a, o mover algo para que esté aquí y no allá..., es decir que en todo acto está la admisión de una carencia, de algo no hecho todavía y que es posible hacer, la protesta tácita frente a la continua evidencia de la falta, de la merma, de la parvedad del presente.*

**César Vallejo** (Santiago de Chuco, Perú, 1892, París 1938): Poeta vanguardista nacido en Perú de origen indígena en París. Siempre fue pobre y siempre pasó mucha hambre, tanto en su Perú natal como en la Ciudad de las Luces. Sintió que moriría aquí y escribió:

*Piedra Blanca sobre Piedra Negra:*

*Me moriré en París con aguacero,  
un día del cual tengo ya el recuerdo.  
Me moriré en París –y no me corro–  
tal vez un jueves, como es hoy, de*

*[otoño.*

*Jueves será, porque hoy, jueves, que  
[proso*

*estos versos, los húmeros me he puesto  
a la mala y, jamás como hoy, me he*

*[vuelto,*

*con todo mi camino, a verme solo.*

*César Vallejo ha muerto, le pegaban  
todos sin que él les haga nada;  
le daban duro con un palo y duro*

*también con una soga; son testigos  
los días jueves y los huesos húmeros,  
la soledad, la lluvia, los caminos...*

**Baltasar Lobo** (Zamora 1910, París 1993) es-  
cultor español exiliado tras la Guerra Civil.

### Grupo C

**Tristan Tzara** (Moinesti, Rumania, 1896,  
París 1963): Poeta revolucionario de origen  
rumano, fue el padre del Dadaísmo y uno  
de los impulsores del Surrealismo. Le gus-  
taba mucho llevar la contraria a todos y a  
todo. Participó en la guerra civil española

*Qué extraña manera  
de estarse muertos.  
Quienquiera diría  
que no lo estás.  
Pero, en verdad, estás  
muertos, muertos*

CÉSAR VALLEJO



*El poema se parecerá a usted. Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo*

TRISTAN TZARA

en el bando republicano y después en la Resistencia francesa. En el “Manifiesto”, explica cómo se escriben los poemas en el Dadaísmo.

“Manifiesto Dadaísta”:

*Coja un periódico*

*Coja unas tijeras*

*Escoja en el periódico un artículo de*

*[la longitud que cuenta darle a su poema*

*Recorte el artículo*

*Recorte en seguida con todo cuidado*

*[cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa*

*Agítela suavemente*

*Ahora saque cada recorte uno tras otro*

*Copie concienzudamente en el orden*

*[en que hayan salido de la bolsa*

*El poema se parecerá a usted*

*Y es usted un escritor infinitamente*

*[original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo.*

**Charles Baudelaire** (París 1821-1867): Poeta maldito por excelencia, Baudelaire rechaza la poesía moral y didáctica y reclama la belleza como única base del arte. Es uno de los promotores más importantes del Parnasianismo, un revolucionario en su época, amante de la bohemia. En “Correspondencias” señala que cada palabra es un símbolo que esconde un mundo.



“Correspondences”

de *Les Fleurs du mal* (1840):

*Naturaleza es templo donde vivos*

*[pilares  
dejan salir a veces sus confusas*

*[palabras;  
por allí pasa el hombre entre bosques*

*[de símbolos  
que lo observan atentos con familiar*

*[mirada.*

*Como muy largos ecos de lejos*

*[confundidos  
en una tenebrosa y profunda unidad,*

*vasta como la noche, como la claridad  
perfumes y colores y sones se*

*[responden.*

*Hay perfumes tan frescos como*

*[carnes de niños,  
dulces como el oboe, verdes como*

*[praderas,  
y hay otros corrompidos, ricos y*

*[triunfantes.*

*que la expansión poseen de cosas*

*[infinitas,  
como el almizcle, el ámbar, el benjuí*

*[y el incienso,  
que cantan los transportes del alma*

*[y los sentidos.*

**Julio Cortázar** (Bruselas 1914, París 1984):

Escritor de novelas y cuentos argentino y universal. Es uno de los maestros del extrañamiento: convierte los objetos más comunes en algo extraño y amenazador.

“Instrucciones para dar cuerda al reloj” de

*Historias de cronopios y famas* (1962):

*Allá al fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.*

*¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjelo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herumba las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus rubíes. Y allá en el fondo está la muerte si no corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa.*

**César Vallejo** (Santiago de Chuco, Perú,

1892, París 1938): Poeta vanguardista peruano, pasó mucho frío y hambre en París, fue uno de los poetas bohemios de buhardilla.

*Naturaleza es templo  
donde vivos pilares  
dejan salir a veces sus  
confusas palabras;  
por allí pasa el  
hombre entre bosques  
de símbolos  
que lo observan  
atentos con familiar  
mirada*

CHARLES BAUDELAIRE

LXXV *Trilce*:

*Estáis muertos.*

*Qué extraña manera de estarse muertos.*

*Quienquiera diría que no lo estáis. Pero, en verdad, estáis muertos, muertos.*

*(...) Mientras la onda va, mientras la onda viene, cuán impunemente se está uno muerto. Sólo cuando las aguas se quebrantan en los bordes enfrentados y se doblan y doblan, entonces os transfiguráis y creyendo morir, percibís la sexta cuerda que ya no es vuestra.*

*Estáis muertos, no habiendo antes vivido jamás. Quienquiera diría que, no siendo ahora, en otro tiempo fuisteis. Pero, en verdad, vosotros sois los cadáveres de una vida que nunca fue. Triste destino el no haber sido sino muertos siempre. El ser hoja seca sin haber sido verde jamás. Orfandad de orfandades. Y sin embargo, los muertos no son, no pueden ser cadáveres de una vida que todavía no han vivido. Ellos murieron siempre de vida.*

*Estáis muertos.*

**Serge Gainsbourg** (París 1928-1991) fue autor, compositor, intérprete, pianista, escritor, cineasta, etc. y tiene una de las tumbas más interesantes del cementerio, llena de originalísimos homenajes de sus fans.

## BIBLIOGRAFÍA

BRAT, NICOLÁS, 1975: *Antología / Julio Cortázar*. Buenos Aires, Librería del Colegio.

DE RIQUER, MARTÍN, 2007: *Historia de la literatura universal*. 1, Desde el Barroco hasta nuestros días. Madrid, Gredos.

MASSMANN VERJAT, ALAIN, 1975: *Antología de la literatura francesa: prosa y poesía desde los orígenes de la literatura hasta nuestros días*, Barcelona, Bosch.

MERINO, ANTONIO, 1996: *Antología poética / César Vallejo*, Madrid, Espasa Calpe.

[www.paris.fr](http://www.paris.fr)

[www.pere-lachaise.com](http://www.pere-lachaise.com)



## “Educar en femenino y en masculino”<sup>1</sup>: un mandato legal y una excelente oportunidad de mejorar nuestra práctica educativa

ISABEL ALONSO DÁVILA\*

SILVIA ELICES TOMÉ\*\*

**E**n este artículo pretendemos reflexionar sobre el enriquecimiento de nuestra práctica docente que puede significar una verdadera coeducación. Para ello, empezamos ofreciendo una serie de datos sobre la situación actual de las mujeres, para pasar a continuación a comentar una serie de artículos legales referidos al tema. A continuación presentamos una serie de iniciativas desde los poderes públicos para terminar refiriéndonos a nuestra práctica educativa y sus posibilidades de enriquecimiento.

### **1. Introducción: algunas posibles respuestas a las frecuentes preguntas sobre si todavía es necesario detenerse en estos temas**

En este mundo en el que vivimos, en el que gracias a la lucha de muchas muje-

res y hombres se han producido cambios tan significativos y visibles en las relaciones entre los sexos, especialmente en los países de nuestro entorno, a veces parece ganar terreno la idea de que lo que había que hacer ya está hecho y redundar en estos temas en los centros educativos es frecuentemente percibido como una actitud bastante tediosa que manifiestan algunas docentes obsesionadas por el tema. Para responder a estas opiniones con algunos datos objetivos, no estará de más empezar este artículo señalando algunas realidades.

Si nos centramos en la dolorosa lacra de la violencia ejercida contra las mujeres,

<sup>1</sup> Retomamos en este título la expresión del encabezado del portal *Intercambia. Educar en Femenino y en masculino*, elaborado como fruto de la colaboración entre el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer.

\* Catedrática de Historia en el Liceo Español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine.

\*\* Jefa del Departamento de Orientación en el Liceo Español Luis Buñuel, Neuilly-sur-Seine.

Michelle Bachelet, ex presidenta de Chile y actual directora ejecutiva de ONU Mujeres, nos recuerda que *hoy 603 millones de mujeres y niñas viven en países donde la violencia doméstica aún no es considerada un delito. Seis de cada diez mujeres han sufrido violencia física y/o sexual en su vida. La violencia sexual sigue estando presente en países ya sea en tiempo de paz como en épocas de conflicto. El feminicidio azota nuestros países a diario, en algunos bajo la más absoluta impunidad. Más de 60 millones de niñas son obligadas a contraer matrimonio y 140 millones de niñas y mujeres sufren mutilación femenina, con todo lo que ello implica para su vida y salud. Más de 600.000 mujeres y niñas son traficadas a través de las fronteras cada año, la gran mayoría con fines de explotación sexual*<sup>2</sup>.

En investigaciones realizadas recientemente en los países avanzados encontramos también aspectos preocupantes. Por ejemplo, Pilar Aznar afirma: *El pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley (...) está resultando ser insuficiente. Problemas como la violencia de género, la discriminación salarial, el mayor desempleo femenino, la escasa presencia de mujeres en los escalafones laborales superiores de toma de decisión, la dificultad de conciliar la vida personal, familiar y laboral, de-*

<sup>2</sup> M. Bachelet, "La violencia contra mujeres y niñas", *El País*, viernes 25 de noviembre de 2011, p. 46.

*muestran que la plena igualdad efectiva entre las mujeres y los hombres es incluso en las sociedades avanzadas una asignatura pendiente*<sup>3</sup>.

No hay que olvidar también el enorme papel que tienen en él hoy en día los medios de comunicación de masas. Es evidente que todavía hoy, e incluso podríamos decir que hoy más que nunca, nos sorprendemos profundamente cuando vemos determinados programas de televisión, determinados anuncios, vamos al cine o vemos por el rabillo del ojo los videojuegos<sup>4</sup> a los que están jugando algunos jóvenes y no podemos dejar de pensar que es muy cierto lo que dice la misma autora: *Los medios de comunicación: la televisión, el cine, la prensa, los cómics, la publicidad o los videojuegos, como herramientas de construcción de género (...) transmiten valores, creencias y emociones que definen determinados modelos de comportamientos entre hombres y mujeres*.<sup>5</sup>

Acerquemos más el zoom y pasemos a pensar ahora en España:

La situación actual en España nos lleva a enfrentarnos con paradojas como la

<sup>3</sup> Aznar Minguet, 2008, p. 10.

<sup>4</sup> Sobre el mundo de los videojuegos es muy interesante consultar el número 5 de la colección "Mujeres en la Educación", Enrique Javier Díez Gutiérrez (coord.): *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, CIDE/Instituto de la Mujer

<sup>5</sup> Aznar Minguet, 2008, p. 13.

siguiente. Según los datos de 2004-2005 citados por el Informe *Mujer y Ciencia* (2007) (...) *las mujeres son mayoría en todas las carreras universitarias excepto en las ingenierías (...). Es en el recorrido posterior, en los estudios de doctorado y en su incorporación a tareas de investigación, cuando la distribución entre hombres y mujeres comienza a diversificarse (...) recorrido que se hará enormemente divergente al llegar a las cátedras (...)* las mujeres académicas también son las grandes ausentes en los puestos de decisión y gestión.

Quizás una de las posibles explicaciones de esta divergencia la podamos encontrar leyendo el estudio *La cuenta satélite del trabajo no remunerado en la Comunidad de Madrid* (2006), dirigido por María Ángeles Durán, que señala que *cada madrileña trabaja gratis más de 148 días al año (...). Se estima que el valor monetario total del trabajo no remunerado que realizan en la región equivaldría a 55.000 millones de euros al año, lo que supondría un 54,7% del PIB de esta Comunidad*<sup>6</sup>. Y claro, con tanta dedicación al trabajo no remunerado queda menos tiempo para el trabajo remunerado, uno de los graves problemas que se les plantea a algunas mujeres que tienen que realizar esfuerzos titánicos para conciliar su vida laboral y familiar especialmente si tienen hijos y/o hijas.

Así que lo que hemos pretendido se-

<sup>6</sup> Aznar Minguet, 2008, p. 44.

ñalar a través de estas citas de trabajos de investigación y artículos de prensa bastante recientes es que una verdadera igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, que a la vez respete el derecho a la diversidad y a la no asimilación al arquetipo viril, no está realmente conseguida en nuestras sociedades y siguen siendo pertinentes las preguntas sobre el porqué y también son pertinentes los intentos de encontrar respuestas que nos lleven a unas prácticas docentes que nos permitan seguir recorriendo los caminos que nos permitan conducir a nuestro alumnado a una verdadera igualdad de oportunidades en las aulas y en su vida futura, a la vez que un reconocimiento a su derecho a la diferencia sexual.

## **2. Algunos ejemplos de documentos internacionales que vienen en nuestro auxilio si queremos educar contra la discriminación sexista y para una verdadera igualdad de oportunidades**

La *Carta de las Naciones Unidas* de 1945 afirma la igualdad entre hombres y mujeres y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 también. Partiendo de estos dos documentos fundacionales, la *Convención sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres*, impulsada por Naciones Unidas en 1979, y la *Declaración del Milenio*,

*Objetivos de desarrollo del milenio* de la UNESCO, (2000) podemos encontrar como objetivo número 3: *promover la igualdad de derechos y oportunidades, contra una realidad de discriminación, y la autonomía de las mujeres*. Siguiendo con la UNESCO, en la *Década de la Educación para el desarrollo sostenible 2005-2014*, la igualdad entre los géneros está considerada como una de las condiciones fundamentales para el desarrollo humano. Si nos centramos en el tema de la violencia contra las mujeres, la ONU ha declarado el 25 de noviembre como *Día Internacional para Eliminar la Violencia contra la Mujer*, lo que deberíamos tener en cuenta a la hora de programar actividades educativas sobre este tema. *El Consejo de Seguridad ha reconocido la violencia sexual como táctica de guerra deliberada y planificada. Y el derecho internacional ha dado pasos sólidos y sin retorno para condenar y perseguir los delitos de violencia sexual* nos recuerda Michelle Bachelet<sup>7</sup>.

Si acercamos ahora de nuevo el zoom y nos colocamos a nivel de la Unión Europea, podemos encontrar en el *Tratado de Ámsterdam* (1999) que *La igualdad entre mujeres y hombres y la eliminación de las desigualdades entre unas y otros son un objetivo que debe integrarse en todas las políticas y acciones de la Unión y de sus*

<sup>7</sup> M. Bachelet, “La violencia contra mujeres y niñas”, *El País*, viernes 25 de noviembre de 2011, p. 46.

*miembros*<sup>8</sup>. La Unión Europea promueve activamente esta estrategia, incluyendo referencias al *mainstreaming de género*<sup>9</sup> tanto en los Reglamentos de los Fondos Estructurales como en las políticas y programas de acción comunitarios. Por lo tanto, el *mainstreaming* se consolida como principio vinculante en el Tratado de Ámsterdam de 1999. También podemos hacer referencias, hablando de la Unión Europea a las Directivas 2002/73/CE y 2004/113/CE sobre aplicación de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, a las condiciones de trabajo y a los bienes y servicios.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Redactado de la Ley de Igualdad 3/2007.

<sup>9</sup> *El mainstreaming de género es la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore a todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas*. Según Novo, citando a Casco (2003), significa “sacar del rincón” el principio de igualdad como principio rector de todas las políticas públicas, situarlo en la “corriente principal”, es decir, en las políticas generales.

<sup>10</sup> Citadas por Juan Escámez Sánchez, “La ley contra la violencia de género (LO/2004). Una mirada pedagógica”, en Pilar Aznar Minguet y Paz Cánovas Leonhart, eds. *Educación, género y políticas de igualdad*, Universitat de València, 2008, p. 124.

### **3. La legislación española actual.** ***Sus mandatos respecto al derecho a la educación y a la formación de las mujeres y la igualdad de oportunidades***

Tras haber recogido en el punto anterior una serie de textos legales internacionales que tienen como objetivos el logro de una verdadera igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, pasamos ahora a analizar lo que dice la legislación española al respecto. Debemos empezar citando la Constitución de 1978, nuestra ley fundamental, que en su artículo 14 proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. También es importante reseñar aquí que el artículo 9.2 marca la obligación que tienen los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivos.

Podemos pasar ahora a enunciar brevemente los aspectos recogidos en La Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo (LOE). Tanto en su Preámbulo como en el artículo 1 (Principios) y 2 (Fines) encontramos mandatos respecto al derecho a la educación y a la formación de las mujeres y a la igualdad de oportunidades.

También encontramos referencias explícitas a la cuestión que nos ocupa en los artículos 13, 17 y 23, referidos a los objetivos de la educación infantil, primaria y secundaria respectivamente. Del mismo

modo, podemos encontrar referencias a la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el artículo 24 (sobre la organización de los cursos primero, segundo y tercero de ESO) y en el artículo 33, referido a los objetivos del Bachillerato. Por no extendernos, no traemos aquí el texto íntegro de los artículos.

En los artículos 40 y 66, referidos a los objetivos de la Formación Profesional y a los objetivos y principios de la Educación de personas adultas respectivamente, también aparece explícitamente mencionado el tema que nos ocupa.

Especial importancia para las propuestas finales que se podrán encontrar más adelante, tienen el artículo 102, referido a la formación permanente del profesorado, y el 126.2, referido a la composición de los Consejos Escolares.

La Disposición adicional vigésimo quinta de la LOE hace también referencia a la necesidad de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Podríamos citar también aquí dos leyes no referidas sólo al ámbito de la educación, sino de carácter más general, pero que incluyen mandatos específicos para la educación formal. Nos referimos a la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género*, que incluye entre sus principios para el sistema educativo la resolución pacífica de los conflictos, y la *Ley*

*Es importante estar atentos a pequeños episodios de violencia sexista de muy baja intensidad, pues pueden minar en la adolescencia la seguridad de las alumnas para asumir tareas de responsabilidad de los grupos y de visibilidad más pública*

*Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, que, Según Novo, hace suyos los planteamientos sobre el *mainstreaming de género* del Consejo de Europa.*

A través de este repaso a las leyes hemos podido ver cómo el tema está suficientemente legislado, pero el problema es que, como dice Novo, *la eficacia de las leyes no se mide solamente por su contenido, sino por el alcance real que consiguen en su aplicación práctica. Ellas son un primer paso, indispensable sin duda, pero, en más ocasiones de las convenientes, lo legislado no llega al entorno en el que las mujeres, viven, trabajan, construyen proyectos... Por tanto, junto a la promulgación de principios, leyes y directrices que luchen contra la discriminación sexista, es importante dotar de medios a los órganos y organismos encargados de velar por su cumplimiento*<sup>11</sup>. Y, por eso, vamos a poner ahora algunos ejemplos sobre la existencia de estos medios, de estos órganos y organismos.

#### **4. Algunos ejemplos de actuaciones públicas en el ámbito educativo para lograr la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres**

Como acabamos de señalar, a pesar del *carácter impulsor de las medidas legales (...)* éstas deben ir acompañadas de po-

<sup>11</sup> Novo, 2008, p. 51.

*líticas públicas efectivas*<sup>12</sup>. Porque las leyes son un paso importante, pero no suficiente. Por eso queremos comentar aquí dos iniciativas políticas que han partido del gobierno central y que pueden poner nos las cosas más fáciles si decidimos emprender, o continuar, el camino de la reflexión y de la práctica para luchar desde el ámbito educativo contra estas situaciones de discriminación. Nos referimos al *Espacio virtual Intercambia. Educar en femenino y en masculino* y a los *Premios Irene. La paz empieza en casa* del Ministerio de Educación. Dejamos fuera, por falta de espacio, otras iniciativas puestas en marcha desde los gobiernos de las Comunidades Autónomas.

Empecemos hablando del portal *Intercambia: Educar en femenino y en masculino* ofrece un espacio para el intercambio de conocimientos y experiencias educativas que tienen en cuenta la diversidad entre hombres y mujeres: en él se encuentran recursos sobre la igualdad de oportunidades, que muestran una manera de educar que tiene en cuenta a ambos sexos. El portal tiene diversas secciones, entre las que podemos encontrar:

–“Materiales Intercambia”, que recoge diferentes colecciones como “Orientación académica, profesional y para la vida”, “Coeducación”, “Prevención de

<sup>12</sup> Novo, 2008, p. 44.

violencia contra las mujeres”, “Mujeres en la historia”, “Arte y cultura”, “Educación afectivo sexual”, etc. Nos ha interesado especialmente la colección “Mujeres en la historia”. Destacamos además el manual de coeducación afectiva, emocional y sexual editado por la Xunta de Galicia.

–“Base de datos”, que reúne publicaciones y recursos existentes sobre las mujeres, la educación en femenino y en masculino, la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, etc.

–“Glosario”, que permite conocer y profundizar en el significado de términos y expresiones relacionadas con la educación, la igualdad de oportunidades y el movimiento de las mujeres. Nos ha interesado especialmente la inclusión de términos como “techo de cristal”, que han sido tan aclaratorios para poder analizar determinadas situaciones.

–“Legislación”, que posibilita acceder directamente a la normativa vigente en materia de coeducación en los ámbitos regional, estatal, comunitario e internacional.

–“Estadísticas”, que recoge y actualiza informes estadísticos publicados a nivel regional, estatal, comunitario e internacional.

–“Coeducación en el mundo”, que difunde variadas iniciativas coeducativas desarrolladas en otros países y la vida

y obra de mujeres significativas dentro del ámbito educativo y cultural.

–“Direcciones útiles”, que ofrece un directorio que agrupa información sobre grupos de investigación, organizaciones, observatorios para la igualdad, entidades internacionales, fuentes de documentación e iniciativas coeducativas en línea.

Nos encontramos, en definitiva, ante un recurso poblado de numerosas herramientas de alto valor educativo.

Un ejemplo del valor educativo de todos estos recursos (y de su potencial para el trabajo en el aula) aparece en la ya citada investigación “La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos”, publicada dentro de la colección “Mujeres en la educación”. La investigación parte del hecho de que en los últimos años el juguete más regalado a los niños es el videojuego. Este papel protagonista en el ocio infantil y juvenil hace que los videojuegos sean también una poderosa herramienta de doble filo, herramienta muy útil para el desarrollo y fomento de habilidades sociales y cognitivas, pero también favorecedora de valores ligados a la violencia, la agresividad y la discriminación de todo tipo. Según la FAD<sup>13</sup>, los videojuegos también “pueden definirse

<sup>13</sup> FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) “Jóvenes y videojuegos: Espacio, significación y conflictos”. Madrid, 2002.

como un instrumento de información, que cumple importantes funciones hegemónicas en la perpetuación de muchos estereotipos”.

Los autores de la investigación realizada por CIDE en colaboración con el Instituto de la Mujer se plantean si no se puede crear o potenciar comercialmente más el tipo de videojuegos que estimula estos aspectos positivos del aprendizaje en un entorno basado en valores radicalmente opuestos al sexismo, la agresividad y el aprendizaje de respuestas violentas como forma de solución de los conflictos. De la citada investigación se extraen, entre otras, estas conclusiones que nos abren vías de intervención educativa:

- Con los videojuegos se aprende.<sup>14</sup>
- La mayoría de los videojuegos comerciales que usan los jóvenes tienden a reproducir estereotipos sexuales contrarios a los valores que educativa y socialmente hemos establecido como principios básicos en nuestra sociedad.
- Un gran número de investigadores afirman que *la posible desmotivación de las niñas respecto a los ordenadores se debe a que no se les ofrecen productos que respondan a sus inquietudes, pues la mayoría de videojuegos están diseñados y dirigidos a un público eminente*

*mente masculino, que gusta de los juegos violentos.*<sup>15</sup>

- Numerosos estudios revelan que la representación femenina en los videojuegos es menor, generalmente minusvalorada, y en actitudes dominadas y pasivas.

Y pasemos ahora a hablar de los *Premios Irene: La paz empieza en casa*. Los Premios Irene constituyen una forma de concretar las obligaciones del sistema educativo en cuanto a la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre ambos sexos. Su objetivo es fomentar las experiencias educativas que desarrollen estrategias de convivencia igualitaria entre mujeres y hombres. Puede participar el profesorado y profesionales de la educación que ejerzan su actividad en centros de enseñanza españoles, así como el alumnado, representado por un profesor, que esté escolarizado en centros de enseñanza españoles, públicos o privados, en el momento de realización del trabajo que se presenta a concurso.

Hemos revisado varios de los proyectos que han recibido premios IRENE y que vamos a poner aquí, como ejemplo, algunos de los que más nos han interesado:<sup>16</sup>

Por ejemplo, destacamos el “proyecto

<sup>14</sup> FAD, 2002, p. 322.

<sup>15</sup> FAD, 2002 p. 322.

<sup>16</sup> Premios Irene “La Paz empieza en casa”. Ministerio de Educación, Madrid 2011.



Bata”, presentado por el IES Alexandre Bóveda de Vigo. Consiste en trabajar la desigualdad causada por la división sexual del trabajo usando la “bata” como elemento simbólico de reconocimiento del trabajo “invisible” de la mujer. El título del proyecto hace referencia al cortometraje experimental de la realizadora gallega Claudia Brenlla *Bata por fóra (muller por dentro)*, basado en el trabajo de la artista austríaca Petra Buchegger. Este corto-documental supone un homenaje a las mujeres que tanto trabajan en sus casas, en sus fincas, con sus animales, con las redes de la pesca, mariscando, limpiando las tumbas de sus difuntos... y siempre ataviadas con su BATA de cuadros. Como dice la autora, el poder simbólico de la bata pone en conexión a todas las mujeres, nos vincula con nuestras madres, abuelas y bisabuelas... Desde esta perspectiva, el proyecto trabaja de manera interdisciplinar con el alumnado el tema de la igualdad entre hombres y mujeres. La bata se utiliza así como elemento conductor que vincula a las mujeres del centro con sus madres y abuelas y por tanto con sus raíces. Las actividades del proyecto parten de la proyección del cortometraje de Claudia Brenlla, ya mencionado, para luego desarrollarse en cascada en forma de conferencias, exposiciones de vídeos, fotos y cómics, organización de una fiesta reivindicativa, elaboración de materiales diversos...

Otro proyecto que nos gustaría reseñar es “Ojos tristes, mirada baja, boca ce-

rrada”, del IES “Chapela”, de Chapela (Redondela), Pontevedra. Este proyecto está redactado en primera persona. En él, una alumna del instituto da a conocer la violencia de género que ha sufrido en su relación de pareja, y cómo, con la ayuda de la orientadora y su madre ha conseguido afianzar sus recursos y elevar su autoestima, enfrentándose así a la experiencia vivida. El acompañamiento de su madre y de la orientadora del centro le ha permitido ir avanzando y poder seguir creciendo, al haber ido comprendiendo que hay relaciones que anulan e impiden el propio desarrollo. Además del acompañamiento tutorizado, algunas de las actividades que se realizaron fueron: aprender sobre igualdad leyendo la trilogía “Millenium” de Stieg Larsson, ver documentales, relatar vivencias, realizar carteles, rehacer el texto de un vídeo...

El valor de este proyecto tiene que ver con la valentía de narrar la experiencia personal y de describir el proceso seguido desde el centro y desde la familia para acompañar y guiar a la alumna, facilitando que pudieran ir saliendo a flote vivencias y aspectos de sí misma que antes no se habían podido elaborar.

Todavía en el marco del portal Intercambia y los Premios Irene y fruto también de la colaboración entre el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer, queremos destacar otro título de la ya mencionada colección *Mujeres en la educación*, de las que podréis encontrar algunas referen-

cias en la bibliografía final de este artículo. Se trata del número 7 de la colección, *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*, de María Milagros Montoya Ramos y José María Salguero Juan. En esta publicación se realiza un análisis de documentos de varios centros, para recabar información sobre lo que subyace en relación con la diferencia sexual, y sobre la realidad sexuada en los papeles que nos muestran la vida de los centros. El análisis de documentos en 9 centros españoles les ha llevado a la difusión de prácticas y experiencias que les habían interesado especialmente. Según Montoya y Salguero *los Departamentos de Actividades Extraescolares y Complementarias, en colaboración con los Departamentos de Orientación y las Jefaturas de Estudios, constituyen un nudo de relaciones y pueden avanzar más allá de la coordinación de las propuestas de los Departamentos Didácticos con ideas y sugerencias que trabajen la mejora de las relaciones, la prevención de la violencia y la resolución de conflictos desde la diferencia sexual*<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Montoya y Salguero, 2004, p. 47.

## **5. Conclusiones y propuestas finales a partir de la práctica en nuestro centro educativo**

Para empezar con esta parte de las conclusiones finales, querríamos referirnos a la importancia de la formación y la implicación del profesorado a partir de un ejemplo concreto de nuestra práctica educativa, que nos gusta llamar *L'affaire Estela*, para terminar con un conjunto de propuestas.

Al comienzo del curso pasado, se realizó en un grupo de 3º de ESO de un centro español la tradicional elección de representantes, en una sesión coordinada por el tutor del grupo. El acta de la elección, en el momento de ser entregada al Jefe de Estudios, plasmaba como elegidos a dos chicos y como anulada a una chica, Estela. Ante la pregunta del jefe de Estudios al tutor sobre por qué estaba anulado el nombre de la alumna, el tutor le comentó que no había querido asumir el cargo, por lo que había dimitido inmediatamente después de la elección. Esta situación fue vista como normal: una persona elegida decide no asumir el cargo. La profesora de matemáticas, preocupada por la falta de representación femenina en la clase, pregunta a Estela por qué no ha querido asumir la responsabilidad de subdelegada y se encuentra con una actitud de la alumna poco clara y poco comunicativa. Ante esta situación, lo comenta con la profesora de Geografía, que pregunta de nuevo a Estela por el tema y le pide per-

miso para tratarlo con todo el grupo clase. En la reflexión sobre la importancia de la implicación también de las chicas van saliendo algunas referencias a que, durante la votación, algunos chicos aplaudían los votos dirigidos a algún chico y realizaban sonidos de desaprobación cuando los votos iban dirigidos a Estela especialmente y a otro chico de la clase con menor intensidad. Mientras que esta situación llevó a Estela a presentar la dimisión nada más ser elegida, no afectó al otro alumno, que aceptó el cargo de subdelegado. La profesora de matemáticas decidió llevar el tema a la Junta de Evaluación inicial de la clase y la discusión que se planteó allí denotó claramente que una parte del profesorado no veía como problemática la dimisión de la alumna, mientras que otra parte la veíamos como una situación educativa importante para fomentar la participación de las alumnas en la vida del centro y prepararlas para un futuro de igualdad de oportunidades y preparación para asumir responsabilidades de coordinación y representación, por lo que veíamos este tema como importante. Tras una discusión bastante acalorada pero interesante, el tutor propuso que plantearía de nuevo la votación en clase. Ahora, Estela es la subdelegada de la clase.

Partiendo de este pequeño ejemplo, y de todo lo expuesto anteriormente, queríamos plantear como conclusiones finales de este artículo las siguientes:

- Es importante estar atentos a pequeños episodios de violencia sexista de muy baja intensidad, pues pueden minar en la adolescencia la seguridad de las alumnas para asumir tareas de responsabilidad de los grupos y de visibilidad más pública, como asistencia a reuniones del Consejo de delegados, etc.
- La naturalización de los comportamientos del alumnado puede llevar a que para el profesorado permanezcan invisibles estas cuestiones, especialmente si el profesorado no tiene formación específica en temas de coeducación. Y, con la invisibilidad, se producirá una pérdida de posibilidades educativas muy interesantes para trabajar por una verdadera igualdad, no sólo de derechos, sino también de oportunidades.
- Un conocimiento mayor sobre los estudios más recientes sobre construcción de la masculinidad y de la feminidad nos podrían verdaderamente ayudar a trabajar bien aspectos de nuestra práctica docente como el que acabamos de relatar.
- Es necesario que en la formación inicial y permanente del profesorado se contemplen estos temas, que, si no, permanecerán opacos a la mirada de los profesionales que no hayan reflexionado sobre su importancia educativa para el futuro del alumnado y de la sociedad en su conjunto.

*La naturalización de los comportamientos del alumnado puede llevar a que para el profesorado permanezcan invisibles estas cuestiones, especialmente si el profesorado no tiene formación específica en temas de coeducación. Y, con la invisibilidad, se producirá una pérdida de posibilidades educativas muy interesantes para trabajar por una verdadera igualdad, no sólo de derechos, sino también de oportunidades*

Por lo tanto, y para terminar, queremos lanzar desde aquí una serie de propuestas a la Consejería de Educación y su Centro de Recursos y al Claustro de nuestro Liceo:

- La organización de un curso de formación del profesorado en el Centro de Recursos, que nos permita aumentar nuestros conocimientos sobre coeducación y entrar en contacto con los profesionales, tanto mujeres como hombres, que están trabajando en la actualidad sobre estos temas.
- Promover la utilización de un lenguaje en masculino y en femenino, que no sea excluyente y nombre a todas las personas de la comunidad educativa.
- En lo que al plan de acción tutorial se refiere, seguir otorgando a la educación en femenino y en masculino un peso especial. Así, la igualdad entre hombres y mujeres ya encabeza en el curso 2011-12 el proyecto que desarrollamos con el servicio *Espace Santé Neuilly*, donde nuestro alumnado participa en sesiones dirigidas a trabajar las relaciones afectivas y amorosas, las relaciones familiares y los patrones de comunicación interpersonal. La colaboración con *Espace Santé* podrá, además, proporcionar datos y un diario de las sesiones, de forma que podamos acercarnos a la vivencia del género en nuestros adolescentes, realizando un

estudio comparativo con los adolescentes de centros franceses de Neuilly sur Seine que también trabajan con *Espace Santé*.

- Desde el punto de vista de la orientación académico profesional, prestar especial atención a la influencia que puedan tener los estereotipos sociales por razones de sexo, que pueden influenciar a menudo las expectativas profesionales de chicos y chicas.
- Trabajar con los alumnos para que aprendan a analizar críticamente los videojuegos y potenciar el uso de los juegos que estimulen la creatividad y que contemplen los roles desempeñados por hombres y mujeres de una manera flexible.
- Dar forma a las buenas prácticas por la igualdad de oportunidades que se vienen llevando a cabo en el centro, difundirlos entre la comunidad educativa y presentarlos a los *Premios Irene*.
- Subrayar la dimensión coeducativa en nuestra asociación Comenius “Textos que borran fronteras”, proyecto que estamos desarrollando actualmente.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

ALTABE VICARIO, CHARO, 2010: *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*, Granada, Ediciones Mágina, editorial Octaedro Andalucía.

- AZNAR MINGUET, PILAR y CÁNOVAS LEONHARDT, PAZ (eds.), 2008: *Educación, género y políticas de igualdad*, Universitat de València.
- BACHELET, M. “La violencia contra mujeres y niñas”, en *El País*, viernes 25 de noviembre de 2011, p. 46.
- BLANCO, NIEVES (coord.), 2001: *Educación en femenino y en masculino*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- BOE, leyes españolas diversas.
- BONAL, XAVIER, 2008: *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, ENRIQUE JAVIER, 2004: *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer, Mujeres en la Educación, número 5.
- FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción), 2002: *Jóvenes y videojuegos: Espacio, significación y conflictos*, Madrid.
- GRAÑERAS PASTRANA, MONTSERRAT (y otras). 2001: *Las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- 2004: “Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo”, en *Mujeres en la Educación* (Junto con Ana Mañeru Méndez), Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- 2007, “Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)”, en *Mujeres en la Educación*, número 10, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- 2009, “Las mujeres en el sistema educativo II”, en *Mujeres en la Educación*, número 12, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- LOMAS, CARLOS (comp.), 2006: *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós.
- MONASTERIO MARTÍN, MARTA (y otras), 2011: *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*, Madrid, Los libros de la catarata.
- MONTOYA, M. y SALGUERO, J.M. (coord.), 2004: “Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la prevención de conflictos”, en *Mujeres en la educación*, número 7, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- NOVO, MARÍA, 2008: “La perspectiva de género en las políticas públicas: Hacia la igualdad en la sociedad” en AZNAR MINGUET, PILAR y CÁNOVAS LEONHARDT, PAZ (eds.), 2008: *Educación, género y políticas de igualdad*, Universitat de València.
- PREMIOS IRENE, 2011: *La paz empieza en casa*. Madrid, Ministerio de Educación.
- RUBIO GIL, ÁNGELES (y otras), 2008: “Influencias de las revistas juveniles en la sexualidad de las y los adolescentes”, en *Mujeres en la Educación*, número 11, Madrid, CIDE/Instituto de la Mujer.
- RYAN, ESTRELLA y DE LEMUS MARTÍN, SOLEDAD, 2010: *Coeducación. Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas*, Universidad de Granada.
- URBINA RAMIREZ, SANTOS, RIERA FORTEZA, BARTOMEU, ORTEGO HENANDO, JOSÉ LUIS, y GILBERT MARTORELL, SEBASTIÁ, 2002: “El análisis de la figura femenina en los videojuegos”, *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15.
- VVAA, julio-agosto 2011: “La diversidad afectivo-sexual”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 414, Monográfico.

## El aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil

M<sup>a</sup> JOSÉ SOLA ZÚÑIGA\*

**E**l aprendizaje de una lengua es un camino largo y complejo, tanto para la materna como para las adquiridas. A lo largo de este artículo se intentará ofrecer, a quienes enseñan Lengua Extranjera en edades tempranas, ciertos elementos que ayuden a construir una didáctica que trabaje a favor de desarrollar la voluntad de comunicar como primer objetivo y como manera principal de construir ese aprendizaje. La propuesta que se ofrece es una invitación a pensar, o quizá a repensar, cómo podemos abordar la complejidad del tema.

*Nombrar no es aún en absoluto una jugada en el juego del lenguaje. ...*

*Al nombrar una cosa todavía no se ha hecho nada*

Wittgenstein, Investigaciones Filosóficas, parágrafo 49.

*Todo signo parece por sí solo muerto. ¿Qué es lo que*

*le da vida? – Vive en el uso*

Wittgenstein, Investigaciones Filosóficas, parágrafo 432.

### Introducción

En un pasado no muy lejano han existido dos tendencias contrapuestas a la hora de enseñar una nueva lengua; en una de ellas se primaba la perspectiva lingüística, la lengua concebida como un sistema de signos de carácter social; y la psicológica, donde primarían los procesos cognitivos y de aprendizaje del alumnado. Es evidente que en los primeros modelos se introducían nuevos conceptos y métodos de descripción gramatical, pero aportaban muy poco al desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita.

Es recientemente cuando se ha confi-

\* Maestra de E. Infantil y Primaria. Colegio Español Federico García Lorca de París.

gurado un modelo pragmático del análisis del discurso, es decir, del estudio del uso de la lengua, lo que ha desarrollado el concepto de “competencia comunicativa”, propuesto entre otros por Hymes como réplica al concepto chomskiano de “competencia lingüística”. Para Hymes o Halliday, una lengua es, ante todo, el uso que las personas hacen de ella, lo que saben y son capaces de hacer con ella en cada momento. Esta “competencia comunicativa” son los conocimientos de cada hablante sobre la lengua que aprende, no limitándose a la sintaxis y el léxico (competencia gramatical), sino que tienen un fuerte contenido social, abarcando las estrategias para interactuar con diferentes interlocutores en distintas situaciones (competencia estratégica) y el dominio de unos modelos de organización de la actuación (competencia textual).

Estos enfoques comunicativos parten de la idea de que la adquisición del lenguaje es social y, por lo tanto, enseñar una lengua es enseñar a comunicarse en las distintas situaciones en las que se puede encontrar el hablante. La lengua se aprende desde el origen vinculada al contexto sociocultural y a sus usos sociales. De hecho, aprender una lengua no es otra cosa que aprender los modos culturalmente establecidos de actuar ligados a ella.

Aprender a comunicarse, en cualquier lengua y a cualquier edad, exige tomar parte frecuentemente en actividades sociales regidas por ella. En estas experiencias de inter-

acción, el nuevo hablante capta los significados de las palabras en el contexto, las pone a prueba en su habla y ensaya a unir las en un discurso cada vez más largo y más autónomo. Si cuenta con la ayuda de un adulto interesado en comunicarse con él, que conoce bien la lengua y sus usos discursivos, ese aprendizaje será mejor, más rápido y más ajustado. Así, el principiante, que empezará contando cuentos acabará emitiendo juicios, justificando actuaciones, relatando experiencias... cada vez que resulte necesario, porque la lengua se aprende a través del discurso surgido en las situaciones reales, y constituye para ellos un instrumento al servicio del significado y del sentido de lo que hacen, no un fin en sí misma.

Cuando los nuevos hablantes repiten “trozos de lengua” y los sitúan en un contexto, se sitúan en el punto preciso de avance del conocimiento lingüístico. Con esta práctica oral sistemática van logrando el dominio y la automatización de estructuras que conforman el substrato del discurso. Evidentemente, este proceso de aprendizaje no es lineal. Más bien podría decirse que avanza en espiral, en un camino de reestructuración de los conocimientos, en el que las expresiones aprendidas adquieren nuevos significados o nuevas funciones. Empezar a aprender una nueva lengua en edades tempranas ofrece la ventaja de disponer de más tiempo de exposición y de práctica.

El conocimiento de las características del alumnado de estas edades se convierte

*Con la narración dialogada proponemos contar cuentos sin apoyo visual y casi sin narrador*

en condición “sine qua non” por parte del profesorado implicado; qué supone aprender y enseñar en esta etapa, cómo se comporta el alumnado en el aula, cuáles son sus formas de relación e interacción... un cambio radical de la práctica docente para adecuarla a las características de las edades con las que se va a trabajar, abandonándose los enfoques gramaticales o funcionales por una enseñanza basada en aspectos comunicativos, impulsando el uso contextualizado y significativo de la lengua extranjera en el aula. Por tanto, ésta no debería enseñarse ni aprenderse como un objeto en sí mismo, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje disminuirían de forma significativa; sino como un instrumento con el que se “hacen” cosas, aumentando la eficacia de estos procesos. Por eso, lo importante es la forma en que se hace; de otro modo no funciona.



Tomando como base estas líneas metodológicas, la propuesta de Josep M<sup>a</sup> Artigal, surgida a partir de la reflexión en la práctica del profesorado que trabajamos con ella y la suya propia, es la que hemos adoptado en nuestro centro. No se trata de sólidos principios teóricos, establecidos a través de experimentaciones contrastadas y verificables, sino fruto de la experiencia en distintos contextos escolares donde se trabaja bajo el principio de investigación/acción, procedimiento muy eficaz para entender la propia práctica diaria y mejorarla.

### ***Una forma de contar cuentos: la narración dialogada***

Con la narración dialogada proponemos contar cuentos sin apoyo visual y casi sin narrador. Los diálogos entre los personajes, la posición de los protagonistas y un conjunto de procedimientos que permiten reconocer *quién habla, con quién y por qué*, garantiza la comprensión del relato y facilita que los niños hablen desde el primer momento.

Antes de describir el cómo lo hacemos, describiré brevemente el contexto en el que trabajamos.

El Colegio Español Federico García Lorca de París es un centro que, como otros que pertenecen a la red de centros españoles en el exterior, responde a unas características singulares.

El Plan de estudios y la organización



pedagógica del mismo están supeditadas a las necesidades específicas del alumnado, de procedencia heterogénea, no solo en lo geográfico, sociológico y cultural, sino también en lo lingüístico; conformando cuatro grupos diferenciados:

1. Descendientes de emigrantes de segunda o tercera generación integrados plenamente en la sociedad francesa; bastantes son hijos de parejas hispano-francesas y cuya lengua vehicular es el francés.
2. Hijos de españoles que se encuentran en París por motivos laborales y cuya permanencia está limitada en el tiempo, con un nivel socioeconómico medio o alto. Su lengua de uso es netamente el español y por lo general tienen un desconocimiento total del francés. Son los alumnos que asisten a las clases de FLE (francés lengua extranjera), de forma temporal, hasta que adquieren el nivel suficiente para ser integrados en las clases de francés ordinarias.
3. Alumnado de familias genuinamente francesas e interesadas en una formación bilingüe. Su lengua materna es el francés.
4. Alumnado procedente de parejas hispanoamericanas que se encuentran en París por razones laborales y cuya lengua vehicular suele ser el español.

Tanto la lengua española como la francesa reciben un tratamiento preferente en el proceso de aprendizaje. La tercera lengua que se estudia es el inglés. Su tratamiento es el mismo que el que se le daría en un centro no bilingüe en España. En Educación Infantil, la etapa que nos compete, los grupos de 4 y 5 años reciben dos sesiones semanales de 35 minutos. A pesar del poco tiempo dedicado al aprendizaje de esta tercera lengua, los resultados obtenidos son muy satisfactorios, especialmente en producción oral. En este buen hacer, creemos que están implicadas dos variables. La primera, que exponemos en este artículo, es la propuesta metodológica utilizada; y la segunda, la facilidad en adquisición de lenguas que muestra un alumnado inmerso en el bilingüismo español-francés y en la multiculturalidad del centro.

Cuando comenzamos una sesión de inglés en Educación Infantil, después de llamar a la puerta...

*Knock, knock...*

*Who's there?*

*It's the English teacher. May I come in?*

*Yes, come in...*

...los niños saben que llegó el momento de cambiar de lengua, la L3 en el centro (L1 español y L2 francés).

La maestra, usando solamente sus dos manos como si fuesen dos títeres, cuenta una historia. Siempre que actúa la mano derecha la voz que habla es fina,

*En nuestra propuesta los alumnos abandonan la posición de espectadores y adoptan la de protagonistas*

dulce, agradable. Cuando lo hace la izquierda la voz es grave, enfadada, gruñona. Todo lo que la profesora hace y dice, lo hacen y dicen también los alumnos/as.

Este tipo de narraciones breves realizadas con las manos como único soporte, con las que empezamos y terminamos cada sesión, provocan una casi automática participación de los alumnos/as. Es sorprendente cómo a estas edades (3 a 6 años) se identifican con los personajes, abandonan el rol de espectador externo al cuento y toman posición de protagonista.

Nos proponemos que los alumnos/as abandonen la posición de espectadores y adopten la de protagonistas.

Resumen de un cuento tipo:

Una mano con voz fina y otra con voz grave se encuentran y dialogan. Algo no funciona, pero finalmente lo resuelven y se despiden. (Fish and Octopus, Smily and Grumpy...).

Para que esto ocurra son necesarias dos cosas.

–Hablar de manera rítmica, con un tempo casi musical.

–Repetir cada segmento de diálogo, cada turno de palabra, dos, tres, o más veces, a fin de que todos/as, o casi, se acaben involucrando.

La atención y la participación que esta breve historia provoca pueden ser debidas a que resulta motivadora, al hecho de que los niños/as participan activamente, e incluso a su novedad. Sin embargo, desde

nuestro punto de vista, el elemento central es que tiene estructura de cuento (dos personajes, un conflicto y una solución final) y, sobre todo, que los alumnos/as son capaces de reconocer precisamente esto (quién habla, con quién y por qué), es decir, que los primeros significados son pragmáticos, están llenos de emoción y los convierte ya en usuarios eficaces de la nueva lengua. Es muy posible que los alumnos/as no hayan entendido aún lo que se dice en la nueva lengua, pero han comprendido rápidamente que hay dos personajes, que entre ellos hay algún tipo de tensión o problema, y que finalmente lo resuelven.

Esta opción metodológica tiene una consecuencia práctica. Si bien todo cuento es un posible lugar donde trabajar unos determinados contenidos (en este caso por ejemplo, saludar, presentarse, emitir una orden, negar), el aspecto prioritario es el grueso de significación pragmática, emocional, que cada narración nos permite construir. En primer lugar porque, cuando se intentan trabajar estos mismos contenidos pero no se construyen unos *quién, con quién, y por qué* reconocibles, rápidamente desaparece la atención y la participación de los alumnos/as. Y en segundo lugar, sobre todo, porque para trabajar los citados contenidos es necesario en alguna medida llenarlos de emoción. En este sentido, la narración es un tipo de texto que funciona muy bien.

Los contenidos están emplazados en

un espacio narrativo que ellos/as conocen muy bien: el cuento, algo que desde bebés nos han contado en nuestra lengua materna, y con mucha emoción, nuestros adultos más próximos y queridos.

Una vez pasado este primer contacto, nos adentramos en construir el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso el inglés, a través de un cuento largo. Pero antes de describir el proceso, quiero destacar cuatro cuestiones.

1. Que la maestra construye diversamente las voces de narrador y personaje.
2. Que el grueso de la narración está construida a través de la voz de personaje.
3. Que durante las primeras narraciones no hay ningún tipo de soporte visual.
4. Que toda la actividad está organizada en inglés.

La voz de narrador es rápida, floja, monótona, emocionalmente neutra, sin ritmo, sin repeticiones y sin gestos ostensibles. Los personajes hablan lentamente, en voz alta, con un marcado tempo musical, repiten las cosas diversas veces, lo que dicen está cargado de emociones y, sobre todo, está sostenido por gestos rítmicos.

Esta prioridad otorgada a la voz de personaje es coherente con la capacidad de los niños/as de estas edades para procesar mucho mejor el estilo directo, o voz de per-

sonaje, que el estilo indirecto, o voz de narrador. En la lengua materna, y más aún en la segunda o tercera lengua, los alumnos procesan antes y mejor los diálogos que el narrador. Este último está construido con frases largas, en tiempo pasado, es sintácticamente complejo, e incluye muchos conectores. Los diálogos entre los personajes, en cambio, contienen frases cortas, simples, y generalmente en tiempo presente. El narrador es frío y está situado fuera del conflicto narrado, los diálogos en cambio son cálidos y explicitan de manera muy reconocible las emociones. Es tanta la importancia de estos puntos que su ausencia provoca normalmente que se pierda el hilo narrativo del cuento y los niños rápidamente callen.

Las dos o tres primeras narraciones de cada cuento se inician siempre sin dibujos u objetos reales. En parte porque la utilización inicial de soporte visual provoca



*Los contenidos están emplazados en un espacio narrativo que ellos/as conocen muy bien: el cuento, algo que desde bebés les han contado en la lengua materna, y con mucha emoción, sus adultos más próximos y queridos*

mucha traducción por parte de los alumnos/as. Pero también, y más importante aún, porque dicha presencia de soporte visual coloca a los niños/as en posición de espectador, los distancia de la narración, mientras que su ausencia los convierte en protagonistas, los sitúa dentro del cuento.

Durante las primeras narraciones no existe ningún tipo de apoyo visual, carencia que no dificulta la comprensión y facilita mucho la producción.

Después de dos, tres o cuatro escenificaciones sin dibujos, los cuentos son complementados con un conjunto de trabajos adicionales que añaden imágenes: murales, títeres de dedo, fichas de vocabulario (flashcards), juegos, fichas de dibujar y escribir diálogos en bocadillos de cómic, trabajos de recortar y pegar, libros o pequeños teatros con personajes autoadhesivos. Cada una de estas actividades añade información referencial, resuelve dudas o interpretaciones erróneas y se convierte en una oportunidad para retornar al mismo relato sin que los alumnos/as se cansen.

Todas estas actividades posteriores son construidas a partir de los procedimientos narrativos previamente establecidos. El conocimiento del cuento vivido activamente, su organización en el tiempo y el espacio, las diferentes voces o los gestos rítmicos que las sostienen funcionan como reguladores de las nuevas actividades.

Los flashcards, títeres de dedo, fichas de dibujar y escribir, libros, o teatros con

personajes autoadhesivos representan una novedad, pero los espacios narrativos donde estos dibujos son colocados han sido previamente consolidados. Introducidos de esta manera, los dibujos no son ahora traducidos.

### **Proceso de trabajo de un cuento largo**

Resumen del cuento:

“The doctor”

En una casa en la montaña viven un osito y su mamá. Una mañana el osito dice que se va a pasear a la montaña y mamá le dice que si llueve vuelva rápido a casa. Cuando el osito llega al bosque empieza a llover y sin hacer caso a su mamá, salta, baila, corre... bajo la lluvia hasta estar empapado. Cuando vuelve a casa mamá se enfada, lo manda a la ducha y a la cama. A lo largo de la noche, el osito se siente mal y hay que llamar al doctor por teléfono. Finalmente, el médico le da aspirinas, jarabe, supositorio y una inyección.

#### **1. Escenificación colectiva inicial.**

La escenificación se inicia con el grupo de niños/as de pie y en semicírculo. Durante la narración, la maestra ocupa la posición de narrador (enfrente y en medio del semicírculo) y las posiciones de protagonista, osito, (enfrente y en lado derecho del semicírculo) y antagonista, mamá, (enfrente y en lado izquierdo del semicírculo).

Como ya se ha dicho antes, estas escenificaciones se repiten entre dos y tres veces sin ningún apoyo visual.

## 2. Mural.

El mural representa una escena del cuento y se confecciona en grupo. Se narra la historia y al llegar a la escena cada niño/a coloca un osito, en este caso, *jumping, running, dancing in the rain...*

## 3. Narración con flashcards.

Volvemos a narrar el cuento con flashcards que representan vocabulario, acciones, frases completas... Es la primera vez que los niños/as colocan una imagen al hilo argumental, situándolas en un escenario similar al construido durante la escenificación colectiva inicial, en un lugar narrativo, en el suelo o pizarra, que respeta las posiciones de narrador, protagonista y antagonista. Volver a narrar el cuento con flashcards colocadas en un espacio escénico reconocible refuerza la utilización de la nueva lengua.

Con estas mismas flashcards se jugará posteriormente a juegos típicos de Educación Infantil: *pairs, memory, what's missing...*

## 4. Fichas individuales.

Cada cuento incluye dos o tres trabajos con dibujos, donde faltan elementos significativos desde el punto de vista narrativo, que los niños/as deben completar. La idea principal es trabajar estas fichas a partir de

las voces, las estructuras de espacio y tiempo y los gestos rítmicos de la escenificación inicial, es decir, que dibujen y/o escriban lo que previamente han dicho y hecho. Muy a menudo, además de dibujar objetos o personajes, añaden bocadillos con diálogos escritos. La escritura es espontánea y natural, como ocurre en la L1 y L2; sin embargo, si piden el modelo, lo escribimos o hacemos que acudan al fichero de vocabulario y acciones de cada cuento. Proponemos escribir bocadillos porque son unos buenos mediadores para llevar la nueva lengua a casa y poder ser competentes para contar en estilo directo lo que los personajes dicen, algo que no sería posible si no existieran y tuvieran que contar la historia en estilo indirecto. Mediante este tipo



*Durante las primeras narraciones no existe ningún tipo de apoyo visual, carencia que no dificulta la comprensión y facilita mucho la producción*

de texto escrito facilitamos el uso posterior de la lengua con otros interlocutores.

**5. El libro.** En cada cuento se incluye un libro que los niños/as acaban de construir, completando imágenes y colocando etiquetas autoadhesivas que contienen el texto impreso. Todos los textos propuestos o a veces contruidos por los propios niños/as son organizadores narrativos muy sencillos –*título, autor, frontera de entrada (Once upon a time), frontera de salida (and that's all)*, o diálogos en estilo directo donde se reconoce quién habla. Es posible que, cuando lean los cuentos, la lectura no corresponda exactamente a lo que hay escrito, pero eso no es importante a estas edades, sino que esa lectura sea coherente con la estructura narrativa del cuento.

**6. Teatrillo con marionetas autoadhesivas.**

El teatrillo es el principal mediador para contar el cuento en casa. Es el más atractivo y el que hace más competentes a los niños/as. El mecanismo consiste en saber en cada momento qué personaje hay que coger y qué dice. Al igual que las fichas y el libro, en el teatrillo se evitan los textos del narrador y se enfatizan los de los personajes.

Finalmente, los trabajos van a casa. Allí los niños pueden leer a los padres los *books* que ellos/as mismos han construido, volver a cantar las canciones aprendidas,

jugar a los juegos que antes han realizado con los compañeros/as, contar breves historias con los dedos, o por medio de los pequeños teatros con personajes autoadhesivos, narrar otra vez los cuentos antes vivenciados en clase. Todo esto en inglés.

### **Conclusión**

Aprender una lengua, y por lo tanto también una lengua extranjera, comporta procesar muchas cosas diferentes y a niveles muy distintos. Todo uso de la lengua, todo texto, es algo complejo, un multiprocedimiento.

Nosotros hemos escogido como principal objetivo que los alumnos hablen, que utilicen la nueva lengua, que pierdan el miedo a abrir la boca, que se sientan ya desde el primer momento competentes para utilizar la lengua que no conocen aún y que sea precisamente a partir de este uso como la aprendan. En primer lugar, porque hemos considerado como finalidad que el alumno llegue un día a ser un usuario eficaz de la lengua. En segundo lugar, porque hemos presupuesto que una de las maneras de alcanzar esto es plantear ya el propio aprendizaje como un conjunto de usos eficaces. En cualquier caso, esta manera de trabajar la lengua extranjera no excluye otras opciones.

**OBRAS CONSULTADAS**

ARTIGAL VALLS, JOSEP MARIA, 2009: *Contar cuentos enseña lengua a quien los enseña*, Barcelona, Josep Maria Artigal Editor S.L.

ARTIGAL VALLS, JOSEP MARIA, 2008: *La narración dialogada*, Barcelona, Josep Maria Artigal Editor S.L.

BRUNER, JEROME. 1984: *Los formatos de adquisición del lenguaje*, Madrid, Alianza.

CHOMSKY, NOAM. 1989: *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.

FERREIRO, EMILIA y TEBEROSKY, ANA, 1999: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

TEBEROSKY, ANA, 1993: *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE-Horsori.

WITTGENSTEIN, LUDWIG, 1988: *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica-Grijalbo.



## *¡Arriba el telón!*

MANUELA SÁNCHEZ TORRECILLAS\*

**Y** es una tradición en el Colegio Federico García Lorca de París el que cada curso se elija un tema central de trabajo que aglutine, en parte, nuestras actividades, nuestro quehacer. En el primer claustro del 2010-11 se aceptó como tal, por mayoría, “El Teatro”. Tras analizar sus posibilidades y sus desafíos, y ante la perspectiva de desarrollarlo como proyecto colectivo, se nos plantearon multitud de cuestiones, resumidas en una básica y fundamental: ¿Cómo hacerlo?

Nuestra respuesta inmediata fue la necesidad de constituirnos en Grupo de Trabajo con dos objetivos primordiales: ampliar nuestra formación y conocimiento sobre el tema y coordinar y organizar las actividades que derivaran de éste.

### ***El Grupo de Trabajo: nuestro motor***

El Grupo de Trabajo, así pues, se convirtió en dinamizador de nuestra práctica escolar, en este caso teatral. Compuesto por la mayoría del profesorado, fijó objetivos, reuniones (aumentadas en número posteriormente) y comenzó a funcionar a mediados del mes de noviembre.

Partíamos de unas premisas determinadas:

- nuestra concepción amplia del término teatro, que englobaba desde la improvisación, el juego dramático, la invención de historias dramatizables, hasta el estudio de la obra teatral, del autor, del espacio físico y de la puesta en escena.
- nuestra formación, que bastantes consideraban escasa o insuficiente en algunos de los aspectos antes expuestos.

En función de esto se estableció una dinámica que respondía a una serie de cuestiones:

---

\* Profesora de Educación Infantil en el Colegio Español Federico García Lorca de París.



- 1ª ¿Qué estamos dispuestos a hacer en nuestras aulas y a potenciar en el ámbito “colegio”?
- 2ª ¿Cómo aumentar nuestros conocimientos y su puesta en práctica?
- 3ª ¿Qué nos ofrece, qué nos aporta el entorno?

### ***Realizaciones en las aulas, en el colegio***

A la primera de estas cuestiones respondimos, tras un periodo de reflexión e intercambio de ideas, organizando por nivel o ciclo una serie de actividades, en función de la edad y posibilidades de los alumnos, para ir realizando a lo largo del curso.

En **Educación Infantil** priorizamos el juego dramático libre, que surgía espontáneamente o a partir de una consigna abierta, y la dramatización a través de una estructura dada de cuento o canción. Tratamos de desarrollar además la creatividad en el nivel de cinco años con la creación de historias “dramatizables”, cuya puesta en escena corría a cargo de los alumnos en colaboración de la profesora.

En **Educación Primaria** el abanico que se nos ofrecía era más amplio. Las capacidades de nuestros alumnos nos permitían trabajar más profundamente el texto y la expresión y de ahí que las actividades programadas fueran desde elegir fragmentos de obras conocidas para ser representados y poner nuevos diálogos en boca de parejas teatrales muy conocidas y representativas,

hasta llevar a escena pequeñas obras inventadas por los alumnos en torno a un centro de interés, trabajar con máscaras, reinventar comedias musicales...

¿Cuándo y a quién mostrar las realizaciones que se iban produciendo?

Aunque hay que tener en cuenta que con los más pequeños lo que prima es la expresión espontánea, poco condicionada y sin ánimo de crear un espectáculo para ser contemplado, ellos también se sumaron a las representaciones realizadas por todos los alumnos que en determinadas fechas jalónaron nuestro tiempo escolar. Carnaval, Semana Cultural (2-6 de mayo) y Fin de curso fueron los momentos propicios para mostrar y compartir algunas de las producciones realizadas, no todas, ya que otras te-



*Siempre he pensado que la enseñanza debe tener, en gran parte, un componente lúdico, y siempre que he podido lo he puesto en práctica*

nían una periodicidad propia y particular. La comunidad educativa se convertía, de esta manera, en espectadora en las fechas señaladas, función ejercida en múltiples ocasiones por los alumnos con varios fines, entre otros el de disfrutar del espectáculo y el de desarrollar su juicio crítico.

Creo pertinente citar algunas de estas producciones: en Infantil 3 años “Escenas de Caperucitas y lobos”, en Infantil 4 años “El niño robot”, en Primer Ciclo de Primaria las obritas en inglés “The doctor” y “Jenny”, en Segundo Ciclo “Parejas teatrales”, en Tercer Ciclo “Caperucito Rojo” y “Rafara”, cuento popular africano, adaptado por el Departamento de Francés y realizado en sombras chinescas.

Dentro de este apartado de realizaciones en las aulas considero oportuno el extenderme con más detalle en la concepción y realización de una de las actividades, concretamente en la llevada a cabo por la clase de Infantil 5 años, de la que fui tutora.

Yo la he llamado **“Historias dramatizables”** tratando de responder con este título a sus dos vertientes: el carácter de historia narrada, de cuento, con un narrador y personajes, y el hecho de ser concebidas y escritas con el fin de ser representadas. No existe texto teatral como tal, puesto que sería difícil este tipo de texto para los alumnos de Infantil. Es necesaria la existencia de un narrador que vaya organizando el transcurrir de la historia, e incluso en la misma representación su presencia es im-

prescindible para captar y dirigir la atención del espectador y dar pautas a los actores. Sin embargo, como veremos más adelante, los niños comienzan a familiarizarse desde el momento de su creación con palabras propias del teatro: reparto, escena, unidad de acción... y a tener en cuenta aspectos tan importantes como el de su finalidad, ser mostrada y representada ante un público.

Realizamos durante el curso 2010-11 cinco de estas obritas en las que participaron todos los alumnos. Mi clase estaba dividida en equipos de cinco niños-as cada uno y cada cierto tiempo le tocaba el turno a uno de ellos para elaborar el texto, los decorados y vestuario (según los casos) con el fin de montar la obra inventada.

Los pasos a seguir han sido siempre los mismos en este proceso: creación e invención del texto, elección del título, elaboración del libro, construcción de los decorados, atrezzo y vestuario, ensayos, realización de invitaciones y representación.

El primero de estos apartados, la creación del texto, es el fruto de la interacción entre los cinco alumnos-as encargados y la profesora; es interesante el que sean pocos alumnos ya que permite la participación de todos. Siempre he partido para la invención del relato del mismo procedimiento: la elección de los personajes. Cada uno de estos alumnos-as decide qué tipo de personaje quiere interpretar y aunque el conjunto resulte muy dispar, se consigue, con las



aportaciones de todos, desarrollar una historia con principio, nudo y desenlace. El proceso creador comienza a partir del planteamiento, por parte de los alumnos implicados, de varias situaciones iniciales con uno o dos personajes. Elegimos entre ellas la que más nos guste o la que más posibilidades presente y vamos forjando la historia en función de los personajes que deben ir apareciendo e interviniendo en el desarrollo de esta. En esta fase no hay diálogo, es el relato simplemente. Una vez finalizado éste, la profesora lo divide en escenas en función fundamentalmente del cambio de lugar o de acción relacionado con la aparición de un nuevo personaje. A continuación se propone a los niños que intervienen en cada una de estas escenas que elaboren el diálogo correspondiente, es decir, lo que podrían decir en esa situación. Normalmente suelen ser frases cortas que vienen a reafirmar o corroborar lo narrado.

El papel de la profesora es muy importante a lo largo de este proceso, favoreciendo el aporte de ideas, poniendo de manifiesto las contradicciones ante la elección de una posibilidad u otra, sugiriendo, conduciendo, etc. A esta edad los niños están generalmente en una fase de construcción de la escritura y la lectura que no les permite el dominio del código escrito con la fluidez del adulto, es por tanto este último el que transcribe el relato, repite las frases, pide opinión sobre la manera de redactarlo, es decir, no sólo se atiende al hilo

del relato sino también a la forma de ser enunciado.

Ya elaborado, se lee al conjunto de la clase, que propone varios títulos, y se elige uno de ellos por votación. Los alumnos-as tienen un olfato muy fino para detectar el más original, el que mejor representa la idea o trama de la historia entre un número elevado de títulos parecidos, centrados en un aspecto poco relevante o excesivamente largos.

El siguiente paso, la elaboración del libro, es el resultado de la colaboración con las familias. Por orden riguroso a cada uno de los componentes del equipo le serán asignadas tres o cuatro (según la longitud del texto) páginas de un libro en blanco para rellenar, elaborar en casa con la ayuda familiar. La profesora suministra todo el material necesario: el texto correspondiente a cada página numerada, las fotos de todos los que intervienen para reconocer a los actores y personajes a pesar del tránsito por manos diferentes, y sugiere una fecha de entrega con el fin de prestarlo al siguiente para continuar con su confección. Una vez finalizado el libro, con técnicas de dibujo y pintura de libre elección y variadas, ni qué decir tiene que se convierte en un “best-seller” de la clase. Con regocijo y animados por el conocimiento de la historia, los niños, a pesar de su incipiente lectura, lo solicitan de la biblioteca de aula para hojearlo sin cesar.

Simultáneamente a este proceso se desarrolla el relativo al montaje de la obra.

*El teatro me ha valido en multitud de ocasiones y dentro de esta concepción, tanto para los más pequeños como para los mayores, como instrumento para desarrollar el interés, el entusiasmo, la cooperación, el acercamiento...*

Cómo hacer los decorados, los vestuarios, los objetos que necesitamos, qué material utilizar, cómo colocarlos, cómo salir o entrar de cierto artefacto, en fin, multitud de cuestiones que lleva consigo la puesta en escena y a las que tratamos de dar respuesta mediante las conversaciones en la asamblea. Me parece esencial este momento porque supone el potenciar también una mente creadora con aportaciones y soluciones abiertas que son puestas en tela de juicio por todos y analizadas con sus pros y sus contras.

Sacamos tiempo, incluso de los recreos, y cortando, pegando, pintando, construimos lo necesario; a veces, reutilizamos objetos habituales con un uso determinado dándole otro muy diferente.

Ensayamos a ratos y cuando consideramos que lo hemos conseguido fijamos el día de la representación. Comenzamos a elaborar las invitaciones que llevarán los actores y actrices a sus familias y que entregarán a las clases del colegio que hayan elegido como espectadoras.

Día de estreno, nervios, el auditorio es demasiado amplio para ellos y alguno que otro hay que a última hora dice “que no”, pero la inmensa mayoría se vuelca, se supera. Si hay olvidos no importa, para eso está la profesora-narradora que, como un personaje más, creará el clímax, repetirá en ocasiones con lenguaje indirecto lo que directamente deberían decir ellos, reconducirá y recordará las frases borradas por el

trac<sup>1</sup> de la escena y... siempre estará bien el resultado. Felices y con la estima muy alta, saludan a sus espectadores.

Así hemos hecho cinco obritas. “Estrellas”, “Robo de joyas”, “Dos esqueletos asustan a los franceses”, “El vampiro comechuches” y “Harry Potter y los trompos mágicos”.

Oportuno también es el añadir a la lista **otra serie de actividades** que, coincidiendo con las celebraciones escolares, se sumaron a las anteriores, tales como los teatrillos realizados por las familias para Navidad, el vocabulario sobre el teatro, que trabajado en las clases con anterioridad, inundó y adornó las ventanas en Carnaval y los murales sobre la biografía y obra de F. García Lorca situados en la biblioteca del centro durante la Semana Cultural.

Pero no todo quedó en manos de los profesores ni en las aulas establecidas y reconocidas: **los talleres temporales** que se realizan todos los años en Infantil y Primer Ciclo de Primaria en colaboración con las madres y padres del centro, así como las Actividades Extraescolares se vieron afectadas, influidas por el espíritu teatral.

Funcionaron durante aproximadamente mes y medio talleres de improvisación, de realización de marionetas, de reali-

<sup>1</sup> Término francés: miedo irracional que se puede sentir en el momento de aparecer en público, en escena, pasar una prueba, realizar un ejercicio peligroso, etc.

zación de máscaras, de maquillaje, y participaron en estos un total de seis clases.

Las **actividades extraescolares** no podían dejar de aportar su granito de arena y, en esta línea, se organizó una actividad de teatro los miércoles por la tarde a cargo de un especialista. Funcionó a lo largo de todo el curso, representando en la fiesta final la obra “Piratas de agua dulce”.

### **Nos formamos**

A la segunda cuestión planteada, que nos inquietaba bastante, tratamos de responder en parte mediante unas lecturas desgranadas a lo largo de semanas y comentadas en grupo. A partir de éstas, se elaboraron una serie de actividades de dramatización, de improvisación para realizar con los alumnos, que experimentamos las profesoras con anterioridad en alguna de las sesiones con el fin de conocer sus posibilidades, el papel a jugar por el animador a lo largo de su desarrollo y, sobre todo, para actuar, pasar a la práctica y romper con ciertos prejuicios y reparos a “vernos desde otra óptica”. Fue esta la primera vez que abandonamos el campo teórico y entre risas nos descubrimos.

En esta dirección se desarrollaron las sesiones de perfeccionamiento a cargo del ponente Luis Martínez, actor y director de teatro, y un colaborador. Con el primero nos ejercitamos y aprendimos desde a entrar y estar en escena hasta a crear tipos a partir

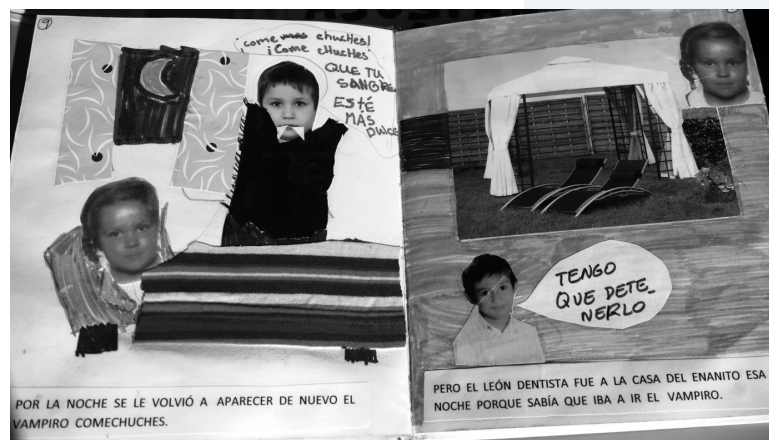
de un trabajo bastante intenso con máscaras. Con el segundo giramos en torno al movimiento, su respuesta y su significado. A todo ello tratábamos de buscar su aplicación en las aulas.

### **Recursos utilizados**

En este proyecto teatral hemos jugado con ventaja, el entorno nos ofrecía muchas posibilidades. París es una ciudad donde el teatro bulle, las manifestaciones de este tipo son numerosísimas y no resulta muy difícil encontrar personas relacionadas con este arte, incluso entre los familiares de los alumnos.

Tirando del hilo conseguimos varias visitas al centro, comenzando por la de un autor-director español, Ricardo Joven. Con una charla y un discurso próximo, al alcance de los alumnos de los últimos cursos de Pri-

*El teatro ha proporcionado a mis alumnos un mejor conocimiento de sí mismos, de los demás, de sus problemas, de sus posibilidades y también un poco más de confianza, un poco menos de temor a expresarse*



maria, permitió a estos últimos descubrir aspectos desconocidos sobre la creación teatral global.

Una actriz, Beatriz Gallizo, nos visitó también y soportó estoicamente las entrevistas de los alumnos de diferentes clases. Nos habló de su pasión, de los personajes encarnados, de sus preferencias en cuanto a obras y de su tipo de vida. Los niños estaban encantados con las respuestas recibidas a las preguntas redactadas y preparadas con antelación... y surgieron las primeras vocaciones, las primeras actrices en ciernes.

La música en el teatro nos la mostró un joven compositor, Joao, que puso a disposición de nuestro público instrumentos desconocidos y extraños para ellos. Nos habló de cómo conseguir los momentos de tensión, de miedo, de calma... y nos interpretó algunas de sus composiciones para diferentes piezas de teatro.

Dos compañías de teatro, una francesa y otra española, se prodigaron en la escena del F. García Lorca. La primera con “Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín” y la segunda con “Monsieur le vent”. Éxito de público y ejercicios de

crítica en clase adecuados a cada nivel sobre la interpretación, los personajes, los decorados, las escenas, la comprensión del texto, etc...

Y por supuesto, nuestros alumnos y alumnas realizaron bastantes salidas. Algunas de ellas para visitar el teatro como espacio, a la Comédie Française, a la Opéra; otras para asistir a la representación de obras teatrales en francés, como ya viene siendo habitual; una de ellas para participar con la obra “Dos esqueletos asustan a los franceses” en el Encuentro de teatro en Español que tuvo lugar en el Instituto Cervantes, organizado por la Consejería de Educación, y en el que intervinieron grupos de alumnos de distintos puntos de Francia; y alguna que otra también para realizar pequeños *ateliers*, como el efectuado por el tercer nivel de Primaria en Centre Pep de Clairoux-Compiègne, titulado *Activités théâtrales avec intervenants professionnels* y en el que pusieron en escena *Alice au pays des merveilles*.

### ***Las gotitas del saber***

Tanta actividad estaba acompañada del entusiasmo, y tanto entusiasmo produjo *Las gotitas del saber*, obra que fue escrita para las profesoras convertidas en actrices y para nuestros mejores espectadores, los alumnos y alumnas. Se creó siguiendo el procedimiento de elección por parte de cada participante de un personaje para re-



presentar. El texto resultó algo disparatado, surrealista y con un toque de humor. Apoyadas por unos técnicos estupendos, la mayoría de nosotras pisamos el escenario por primera vez ante la mirada expectante, atónita y generosa de nuestro público.

El Instituto Cervantes nos abrió sus puertas y la pieza de teatro supuso el colofón de la Semana Cultural del colegio. Supuso también mucho trabajo, pero mucho más el desarrollo de una cooperación que abrió el círculo más allá de lo escolar. La experiencia, de principio a final, se resume y valora en algunas palabras que sugirieron las implicadas: superdivertida, íntima/exhibicionista, unión, esfuerzo, revulsivo, descubrimiento, superación, emocionante.

No sé si con estas palabras todo queda dicho. De destacar alguna, me decantaría por unión y superación. Las sensaciones y sentimientos que he visto desfilan entre los alumnos los he reconocido entre mis compañeras, los efectos positivos también.

No podemos bajar el telón sin comentar, a modo de **conclusión**, algunas cuestiones relacionadas con el desarrollo de todo el proyecto. Una de ellas es el hecho de que, a pesar de toda la actividad desplegada, se nos han quedado entre bambalinas aspectos poco trabajados, debido, en parte, a la carrera entre el tiempo y los programas escolares, sobre todo en los cursos superiores.

Otra, la satisfacción, el buen sabor de boca que nos ha dejado nuestra labor.

Hemos trabajado sobre diferentes competencias básicas y hemos aprendido todos, alumnos y profesores, en caminos paralelos y convergentes a expresarnos mejor a muchos niveles, a desarrollar nuestra creatividad, a superar desafíos, a trabajar en equipo y a reírnos buenamente de los demás y de nosotros mismos.

Y es que... los buenos momentos quedan y enseñan.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERA, ISABEL, 2008: *Más "teatrillos" con niños y niñas de 3, 4, y 5 años*, Madrid, Narcea.
- BARRET, GISÈLE, 1989: *Pedagogía de la expresión dramática*, Québec, Recherche en expression.
- BLANCH, TERESA, MORAS, ANTONIO y GASOL, ANNA, 2003: *100 Juegos de teatro en la Educación Infantil*, Barcelona, Ceac.
- FREUDENRICH-GRÄSSER-KÖBERLING, 1979: *Juegos de actuación dramática*, Madrid, Interduc/Schroedel.
- LAVILLA, PEPA, 2010: *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*, Barcelona, Alba.
- MOTOS, TOMÁS y TEJEDO, FRANCISCO, 1987: *Prácticas de dramatización*, Barcelona, Humanitas.
- RENOULT, NOËLLE y BERNARD, y VIALARET, CORINNE, 1998: *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*, Madrid, Narcea.
- SLADE, PETER, 1978: *Expresión dramática infantil*, Madrid, Santillana.
- TRUEBA, BEATRIZ y RODRÍGUEZ DE LA FLOR, JOSÉ LUIS, 2011: *Títeres en el taller*, Barcelona, Octaedro.

*La palabra, la escritura, la música, el cuerpo, las luces, las sombras, la pintura, los objetos, las sensaciones puestas a su alcance, prestas a ser desarrolladas en una tarea emocionante. Y es que por algo se dice que el teatro es un arte total, en el que pueden intervenir todas las restantes artes*

## Una experiencia con “Guernica” de Pablo Ruiz Picasso

REMEDIOS ALCAIDE LÓPEZ\*

**E**ste artículo se fundamenta en una experiencia realizada con los alumnos del Segundo Nivel de Educación Primaria del Colegio Español Federico García Lorca de París, quienes han trabajado desde diversas áreas el “Guernica” de Pablo Ruiz Picasso. Se ha aprovechado para ello la invitación que nos hizo el Instituto Cervantes de París, así como la celebración de un doble aniversario picassiano: 130 años del nacimiento del artista y 30 años de la llegada del Guernica a España.

### Introducción

*Todos los niños nacen artistas. El problema es cómo seguir siendo artista al crecer.*

PABLO RUIZ PICASSO

Cuando arrancaba el presente curso escolar 2011-2012, más exactamente, el día 10 de septiembre, se cumplía el 30 aniversario de la llegada a España de uno de los ejemplos más sobresalientes de la pintura occidental del siglo XX, obra emblemática

del cubismo e icono, por excelencia, del antibelicismo: GUERNICA de Pablo Ruiz Picasso.

Semanas después, el 25 de octubre, asimismo, se cumplía el 130 aniversario del nacimiento de este autor en la ciudad de Málaga.

Ambos aniversarios justifican suficientemente, por sí mismos, la explotación didáctica de este cuadro y de su creador con mis alumnos de segundo nivel de Educación Primaria en el aula. No obstante, considero que su proyección es susceptible de ser trabajada en las diferentes etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, y en los dis-

\* Maestra de Educación Primaria en el Colegio Español Federico García Lorca de París.



tintos programas de la acción educativa española en Francia.

Esta idea generadora me llevó a trasladar a la realidad de mi aula el propósito de trabajar, de manera pluritransversal, parte de los temas que puede sugerir esta atractiva e importante obra maestra del cubismo.

El hecho de que estemos ubicados hoy en París ayuda en gran manera al estímulo de desarrollar el objetivo propuesto. París es la ciudad que ve nacer como artista genial a Pablo Ruiz Picasso. La ciudad y, obligado es decirlo, Gertrudis Stein, su benefactora.

De la importancia de este mecenazgo en el lanzamiento a la fama en el ámbito pictórico de Pablo Ruiz Picasso han tenido cumplido conocimiento mis alumnos, ello gracias al trabajo que hemos desarrollado en torno a la visita que fue realizada a la exposición “Matisse, Cezanne, Picasso, ... L’aventure des Stein”, en el Grand Palais de París, el 8 de noviembre de 2011; fecha próxima, por otro lado, al citado 130 aniversario del nacimiento de Pablo Ruiz Picasso.

También hemos aprovechado la excepcional y magnífica oportunidad que París ofrece para introducirnos, tanto en el momento, como en el lugar de la creación de esta emblemática obra.

Efectivamente, esta espléndida oportunidad se pudo llevar a cabo gracias a la gentil colaboración del Instituto Cervantes de París y al entusiasmo y buen saber hacer del artista plástico José Agost, quien nos in-

trodujo en esta experiencia y guió magistralmente a los alumnos en el diseño y elaboración de la actividad.

### ***Manos a la obra***

*La acción es la clave fundamental de cualquier éxito.*

PABLO RUIZ PICASSO

Así pues, ya que no pudimos trasladarnos al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, lugar donde se encuentra ubicado el cuadro, hemos trabajado nuestra visión del “Guernica” en el taller, sito en 7, rue des Grands Augustins de París.

Mis alumnos ya saben que fue Dora Maar, artista plástica y fotógrafa, quien proporcionó a su amigo Pablo Ruiz Picasso este taller para que pudiera desarrollar su trabajo. De la evolución de la obra, Dora Maar dejó constancia fotográfica muy pormenorizada, siendo la primera vez en la historia del arte que se puede seguir el proceso creativo de una obra a través de un amplio y magnífico reportaje.

De manera previa a la visita al mencionado taller, se trabajó con el alumnado la vida de Pablo Ruiz Picasso, así como su obra. Para ello nos hemos valido de los libros que los alumnos han aportado al aula –cabe resaltar que la implicación de las familias ha sido muy importante–, y de los cuadros vistos en la exposición del Grand Palais, anteriormente señalada.

*El Guernica es la obra emblemática del cubismo e icono, por excelencia, del antibelicismo*

*La explotación didáctica de este cuadro es susceptible de ser trabajada en las diferentes etapas educativas y en los distintos programas de la acción educativa española en Francia*

El siguiente paso fue centrarnos en el cuadro Guernica. Lo hicimos de la siguiente manera:

- **Visualización del cuadro.** En la sala de medios audiovisuales proyectamos en una gran pantalla la obra, a fin de realizar una observación detenida de cada una de sus partes y elementos constitutivos. La estructura del cuadro es semejante a la de un tríptico: en la parte central se encuentra el caballo agonizante y la mujer que tiene la lámpara; a la derecha, la casa en llamas con la mujer gritando; y a la izquierda, el toro y la mujer con su hijo muerto. Además observamos que las figuras están organizadas en triángulos, de los cuales el más importante es el central, que tiene como base el cuerpo del guerrero muerto y como vértice la lámpara. Vemos que es un obra no narrativa, sino simbólica. En él podemos apreciar que aparecen nueve símbolos: seis seres humanos y tres animales (toro, caballo y paloma).
- **Explicación.** Nos situamos en el momento histórico de su creación: En cargo del gobierno de la República española a Pablo Ruiz Picasso de una obra que midiera 777 cm x 349 cm, para colocarla en el pabellón español de la Exposición Internacional de París del año 1937.

También, señalamos los posibles significados de cada una de las figuras que aparecen en la obra. Este cuadro ocupa un lugar importante en el conjunto de ideas acerca de la guerra y la paz.

Finalmente, trabajamos el tratamiento del color como elemento poderoso de transmisión de sentimientos y emociones. Está pintado utilizando únicamente el blanco y negro, y una variada gama de grises.

- **Puesta en común.** Los alumnos comentaron aquellos aspectos que más les habían llamado la atención, la impresión que les produjo ver determinados personajes y objetos, así como todo aquello que les resultó significativo.

### ***Cogemos los pinceles***

*Los ordenadores son inútiles, sólo pueden darte respuestas.*

PABLO RUIZ PICASSO

Una vez que los alumnos hubieron percibido la magnitud de Pablo Ruiz Picasso como creador artístico y valorado suficientemente el gran privilegio que significaba para ellos el poder trabajar su "Guernica" en el mismo lugar en el que se creó el original hace 75 años, se les propuso reproducirlo según las indicaciones y consejos de Pepe Agost.

Mientras se preparaban los materiales para la ejecución de la obra, y a fin de que el alumnado percibiera la estrecha relación que existe entre las distintas formas de expresión artística, se les leyeron varias estrofas de dos poemas íntimamente relacionados con este cuadro; unas, del poema titulado “Guernica” de Blas de Otero; otras, del poema de la chilena, Premio Nobel de Literatura, Gabriela Mistral, titulado “Árbol de Guernica”.

La actividad constó de dos partes:

**Una se desarrollo en el aula:** Tuvo como objetivo preparar al alumnado en el trabajo colectivo que se iba a realizar en el taller.

Disfrutamos de la visita de Pepe Agost, que se centró en hablarnos de la obra; como los alumnos estaban muy motivados, le hicieron numerosas preguntas acerca de Picasso y, sobre todo, querían demostrar lo que habían aprendido sobre las circunstancias históricas que rodearon al cuadro.

Pepe Agost les fue entregando una serie de láminas de los elementos constitutivos de la obra, a fin de poderlas analizar con detalle. Posteriormente, utilizando como base la pizarra, situó todos los elementos en la misma, dividiendo el espacio y situando los componentes de tal manera que pudimos apreciar un boceto completo del cuadro.

**La segunda, en el taller:** El objetivo fue que el alumnado realizara de forma colectiva su propio Guernica.

En un primer momento, el alumnado contempló los diferentes dibujos y fotografías sobre los elementos del cuadro, que están expuestos en el citado taller. Hicieron este recorrido junto al Sr. Agost, quien

les iba explicando y respondiendo a las preguntas que los alumnos le hacían.

A continuación, se volvió a observar una gran lámina del Guernica, muy próxima al tamaño real de la obra, se contempló nuevamente la situación de los personajes y la gradación de color que hay desde el blanco hasta el negro. Se les proporcionó una hoja A3, minas gruesas y rotuladores de color negro. Cada alumno eligió un motivo del cuadro y se dedicó a reproducirlo en su hoja.

Una vez realizada esta fase del trabajo, cada alumno tuvo que explicar a sus compañeros cuáles habían sido las razones por las que había elegido ese motivo y las dificultades que había encontrado para llevar a cabo su cometido.



*El Guernica es una obra eminentemente simbólica; en ella aparecen nueve símbolos: 6 seres humanos y 3 animales*

Con posterioridad, se preparó un gran lienzo de papel continuo de un tamaño proporcional al del auténtico cuadro; previamente, se había colocado, en el suelo una base de plástico para evitar mancharlo. Acto seguido, se procedió a dividirlo en partes y cada alumno se dedicó a pintar, en gran formato, la parte que le había correspondido. Este trabajo fue realizado con los mismos materiales que el trabajo individual anterior.

Para llevar a cabo esta tarea, la clase se dividió en dos grupos; cada grupo hizo su propio cuadro.

En el desarrollo de esta parte es conveniente resaltar el gran ejercicio de observación que hicieron los alumnos

para conseguir ubicar los elementos dentro del espacio que correspondía, además del esfuerzo que conlleva el otorgar una justa proporción a los elementos constitutivos de la obra.

Como gran colofón a este ingente e ilusionante trabajo, se expondrá nuestra obra en un lugar visible del Colegio; será la aportación que hará el grupo de alumnos a la celebración colectiva del Día Escolar de la No Violencia y la Paz.

### ***Más allá de los pequeños artistas***

*En aprender a pintar como los pintores del Renacimiento tardé unos años; pintar como los niños me llevó toda la vida.*

PABLO RUIZ PICASSO

Con la realización de este proyecto se han conseguido numerosos y variados objetivos. Así, su ejecución ha contribuido a que el alumnado adquiriera “la competencia de conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Competencias básicas.



También contribuye al conocimiento y la interacción con el mundo físico mediante procedimientos relacionados con el método científico: observación, experimentación, reflexión y análisis, e implica un trabajo colaborativo

Así mismo, se ha logrado que el alumnado adquiera un conocimiento básico de algunas técnicas, “así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio y la sociedad –la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean–, o con las personas que las crea”.<sup>2</sup>

Conviene reseñar algunos objetivos importantes que se han alcanzado:

- Favorecer el trabajo en equipo.
- Creación de una obra colectiva.
- Promover el aprecio y respeto a las manifestaciones artísticas.
- Fomentar el respeto a los demás y el diálogo como forma de solucionar las diferencias.
- Conseguir una comunicación del alumnado con el entorno a través del lenguaje plástico.

En el caso de haberse tratado de alumnado de niveles superiores, estoy pensando en el Liceo español “Luis Buñuel” o en los niveles de collège y lycée de las Secciones españolas, hubiera cabido la posibilidad de hacer, por un lado, un desarrollo de

las opciones que ofrece el área de Lengua y Literatura, trabajando de manera suficiente la poesía hispanoamericana del momento, centrándose en los autores literarios antes señalados; así mismo, escritores contemporáneos de Picasso, como el poeta Paul Éluard.

Por otro lado, es susceptible de ser realizada una aproximación histórica del hecho que se denuncia con el cuadro, en la que cabría trabajar algunos aspectos de la Guerra Civil española, tales como la Operación Rügen, que así fue como el Jefe del Estado Mayor alemán, Wolfram von Richthofen, primo del famoso Barón Rojo, denominó la operación de “bombardeo en alfombra”, que tuvo lugar sobre la población de Guernica entre las 16:30 h. y 19:30 h. del día 26 de abril de 1937; en ella intervinieron 67 aviones que causaron 126 víctimas mortales.

Siguiendo en el ámbito del área de la Geografía y de la Historia, con el alumnado más arriba referido, cabría la posibilidad de reflexionar sobre las posibles conexiones entre la Guerra Civil española y la II Guerra Mundial, utilizando como elemento motivador las manifestaciones que hizo Hermann Göring, jefe supremo de la Luftwaffe y lugarteniente de Hitler en el juicio de Núremberg, con las que afirmaba que la guerra en España había servido de magnífico banco de pruebas para su maquinaria bélica, así como un excelente campo de entrenamiento para sus pilotos.

*El Guernica ocupa un lugar importante en el conjunto de obras que favorecen la reflexión acerca de la guerra y la paz*

<sup>2</sup> Idem.

*A través de la reflexión que emana del trabajo realizado en torno al cuadro, se proporcionó a los alumnos un conocimiento amplio de los efectos desastrosos de las guerras*

### ***El Guernica trasciende en nosotros***

*La inspiración existe, pero debe encontrarte trabajando.*

PABLO RUIZ PICASSO

A través de la reflexión que emana del trabajo realizado en torno al cuadro, se le proporcionó al alumno un conocimiento amplio de los efectos desastrosos de las guerras. Todos los participantes manifestaron su opinión, su interpretación y aportaron propuestas para que no se vuelva a repetir un hecho semejante.

De las propuestas aportadas significo la que me pareció más relevante: “resolver nuestros problemas de manera pacífica, con el diálogo”.

En otro orden de cosas, se les mostró lo que es el Cubismo como corriente artística creada por Pablo Ruiz Picasso. Para ello partimos de la muy elocuente, didáctica y contundente frase de Pablo Ruiz Picasso:

“Yo pinto los objetos como los pienso, no como los veo”.

Una vez debatido ampliamente el significado de esta frase, se pidió al alumnado que expresase lo que había captado como “cubismo”, realizando un marcapáginas empleando el “lenguaje” específico con las características de este movimiento, utilizando pinturas de cera, cartulina como soporte y alquil para proteger y fijar lo pintado. El tema fue, obviamente, el “Guernica”, pero ateniéndose a lo expuesto en la frase de Pablo Ruiz Picasso antes señalada.

### ***Conclusión***

*Puede quien cree que puede, y no puede quien cree que no puede. Ésta es una ley inexorable.*

PABLO RUIZ PICASSO

He constatado que a partir de un tópico significativo, como pueden ser una fecha y un lienzo, se puede desarrollar un importante trabajo con un grupo de alumnos, no implicando impedimento alguno el nivel educativo en el que éstos se encuentren y por bajo que éste sea.

Obviamente, las únicas limitaciones serán de orden conceptual, que vendrán dadas por el nivel educativo de referencia del alumnado con el que se trabaja.

Efectivamente, con el alumnado de los primeros niveles de la Educación Primaria nos centraremos más en áreas tales como de Educación Plástica y Lengua, mientras que en los niveles superiores no habrá ninguna limitación en cuanto a otras áreas del conocimiento, tales como la Historia de la Filosofía, Historia de la Literatura, Historia del Cine, Ética...

Finalmente, considero fundamental que se le dé un tratamiento de especial relevancia a la Educación en valores; el alumnado, independientemente del nivel en el que se encuentre, trabajará la resolución de conflictos de forma pacífica, facilitándoles a tal efecto técnicas y estrategias con ejemplificaciones si fuese necesario; resaltar valores tales como el respeto mutuo, poten-

ciar el sentido de la responsabilidad y el compromiso con la sociedad en la que está inserto, así como poner en valor el trabajo de las otras personas.

### **Algunas opiniones de los pequeños artistas**

**Inés:** Me ha encantado porque lo que hemos hecho ha quedado muy bonito y me he divertido mucho.

**Diego:** Mis amigos y yo fuimos al museo de Picasso para ver una de sus pinturas que se llama Guernica. Es una pintura muy extraña. Todos hemos pintado en una hoja muy grande el Guernica. Lo pasamos muy bien.

**Carla:** Me ha gustado muchito porque hemos hecho el Guernica y hemos jugado en un parque y hemos hecho dibujos para hacer una persona del Guernica.

**Luna:** Me ha encantado porque ha sido una de las más bonitas excursiones de mi vida.

**Kika:** Me gustó porque era una actividad colectiva. Todos dibujamos a nuestra manera y no pasaba nada. Pepe nos explicó muchas cosas para dibujar bien, además podíamos dibujar el personaje que queríamos. Yo dibujé a la mujer con el niño muerto.

**Laura F.:** La casa de Picaso me gusta mucho. En el taller de Picaso dibujamos a un toro y una mujer diciendo auxilio. Tomamos un picnic y nos lo pasamos muy bien jugando.

**Laura S.:** Me ha gustado mucho hacer el caballo del cuadro del Guernica de Picasso con mis amigos.

**Pilar:** Me ha gustado porque nos salió muy bien y me divertí mucho. Pepe Agost era muy divertido.

### **BIBLIOGRAFÍA**

*Lleva mucho tiempo llegar a ser joven.*

PABLO R. PICASSO

Algunos libros interesantes:

BOZAL, VALERIANO: *Arte del siglo XX en España*. Vol I: *Pintura y escultura 1900-1939*, Madrid, Espasa-Calpe.

PUENTE, JOAQUÍN DE LA: *El Guernica. Historia de un cuadro*, Sílex.

RUSSELL, F.D.: *El Guernica de Picasso*, Madrid, Editora Nacional.

VAN HENSBERGEN, GIJS: *Guernica. La historia de un icono del siglo XX*, Barcelona, Debate.

MISTRAL, GABRIELA, 1997: *Antología poética*, Hugo Montes [ed.], Madrid, Castalia.

OTERO, BLAS DE, 1964: *Que trata de España*, París, Ruedo Ibérico.

Algunas páginas web:

<http://www.museoreinasofia.es/index.html>

[www.museupicasso.bcn.es](http://www.museupicasso.bcn.es)

[www.museopicassomalaga.org/](http://www.museopicassomalaga.org/)

[www.musee-picasso.fr/](http://www.musee-picasso.fr/)

*Educación en valores:  
El alumnado,  
independientemente  
del nivel en el que se  
encuentre, trabajará  
la resolución de  
conflictos de forma  
pacífica*

## Nuevos aires en las Aulas de Lengua y Cultura Españolas

MARÍA LUISA DÍAZ PUEBLA\*

### Introducción

Las cosas han cambiado mucho en nuestras aulas desde que el Ministerio de Educación español decidió, hace cuatro años, elaborar un Nuevo Currículo para las enseñanzas de ALCE en el mundo y, sobre todo, desde su puesta en marcha durante el presente curso escolar 2011-2012.

Es un currículo diferente que ha sido elaborado por todos los profesores implicados y que, por tanto, ha supuesto numerosas novedades desde múltiples puntos de vista. Por un lado, la introducción de las nuevas tecnologías nos ha permitido definitivamente establecer un hilo comunicativo entre los profesores de distintos países, lo que supone un enriquecimiento personal y profesional sin precedentes, al poder intercambiar experiencias educativas. Además nos ha dado la posibilidad de trabajar con los propios compañeros del

país y así conocernos mucho mejor y expresar nuestras opiniones sobre las cuestiones didácticas y pedagógicas que nos atañen y que más nos preocupan; un aspecto que veníamos reivindicando desde hacía tiempo con el fin de paliar esa carrera en solitario que habíamos llevado hasta ahora.

Por otro lado, el nuevo currículo nos ha obligado a realizar cursos relacionados con las TICS y así adquirir los conocimientos suficientes para explotar al máximo las posibilidades ilimitadas que nos ofrecen plataformas educativas como Aula Internacional, que es la versión moodle del MECD. Estos soportes nos permiten encontrar los materiales didácticos más adecuados en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que podemos atender las necesidades educativas de cada alumno con mayor facilidad y al mismo tiempo nos ayudan a poder solventar las dificultades relacionadas con la carga lectiva de los alumnos gracias al gran impulso que ha experimentado el autoaprendizaje en este novedoso período.

\* Profesora de la Agrupación de Lengua y Cultura Española de París.

*Es un currículo diferente que ha sido elaborado por todos los profesores implicados y que, por tanto, ha supuesto numerosas novedades desde múltiples puntos de vista*



En efecto, en esta nueva etapa, una de las novedades estrella es el reto de enseñar al alumno a aprender por sí mismo, convirtiéndose así en el protagonista absoluto del proceso que nos ocupa, utilizando todo tipo de recursos (audio-visuales, internet, actividades en línea...) aplicando gran diversidad de estrategias de aprendizaje, es decir, explotando al máximo las posibilidades de las que disponemos, escuchando los nuevos enfoques metodológicos.

Tanto los aspectos lingüísticos explicados en el apartado de funciones y nociones generales del documento oficial, como los culturales –que consideran, además de los referentes culturales propiamente dichos, saberes y comportamientos socioculturales y actitudes interculturales–, se enfocan en tres fases: una de aproximación, otra de profundización y la última de consolidación, teniendo en cuenta las tres etapas de aprendizaje de las que consta el programa.

Los contenidos están organizados en unidades didácticas según cada uno de los niveles de referencia, cuya novedad principal es la aplicación de metodologías que enfoquen estas enseñanzas hacia la realización de tareas. La tarea nos aparece como la realización de un conjunto de actividades, utilizando varios tipos de estrategias y recursos diferentes; es el producto final que obtenemos en la aplicación de cada unidad; pero, al mismo tiempo, es el origen de la misma, ya que todos los contenidos estarán en función de dicha tarea.

Podríamos afirmar que el gran acierto en este apartado del Currículo y, desde mi punto de vista, el más importante, es que estas unidades plantean temas que están relacionados con los intereses, las edades y los niveles de los alumnos.

También es necesario subrayar la importancia de la evaluación dentro de nuestro programa, que ha pasado a considerar la capacidad comunicativa del alumno que le permita desenvolverse en diferentes contextos, así como la capacidad para manejarse con textos orales y escritos como los aspectos fundamentales de cada etapa educativa.

### ***Algunas ideas para abordar los nuevos horizontes***

En primer lugar, existe un reto importante y fundamental para el éxito de cualquier nuevo proceso: la acogida positiva de todas estas novedades por parte de los padres de alumnos. Una buena política de publicidad y presentación del nuevo enfoque de las clases fue realizada por parte del Ministerio de Educación, a través de las comisiones técnicas, asesores técnicos y profesores de todo el mundo, lo que supuso la aceptación inmediata a la propuesta de una mayor calidad del programa en sí y una mejora en la calidad de la enseñanza.

Si bien es cierto que aún queda mucho camino por recorrer, los docentes contamos con una dotación de materiales y

*Podríamos afirmar que el gran acierto en este apartado del currículo y, desde mi punto de vista, el más importante, es que estas unidades plantean temas que están relacionados con los intereses, las edades y los niveles de los alumnos*

*También es necesario subrayar la importancia de la evaluación dentro de nuestro programa, que ha pasado a considerar la capacidad comunicativa del alumno que le permita desenvolverse en diferentes contextos, así como la capacidad para manejarse con textos orales y escritos como los aspectos fundamentales de cada etapa educativa*

*Ser profesor de Alces requiere tener mucha energía, debido a que solo estamos con cada grupo de alumnos una vez a la semana*

recursos didácticos más importante que en años anteriores. También disponemos de una preparación más sólida para afrontar los nuevos horizontes.

Ahora queda lo más interesante. Que los alumnos adquieran las competencias necesarias y que integren experiencias inolvidables en las clases de español. Que ir a clase de español suponga una actitud positiva aunque el niño esté muy cansado por los horarios de trabajo extraordinario que les suponen nuestras clases en sus jornadas semanales.

Ser profesor de ALCE requiere tener mucha energía, debido a que solo estamos con cada grupo de alumnos una vez a la semana. En este sentido debemos aprovechar muy bien los tiempos, de tal manera que no podemos permitirnos un ápice de apatía en nuestra actitud que, por otra parte, podríamos contagiar a aquellos alumnos que vienen más cansados o con menos ganas. En este sentido son preferibles las sesiones dinámicas, bien estructuradas, con gran cantidad y variación de actividades. Así la sensación final será siempre satisfactoria. Y la motivación estará garantizada.

Debemos pensar en los, a veces, importantes desplazamientos que realizan padres y alumnos para asistir a nuestras clases. En este sentido, insisto en que si el profesor mantiene una actitud positiva y es capaz de afrontar cada sesión con el optimismo necesario, los alumnos se mostrarán interesados por las actividades que se propongan.

Es recomendable comenzar las clases con una actividad común a todos los grupos, aunque los alumnos pertenezcan a niveles distintos. Por ejemplo, una actividad de expresión oral como describir una imagen que precede a una historia, intentar adivinar la historia que nos va a contar el autor a través de la misma, adivinar qué personaje de los que aparecen va a ser el protagonista y por qué. En fin, hacer todo tipo de hipótesis posibles y finalizar la actividad con una lectura en voz alta en la que habrá una asignación de roles para cada uno de los alumnos del aula, garantizando así la participación de todos y cada uno de ellos. También es adecuado empezar la clase con una audición de un cuento en la que vamos parando el soporte auditivo en varios momentos y el alumno imita leyendo a los distintos personajes. Estas historias se van acumulando a lo largo del año escolar y al final se preparan como pequeñas obras de teatro y se interpretan en la fiesta que hacemos a final de curso con los padres y familiares de los niños. También podría servir como actividad introductoria y de motivación comentar un documento del que todos disponemos. Por ejemplo, el horario de un niño español durante la semana lectiva y las acciones que realiza a diario y que en nuestro soporte vienen expresadas en infinitivo; el alumno debe conjugarlas primero en presente, después en pretérito indefinido... en distintas personas, cambiando las acciones, etc. Otra variante que

nos puede servir es que los alumnos preparen su propio horario semanal siguiendo los ejemplos dados y lo expongan a la clase en una puesta en común, de tal forma que todos participemos y a la vez los alumnos se vayan conociendo entre sí.

Si el grupo se dispone a abordar una nueva Unidad Didáctica, podemos comenzar recogiendo las aportaciones de todos bajo la forma de una lluvia de ideas que el profesor escribirá en la pizarra y los niños recogerán en su cuaderno didáctico.

Una actividad que interesa mucho a los alumnos y que también podría servirnos para comenzar la sesión es la recitación de un poema que se propuso la semana anterior o repasar todos los que llevamos aprendidos hasta el momento. O bien, proceder a la exposición de un tema que se encomendó a los alumnos en forma de deberes: los que han trabajado durante la semana se muestran encantados de poder demostrar el esfuerzo realizado delante de los compañeros y, al mismo tiempo, sirve de motivación para que los demás se animen y lo presenten en la sesión siguiente y el profesor se lo anote en el cuaderno de evaluación

Todas estas actividades podrían servir como ejemplo de calentamiento para tomar contacto con la lengua española, pues, como he señalado anteriormente, la mayoría de los alumnos no hablan español en casa durante la semana.

Una vez trabajada la expresión oral en todos sus aspectos (entonación, velocidad

de lectura, vocalización, pronunciación correcta...) Pasamos a repartir el trabajo escrito programado para la sesión. En caso de tratarse de un grupo multinivel, procedemos a la distribución del espacio del que disponemos colocando a los niños por niveles. En cada grupo puede haber un encargado que cambia cada mes. Este alumno es quien dirige a los demás y sabe ya el trabajo que tienen que abordar, si tienen que repasar alguna tarea de la semana anterior, si les toca hacer una expresión escrita, una ficha de evaluación o unas actividades de ortografía, léxico o gramática. Es el responsable de comunicar al profesor cualquier duda con respecto al trabajo que corresponde abordar.

El profesor se ocupará preferentemente de aquellos alumnos que inicien un tema o una unidad nueva y después irá rotando para ocuparse y seguir de cerca el trabajo de cada uno. Al finalizar un tema de su libro de texto, por ejemplo, *Conocemos algunos artistas españoles*, es conveniente ampliarlo (siempre y cuando sea posible), con la aplicación de una Unidad Didáctica que podemos descargar de alguna plataforma educativa como aula internacional; así los alumnos adquieren una versión más cercana y también más amplia de las cosas. En este caso concreto, se nos propone, a través de internet, dar un paseo por el museo del Prado y realizar una serie de actividades que les van a servir para asimilar de forma inmediata la pintura de algunos grandes artistas como fueron Goya y Velázquez. En el

*Son preferibles las sesiones dinámicas, bien estructuradas, con gran cantidad y variación de actividades*

*El hecho de disponer de varios espacios en el aula facilita el trabajo multinivel y permite a los alumnos una movilidad a lo largo de la sesión que les resulta muy motivadora*

caso de no disponer de internet en el aula (que es lo más habitual) los niños lo consultarán en sus casas y, en la sesión siguiente, se procederá a realizar una puesta en común, recogiendo los datos más interesantes en su agenda didáctica. Otra utilidad de la aplicación de las Unidades didácticas es que permite a los alumnos trabajar durante la semana, ya que casi todas ellas disponen de una serie de actividades en línea que refuerzan los contenidos propuestos, que les motivan enormemente y que sirven también para completar los horarios de las clases, en ocasiones, algo escasos.

Siempre hay alumnos rápidos en todos los grupos. Para ellos, es bueno tener actividades de reserva preparadas, talleres de ortografía, de léxico, de expresión escrita, de dictados preparados... cuyas fichas o libros de trabajo suelen estar en espacios distintos previstos para ello. Es recomendable tener dispuesto un rincón de biblioteca donde se puedan leer o consultar cosas que nos puedan servir para un trabajo, o contar una experiencia por escrito o las noticias que se producen en las clases de español (salidas, actividades complementarias, representaciones...) y prepararlas para enviarlas a la página web de las ALCE o, si hemos terminado un libro, rellenar la ficha de lectura y, si es el caso, llevar el título del libro a la lista que tenemos en el armario de Libros recomendados. También acudimos a este rincón cuando realizamos actividades que requieren el uso del diccionario.

El hecho de disponer de varios espacios en el aula facilita el trabajo multinivel y permite a los alumnos una movilidad a lo largo de la sesión, cosa que les resulta muy motivadora. No es difícil conseguirlo, aunque requiere un trabajo de organización importante por parte del profesor, pero a largo plazo facilita enormemente la tarea.

Otro aspecto importante y recomendable en nuestras clases es realizar la corrección diaria de todas las actividades que se trabajan. Los alumnos salen con la sensación de haber hecho un trabajo de provecho, de haber aprendido algo nuevo. Y durante la semana pueden pasar los trabajos a limpio e interiorizar lo ya estudiado en clase.

En cuanto a la organización de los últimos momentos de cada sesión, existen múltiples tipos de actividades que suelen funcionar muy bien y dejar muy buen recuerdo a los alumnos hasta la siguiente semana. Podemos ver cortos de cine y después aplicar la unidad didáctica que recoge actividades para realizar después del filme, o bien proceder a realizar las actividades previas a una proyección que podremos visionar en la sesión siguiente. Los cortos de cine están muy bien, porque su duración es ideal para poner en marcha durante los últimos veinte minutos o la última media hora. Las historias que enganchan más a los alumnos suelen tener un niño de su edad –o varios– como protagonistas, suelen también ser emotivas y, al tiempo, divertidas. Transmiten valores sociales y morales posi-

tivos, en general, con buenos finales. Si encontramos películas españolas, debemos servirnos de ellas preferentemente, pero también pueden ser extranjeras dobladas en español, que es la lengua vehicular de nuestro programa. En el caso de proyectar un film de larga duración, es recomendable hacerlo en varias sesiones, por razones obvias: un alumno no mantiene la atención más de cuarenta minutos sobre una proyección.

Otro tipo de actividad que nos puede servir en estos últimos momentos de las sesiones es la lectura en voz alta de las piezas de teatro que hemos elegido para interpretar a final de curso, para lo cual nos ponemos en pie y ocupamos espacios distintos en el aula dependiendo de si somos narradores o si interpretamos a un zapatero u otros personajes, intentando improvisar un decorado próximo a la obra. Al principio de abordar este tipo de actividad los alumnos se muestran un poco cohibidos, aunque suelen vencer el miedo escénico rápidamente y algunos de ellos son verdaderos actores. Es una actividad altamente motivadora tanto para los alumnos que hablan español como para los que no lo hablan y que lo practican a través de la dramatización. Cuando les decimos: “Hoy lo habéis hecho realmente bien”, se van a casa supercontentos. Es muy positivo enfatizar el trabajo bien hecho, cualquier reflexión positiva que se haga al respecto tiene una incidencia directa sobre la motivación de los alumnos.

Podemos también dedicar los últimos momentos de las sesiones a la realización de murales por grupos. Si hemos propuesto durante la sesión o en sesiones anteriores abordar ciertos contenidos culturales, como por ejemplo, *Madrid capital de España*, *Andalucía*, *Los pintores españoles*, *México un lindo país*, *Los animales salvajes...* es una actividad muy bien acogida por parte de los alumnos la propuesta de un concurso de murales como tarea final. Suelen responder muy bien y aportan materiales muy valiosos para la realización de los trabajos. A veces, al final de esta actividad se puede proponer una exposición oral de los mismos, en la que participan todos los miembros de cada equipo y a la que invitamos a los padres y familiares que ese día quieran acercarse al aula. Suele tener un éxito rotundo, pues en general acude la gran mayoría de ellos. La elaboración de los paneles se puede trabajar abordando todos los grupos el mismo tema, pero también una variante puede ser presentar un tema y cada grupo será encargado de desarrollar un aspecto. Por ejemplo, si vamos a estudiar España, unos se ocuparán de trabajar la gastronomía de las distintas comunidades autónomas, otros de los monumentos más significativos, otros de los aspectos geográficos e históricos, o también se puede proponer que cada grupo se ocupe de una región. Hay múltiples modalidades. Lo importante es que el profesor informe de manera muy clara de los objetivos que se quieren conseguir y de la tarea

*Las cosas han cambiado bastante en las aulas de lengua y cultura españolas, aunque aún queda mucho camino por recorrer para que los profesores de este programa podamos trabajar en las condiciones idóneas, en aulas bien dotadas de materiales y recursos didácticos adecuados a nuestras necesidades*

*En este sentido, una buena, o mejor expresado, buenísima relación con los padres de alumnos es fundamental para la obtención de elementos de provecho que nos puedan facilitar el trabajo*

final que queremos obtener en la realización de cada trabajo.

### **Conclusiones**

Nunca perderemos de vista que el objetivo final es que los alumnos vayan adquiriendo paulatinamente un dominio de la competencia comunicativa y de la expresión oral y escrita. En este sentido, es conveniente aplicar un trabajo constante y riguroso en la parte central de cada sesión, cuyos contenidos se encuentran recogidos en la programación de aula.

Como hemos señalado al principio del artículo, las cosas han cambiado bastante en las aulas de lengua y cultura españolas, aunque aún queda mucho camino por recorrer para que los profesores de este programa podamos trabajar en las condiciones idóneas, en aulas bien dotadas de materiales y recursos didácticos adecuados a nuestras necesidades. No podemos olvidar que en algunas de ellas no disponemos ni siquiera de una simple pizarra o un armario con llave donde podamos depositar nuestros materiales y los de los alumnos. Con respecto a la conexión a internet solo disponemos de ella en las sedes de las Agrupaciones.

El factor “ingenio” juega un importante papel en nuestro trabajo, ya que el éxito del proceso o los buenos resultados, en muchas ocasiones, dependerán del esfuerzo enorme de organización por parte de

los profesores; también dependerán de la capacidad que uno tenga para organizarse mejor la vida laboral en los distintos lugares por los que pasa cada semana y que son tan diferentes los unos de los otros, como también lo son los grupos de alumnos, cada uno con su propia personalidad.

En este sentido, una buena, o mejor expresado, buenísima relación con los padres de alumnos es fundamental para la obtención de elementos de provecho que nos puedan facilitar el trabajo. En ocasiones un padre de alumno puede recoger al profesor en la estación de tren correspondiente y así evitarle la espera de un autobús que le desplace hasta el aula. También nos pueden facilitar a aquellos profesores que no disponemos de un medio de locomoción propio el traslado de equipos de sonido, libros de biblioteca, diferentes materiales para la realización de trabajos, etc. Al mismo tiempo, pueden aportarnos ideas para programar y organizar actividades complementarias como jornadas de convivencia, jornadas culturales (salidas a espectáculos en español, visitas a exposiciones de artistas españoles, etc.) que, debido a nuestras específicas circunstancias, requieren una organización harto complicada.

En general, los padres son muy colaboradores y no les molesta nada aportar su granito de arena para contribuir al buen funcionamiento de nuestras clases. He de señalar que, en los últimos años, los representantes de aula juegan un rol muy

importante y de valiosa ayuda a la organización general del aula.

En resumen, un profesor de ALCE debe ser una persona abierta y flexible, capaz de adaptarse a múltiples circunstancias y de dar solución a todas las dificultades que vaya encontrando en el camino, aunque a veces tenga que realizar unas funciones aparentemente fuera de su ámbito laboral como concertar entrevistas con

ayuntamientos, inspecciones educativas del país etc., con el fin de priorizar el buen funcionamiento de un programa destinado a mantener los vínculos educativos y culturales de los nuevos descendientes de españoles en el exterior y así ser capaz de promocionar la lengua y la cultura españolas en los distintos países donde opera y conseguir auténticos alumnos bilingües a lo largo del proceso. •

*Un profesor de ALCE debe ser una persona abierta y flexible, capaz de adaptarse a múltiples circunstancias y de dar solución a todas las dificultades que vaya encontrando en el camino, aunque a veces tenga que realizar unas funciones fuera de su ámbito laboral como concertar entrevistas con ayuntamientos, inspecciones educativas del país etc., con el fin de priorizar el buen funcionamiento de un programa destinado a mantener los vínculos educativos y culturales de los nuevos descendientes de españoles en el exterior y así ser capaz de promocionar la lengua y la cultura españolas en los distintos países donde opera y conseguir auténticos alumnos bilingües a lo largo del proceso*





*Recensiones y apostillas*



**Le reveil de Buñuel,**

DE JEAN-CLAUDE CARRIÈRE

Paris, 2011, Odile-Jacob

*Dialoguer avec un mort : un genre ancien, que j'ai essayé de remettre au goût du jour. Mais il y a des morts qui se taisent et d'autres qui parlent. C'était le cas de Luis Buñuel. Surprise : il n'avait rien perdu de ses phrases qui mordent, de son regard brutal, de son rire à pleurer. Il me suffisait de l'écouter. Il y a des morts plus vivants, parfois, que ceux qui croient leur avoir survécu.*

*De tous les films que nous avons écrits ensemble, La Voie lactée fut sans doute le plus inattendu. Concevoir, écrire et réaliser un film sur les hérésies de la religion chrétienne, cela semblait une gageure folle. Luis m'en parlait depuis notre première rencontre dès 1963.*

*Comment concevoir et produire un objet pareil ?*

*Lorsque Belle de jour obtint le Lion d'or au festival de Venise en 1967, il prit sa décision. Si c'est ça le cinéma d'aujourd'hui, me disait-il, alors nous pouvons le faire, notre film sur les hérésies.*

JEAN-CLAUDE CARRIÈRE

Según cuenta el propio Jean-Claude Carrière, se le ocurrió la idea de escribir este libro mientras hojeaba *Mon dernier soupir*, obra co-escrita con Buñuel. El cineasta español le había expresado mientras escribían ese libro su pesar por no poder seguir al tanto de la actualidad mundial después de su muerte, y su deseo, si

podiera, de salir de su tumba cada diez años para comprar el periódico, y luego volver a “dormirse” tranquilamente.

De modo que Carrière, para cumplir los deseos de su amigo, compra un buen número de periódicos y una vela, y con todo eso debajo del brazo se va una tarde al cementerio de Montparnasse en París, donde se esconde, se deja encerrar y, cuando ya está solo, se dirige a la pequeña cripta en que está enterrado Buñuel, abre la tapa del ataúd y lo despierta. A partir de ese momento establecen una serie de visitas y de conversaciones en las que repasan toda suerte de temas: la política y la religión; el sexo y la vida; la actualidad y el pasado; lo humano y lo divino, todo salpicado con un sinnúmero de anécdotas que la portentosa memoria del autor nos narra de una manera vívida y ágil, en un desorden cronológico total que, sin embargo, da una visión completa de lo que fue su vida en común, desde su encuentro en Cannes en el 63 a su despedida en México un mes antes de la muerte de Buñuel.

Durante los veinte años de trabajo en común fueron numerosas sus colaboraciones, tanto en la redacción de guiones para películas (*Belle de Jour*, *El discreto encanto de la burguesía*, *Ese oscuro objeto del deseo...*), como de memorias (*Mon dernier soupir*) o como actor en películas (*La Vía láctea*). Su modo de trabajar en los guiones era metódico: encerrados en un hotel, un monasterio (el Paular en México) o en el Pa-



para leer

rador Nacional de Cazorla, en Jaén, o de Toledo, escribían en sesiones de tres horas por la mañana y tres horas por la tarde. El resto del tiempo lo pasaban también juntos, lo que hizo crecer una relación de amistad y una intimidad cuyo fruto tenemos la suerte de recoger en este libro.

Y es que esa intimidad fue tal que Carrière sabe no solo qué pensaba Buñuel sobre el cine y la vida de la época en que vivieron juntos, sino que sabe también lo que Buñuel pensaba sobre todo lo que había hecho y vivido antes de conocerse y, en justo paralelo, qué es lo que “piensa” Buñuel sobre los acontecimientos recientes (el SIDA, el 11 de septiembre, las guerras de Iraq).

En este punto creo que es necesario decir unas palabras sobre el género de este libro. Como se habrá podido adivinar, se trata de un género híbrido, mezcla de novela, memorias y ensayo.

De novela tiene la estructura fantástica, cercana al realismo mágico, en la que el vivo despierta al muerto. Las referencias al surrealismo, a la cercanía a la muerte en vida, son constantes y están puestas en espejo con la situación de vida en la muerte que tiene Buñuel en la obra.

También podríamos definirlo como memorias, porque son muchos los recuerdos tanto del propio Carrière como de Buñuel, a través de Carrière, que se nos cuentan. Quizá los mejores son las increíbles bromas que se le ocurrían a Buñuel, unas verdaderas y otras falsas pero que él con-

taba como verdaderas, mezclando realidad y ficción no solo en las películas sino también en la vida.

Y, desde luego, es un ensayo, puesto que elabora todo el pensamiento de Buñuel sobre la actualidad. Por supuesto que no es ningún ensayo formal ni escolar, sino un ensayo familiar, escrito de memoria, dando su opinión. Quizá a esto se deban algunos errores del texto que habrían sido fáciles de evitar, pero a los que tampoco se les tiene que dar una importancia mayor (confusión entre las plazas del Zócalo, en México, con la de Zocodover, en Toledo; atribución a Cato de un poema de Horacio).

La combinación de géneros, la mezcla de los personajes, la sucesión de anécdotas hilarantes y de episodios macabros se suman a la confusión entre la vida y la muerte; el desorden temporal de los episodios que narra diluye también las fronteras entre el pasado, el presente y el futuro. Carrière ha construido de esta manera una obra híbrida, anfibia, casi surrealista, en la que ha resuelto de manera muy ingeniosa lo que podría haber sido una monótona ristra de recuerdos.

Finalmente, no debemos olvidar que Buñuel fue incinerado y sus cenizas fueron esparcidas en México.

JUAN BARRIGA RUBIO  
*Profesor de Lengua Española y  
Literatura, Sección Internacional Española  
del Collège Lycée Balzac, París*

## También la lluvia

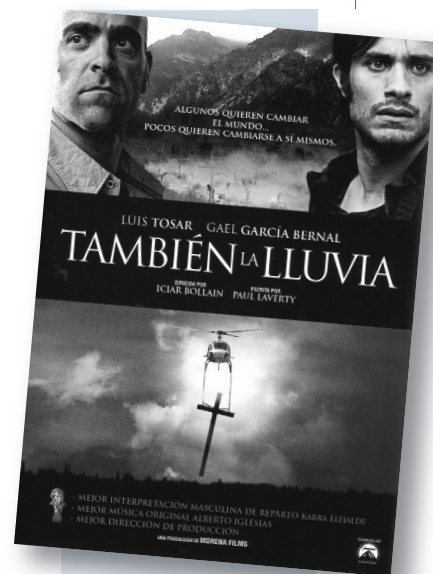
DE ICIAR BOLAÍN (2011)

Entre enero y abril de 2000 gentes de toda Bolivia –campesinos y obreros en su mayoría– se concentraron en la ciudad de Cochabamba para exigir que se pusiera fin a la privatización, en manos de una multinacional, del sistema público de agua. Lo que llegó a denominarse *La guerra del agua* originó numerosas concentraciones y revueltas en un clima de fuerte caos y tensión social. En los albores de esa pequeña revolución popular, un equipo de cine llega a la ciudad para rodar una película sobre la llegada a América de Colón y los conquistadores españoles. Así arranca “También la lluvia”, quinto largometraje de la realizadora Iciar Bollaín (“Flores de otro mundo”, “Te doy mis ojos”, “Mataharis”, etc.), con guión de Paul Laverty, uno de los colaboradores habituales del director Ken Loach (“Lloviendo Piedras”, “Tierra y libertad”, “Felices dieciséis”, etc.).

Son muchas las películas que han hecho reconstrucciones históricas más o menos acertadas sobre la llegada de Colón a tierras americanas, la colonización y el maltrato a los indios. Desde “Aguirre, la cólera de Dios” (Werner Herzog, 1972), pasando por “El Dorado” (Carlos Saura, 1988) hasta la superproducción de Ridley Scott, “1492: La conquista del paraíso” (1992). Sin embargo, no es éste el propósito de la película que nos ocupa. O al menos no el único

ni el primordial. La originalidad de la cinta de Iciar Bollaín estriba en el hecho de contarnos dos historias paralelas, una en el pasado y otra en el presente. Una, sobre la conquista, contenida en la película que el equipo ha ido a rodar; y otra, en la época actual, sobre las vivencias del propio equipo de rodaje y sus actores en una Bolivia tumultuosa. Si en la primera los indígenas de 1492 aparecen explotados y maltratados por unos españoles ávidos de oro, riquezas y poder, en la segunda aparecen oprimidos por un mundo globalizado de multinacionales. Y ya no es el oro sino el agua, tan necesaria para la vida, el objeto de la codicia.

Aunque no nuevo –recordemos la oscurizada “La noche americana” de François Truffaut, 1973– el recurso del cine dentro del cine se adapta sorprendentemente bien en esta historia y realza ese juego de paralelismos permitiendo a sus personajes continuas interacciones entre la vida “real” en el ambiente del equipo de rodaje y los personajes ficticios que representan; entre sus miserias humanas, sus preocupaciones, sus buenas intenciones e ideologías y las de los personajes que encarnan en la ficción. Habría sido interesante poder establecer un tercer plano con el contexto de la vida real (ahora sin comillas) del equipo auténtico del rodaje... En cualquier caso, las idas y venidas en el tiempo y estos juegos de paralelismos y desdoblamiento de personajes consiguen que las dos historias queden perfectamente ensambladas.



para ver

Y dentro de ese ensamblaje, resulta muy lograda e interesante la evolución de los personajes en el plano "real": vemos cómo los más importantes, partiendo de planteamientos distintos y ante los acontecimientos presentes iniciarán viajes personales cruzados que les cambiarán sus actitudes, sus visiones de las cosas y sus compromisos sociales y personales. Será el caso sobre todo de Costa (magnífico Luis Tosar), el productor sin escrúpulos, y de Sebastián (Gael García Bernal), el idealista director de la película. En cuanto a los demás personajes, encontramos también a un Cristóbal Colón (Karra Elejalde, Goya al actor de reparto) alejado de concepciones altruistas y aventureras, más centrado en el poder y al servicio a la Corona española y de la codicia del oro. No se olvida en la película el papel de la Iglesia a través de las figuras de Fray Antonio Montesinos y Fray Bartolomé de las Casas, defensores teóricos de los derechos de los indígenas –reminiscencias aquí de "La Misión" (Roland Joffé, 1986)–, pero puestos también en tela de juicio desde el plano "real". Producción coral de grandes actores e importantes diálogos que trata de evitar una visión simplista o maniquea de la historia pasada y de la realidad presente. Y lo consigue más en el plano real que en el ficticio. Quizás sea ese su único punto débil.

Por lo demás, la factura de la película, que se adentra en ocasiones en el cine de acción, es irreprochable y supone la primera incursión de la directora en una producción

técnicamente más ambiciosa. Un ritmo narrativo ágil, acompañado por la excelente música del internacional Alberto Iglesias (Goya a la mejor música) hacen que la película vaya conquistando emocionalmente al espectador. Cabe reseñar cómo la directora aúna sobrecogimiento y elegancia en algunas secuencias que nos sugieren –pero no nos muestran– ciertas atrocidades sufridas por los indígenas: la horrible decisión de las madres de ahogar a sus bebés antes de permitir que sean devorados por los perros del invasor.

Quizás películas como ésta no reparen una deuda histórica, pero sí son un excelente ejercicio de concienciación y creación de memoria histórica para que grandes injusticias no caigan en el olvido.

"¡Siempre nos cuesta tan caro! ¡Nunca es fácil! Ojalá hubiera otra forma...!", dice al final, cansado y emocionado, Daniel, uno de los personajes principales (activista en la guerra del agua / jefe indígena) tras haber conseguido echar del país a la multinacional, pero habiendo perdido mucho en la lucha. Y emoción –pura, contenida, pero cada vez más liberada– se destila en la secuencia final de su despedida con Costa, el productor, fundidos en un abrazo conciliador y con la entrega de un regalo simbólico y lleno de esperanza: el agua.

JUAN CARLOS ARROYO ARROYO

*Asesor técnico*

*Consejería de Educación en Francia*





EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN