

(ALANDA

Revista didáctico-cultural
Número 5 • 2010

(ALANDA

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia, publicada por el Liceo Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine

Dirección: Vicente López-Brea, director del Liceo Luis Buñuel

Dirección adjunta: Gertrudis Torres, asesora técnica de la Consejería de Educación

Comité asesor: José M^a Renes (Colegio Federico García Lorca), Irineo Fidel Seco (ALCE de Estrasburgo), Antonia Arnau (ALCE de Lyon), Gervasio Arnaste (ALCE de Montpellier), Constantino Bandín (ALCE de París), Rosa Gutiérrez (Sección internacional de Burdeos), Pedro Jiménez Manzorro (Sección internacional de Estrasburgo), Elisabet Cayuelas Girabal (Sección internacional de Ferney-Voltaire), Elvira González Comesaña (Sección internacional de Grenoble), Manuel T. Latorre (Sección internacional de Lyon), Ana M^a de Miguel (Sección internacional de Marsella), M^a Ángeles Rodríguez (Sección internacional de Montpellier), Fernando Huerta (Sección internacional de París), Ana González Masegosa (Sección internacional de Saint Germain-en-Laye), Antonio Turmo (Sección internacional de Saint Jean de Luz), Inmaculada González Mangrané (Sección internacional de Toulouse), Lucía Delgado (Sección internacional de Valbonne-Nice).

Consejo de redacción: Remedios Alcaide, Juan Barriga, Pierre Bovis, M^a José Carrión, Cecilio Díaz, Margarita González, Vicente López-Brea, María Mallol, José Antonio Sáez y Gertrudis Torres.

Número 5, mayo de 2010



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Relaciones Internacionales

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: www.o6o.es

Texto completo de esta obra: <http://www.educacion.es/exterio/fr/es/publicaciones/calanda2010.pdf>

Fecha de edición: mayo 2010

NIPO: 820-10-036-7

ISSN: 1962-4956

Fotografías: Las imágenes de las páginas 13, 64, 69, 72, 75, 92, y 95 proceden del Banco de imágenes y sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas

Coordinación editorial: Gertrudis Torres

Diseño y maquetación: Antonio Ramos

Imprime: Origen Gráfico, S.L.

Pedidos y distribución: Centro de Recursos

34, Boulevard de l'Hôpital 75005 París

Tel: 0147074858 Fax: 0143371198

@: centrorecursos.fr@educacion.es

Publicado en papel reciclado TCF.

ÍNDICE

Ensayos, experiencias y proyectos

La pédagogie du projet en contexte bi/plurilingue

JEAN DUVERGER 9

El cómic: un proyecto colectivo

MARÍA MALLOL FERRÁNDIZ 17

Albert Camus y la Historia de España. Una invitación a la interdisciplinariedad

ISABEL ALONSO DÁVILA 25

El árbol de los libros: una experiencia de animación a la lectura

REMEDIOS ALCAIDE LÓPEZ 38

Una visión histórica del ser y el no ser de la cultura física

FRANCISCO JAVIER LACUEVA USED 45

El auxiliar de conversación: un refuerzo para la enseñanza oral del español como lengua extranjera

ALICIA MOLINA 54

Documentos

El nuevo currículo de las ALCE

CARLOS LÁZARO MELÚS 63

Acuerdo hispano-francés de doble titulación de bachillerato

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ LASA 70

Recensiones y apostillas*Para leer:*

Animar a la lectura desde la biblioteca.....	79
Voluntarios con gafas. Escritores extranjeros en la guerra civil española	81
N'espérez pas vous débarrasser des livres.....	82
Buñuel en el Laberinto de las Tortugas	84

Para ver:

El Festival Don Quijote y el Grupo Zorongo.....	86
---	----

Para recordar:

El país longitudinal: recuerdos de la Ruta Quetzal	90
El Concurso Hispanoamericano de ortografía: “acabóse” fue el acabose	94

En torno a Luis Buñuel*Rencontre au Liceo Luis Buñuel avec Jean-Claude Carrière.**12 février 2010*

PIERRE BOVIS Y VIRGINIA YOLDI.....	99
------------------------------------	----

Ensayos, experiencias y proyectos

La pédagogie du projet en contexte bi/plurilingue

JEAN DUVERGER¹

Pédagogie du projet..., pédagogie de projet..., démarche de projet..., ces appellations voisines désignent toutes une stratégie d'apprentissage qui place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, de manière active et délibérée.

La pédagogie du projet à l'école n'est pas une idée nouvelle, et depuis Dewey ou Makarenko, en passant par Freinet et bien d'autres, elle ne cesse de prouver sa pertinence et son efficacité lorsqu'elle est mise en œuvre. Elle est utilisée avec profit dans de nombreux établissements scolaires de nombreux pays, de manière régulière ou occasionnelle et à tous les niveaux des cursus.

L'idée centrale de cet article est de tenter de convaincre que cette stratégie de la pédagogie du projet est particulièrement pertinente et efficace dans les contextes scolaires où l'élève est exposé (à des de-

grés divers) à deux langues (au moins), des langues qui sont langues d'apprentissage de contenus disciplinaires ; j'ai pu l'observer et l'évaluer professionnellement tout au long de ma carrière d'Inspecteur d'éducation, en France dans les sections européennes et internationales, mais aussi occasionnellement hors de France, notamment en Espagne, où j'ai travaillé plusieurs années, tant dans les établissements à programmes français (une vingtaine de lycées ou collèges de statut de même nature que les établissements d'enseignement espagnol hors d'Espagne), que dans un certain nombre des établissements espagnols qui, depuis une dizaine d'années, ont mis en place des sections bilingues « franco-phones » (plus de 300 établissements à la rentrée 2009, dans la plupart des Communautés autonomes).

Dans ce propos, après avoir défini dans un premier temps ce qu'on entend par pédagogie du projet, je décrirai sommairement et concrètement ce que peut être le déroulement classique des activités

¹ Inspecteur d'éducation. Président de l'ADEB (Association pour le Développement d'Enseignement Bi/plurilingue).

conduites dans une pédagogie de projet ; on pourra alors se rendre compte de la pertinence et de l'adaptation aisée de cette pédagogie aux contextes d'enseignement/aprentissage en deux ou plusieurs langues, en prenant pour conclure quelques exemples de pratiques pédagogiques possibles réalisables en classe.

Qu'est ce qu'une pédagogie du projet ?

Comment définir le concept ? Quelles caractéristiques ?

Une pédagogie du projet est fondamentalement et avant tout une pédagogie qui, parce qu'elle place -comme nous l'évoquions en introduction- les apprenants au centre des processus d'enseignement/aprentissage, s'appuie sur la motivation, la participation et la très forte implication de ces apprenants.

La pédagogie du projet doit toujours déboucher sur des productions originales, collectives et individuelles (ce qui la distingue des pédagogies simplement centrées sur des thèmes ou centres d'intérêt), ce qui signifie des obligations pour tous de parvenir à des résultats, identifiables et évaluables.

C'est donc une pédagogie de la responsabilité, du contrat, de l'engagement.

C'est forcément aussi, en classe, une pédagogie de la coopération, du travail en équipe, de la communication, de la solidarité.

Par ailleurs et le plus souvent, la pédagogie du projet est typiquement une pédagogie de l'interdisciplinarité, la production finale devant presque toujours faire appel à plusieurs types de savoirs et compétences disciplinaires.

Cette forme de pédagogie génère toujours créativité et imagination, surprise et inventivité, le produit terminal n'étant jamais totalement prévisible.

Bien conduite, la pédagogie du projet est incontestablement une pédagogie du plaisir, voire du désir, en tous cas de la découverte ; elle doit permettre de développer la confiance en soi et de faire vivre à chacun la richesse et la fécondité du travail collectif, mais aussi prendre conscience de ses exigences.

Au total, la pédagogie du projet est finalement une pédagogie constructiviste, une pédagogie de la situation, une pédagogie fonctionnelle et opérationnelle, qui se concrétise au final par une production, identifiable et réalisée selon un calendrier lui-même prévu à l'avance.

C'est une pédagogie du développement personnel, cognitif et affectif, en même temps qu'une pédagogie de groupe, qui se veut porteuse d'une éthique.

La pédagogie du projet apparaît donc finalement comme une pédagogie qui, à sa manière, globalise et fédère de nombreux apports des pédagogies dites « nouvelles » (que l'on peut grouper aussi sous le terme générique de « pédagogies actives »), des

pédagogies qui prennent en compte -et nourrissent- des considérations théoriques générales relatives à l'apprentissage globalement auto-socio-constructivistes et formalisées notamment par Piaget, Wallon et surtout Vigotsky, des pédagogies qui intègrent par conséquent l'idée centrale que « l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend », l'enseignant étant alors un guide attentif, un accompagnateur d'apprentissage vigilant, ce qui n'est pas simple ni très habituel.

Le déroulement habituel d'une pédagogie du projet

Les pédagogies de projet conduites en classe sont infiniment variées dans leurs thématiques, leurs mises en œuvre et naturellement leurs productions finales ; elles peuvent notamment être plus ou moins étalées dans le temps (de quelques heures à plusieurs semaines au mois) et plus ou moins interdisciplinaires.

Elles peuvent être mises en œuvre à tous les niveaux de la scolarité, depuis la maternelle jusqu'aux classes terminales. On en donnera quelques exemples, dans le dernier chapitre de cet article.

Mais quel que soit le projet et le niveau de classe, on peut cependant repérer, dans tous les cas, un certain nombre d'étapes qui en jalonnent le déroulement, étapes que l'on se propose de décrire ici à grands traits.

Formulation du projet

C'est naturellement le premier moment, mais un moment fort, qu'il ne faut pas rater ; sans précipitation, le groupe professeur/élèves se doit d'élaborer le thème, la finalité, la signification, les objectifs du projet ; d'où de longs moments de communication, d'échanges d'opinions, visant à trouver un consensus optimal qui permettra l'implication de chacun ; il faut savoir prendre le temps d'accepter les divergences, les représentations, de laisser se développer créativité et imagination, de négocier les rôles de chacun, d'évaluer les ressources et la faisabilité du projet.

Finalement, dans le consensus le plus large possible, on donne un nom (plus ou moins provisoire) à ce projet.

Mise en œuvre et répartition des tâches

Le projet étant défini et clairement formulé avec un échéancier, on fait l'inventaire des tâches à mettre en œuvre ; en fonction de la nature, de la thématique de ce projet, on va devoir engager un certain nombre d'activités : par exemple faire des recherches documentaires dans des livres ou via internet, faire des observations, des expérimentations, des mesures, des entretiens, des lettres, des croquis, des maquettes etc.

Toutes ces tâches seront alors réparties de manière équitable et négociée entre tous les participants, sous la responsabilité et naturellement la médiation des enseignants.

Une pédagogie de la coopération, du travail en équipe, de la communication, de la solidarité

Les pédagogies de projet conduites en classe sont infiniment variées dans leurs thématiques, leurs mises en œuvre et naturellement leurs productions finales

Elles seront ensuite conduites et réalisées individuellement ou en petits groupes, selon des modalités naturellement variables, en classe ou hors la classe, avec des accompagnements plus ou moins importants des professeurs et selon un calendrier prévisionnel déterminé collectivement au départ.

Mises en commun des résultats des activités engagées

Autant de fois que nécessaire, et collectivement, on « fera le point », sorte d'évaluation d'étape, afin d'évaluer et mesurer l'avancement des tâches à accomplir.

Ces mises en commun permettront aussi, éventuellement, de mettre en œuvre un certain nombre d'ajustements, de relancer un certain nombre de tâches, voire d'infléchir quelque peu le projet original.

Mais il importe que ceci soit vécu et discuté collectivement, pour redonner sens, motivation et dynamisme au projet.

Synthèses, productions

Le projet, nous l'avons dit, peut être conduit selon des durées variables (de quelques heures à quelques semaines, voire l'année entière), on a vu qu'il est le plus souvent interdisciplinaire, mais dans tous les cas, et c'est un point fort de la pédagogie du projet, il y a obligatoirement un calendrier de travail avec, à l'échéance, un produit, une production.

Cette production peut être un objet, une maquette, un journal, une bande des-

sinée, un album photo, un plan de quartier ou une brochure touristique... nous en verrons quelques exemples ci-dessous.

La dernière et solennelle réunion de mise en commun est importante car c'est là qu'il y a mise en relation définitive de tous les résultats des tâches accomplies ; il s'agit alors de « construire » véritablement le produit, de l'agencer, de le peaufiner, de le finaliser, de le rendre présentable, utilisable, exportable, évaluable, en faisant appel le plus souvent à d'autres disciplines, notamment dans le champ des arts plastiques.

Ce produit original sera alors la propriété de tous et on pourra (selon les cas de figure, naturellement) le reproduire pour en donner un exemplaire à chacun des participants.

Pertinence de la pédagogie du projet dans l'enseignement en deux ou plusieurs langues

Ce modèle pédagogique fonctionne très bien et se révèle être particulièrement pertinent dans les contextes bi/plurilingues dans la mesure où, quelle que soit la thématique du projet, il permet de faire fonctionner les langues concernées dans des conditions naturelles, opérationnelles et paritaires.

Mais naturellement, pour qu'il en soit ainsi de manière optimale, l'idée centrale est de se donner comme règle que le pro-

duit final du projet soit travaillé, organisé, conduit, et entièrement rédigé en utilisant l'ensemble des langues concernées ; la production terminale sera donc bi/plurilingue, croisant et alternant à des degrés divers les documents de langues différentes, sans traductions naturellement, à l'instar d'ailleurs de nombreuses productions écrites actuelles, dans tous les domaines de la vie quotidienne.

Cette règle signifie qu'en amont, dans toutes les phases du projet, les tâches auront pu être conduites dans telle ou telle langue, langue 1, langue 2 voire langue 3 si elle est sollicitée, tout cela en fonction des ressources documentaires, des ressources humaines, de l'environnement, des contextes spécifiques à la thématique du projet.

Les participants se seront réparti les tâches, nous l'avons dit, mais on peut préciser ici que cette répartition aura permis à chacun de choisir de travailler en langue étrangère, seul ou en petit groupe, dans des champs ou domaines pour lesquels il se sentait préparé et motivé.

Durant l'exécution des tâches, l'oral et l'écrit en langue étrangère auront été sollicités, notamment dans les entretiens et lectures, cependant que durant les mises en commun, la prise de parole en langue 1 ou langue 2 aura été nécessaire et libérée.

Durant la mise en forme finale de la production bi/plurilingue, l'articulation des documents en différentes langues, tout

comme l'agencement typographique et éventuellement iconographique pertinent permettant complémentarité et lisibilité de l'information, auront été aussi l'occasion de développer une « éducation linguistique » naturelle, fort utile au siècle de la mondialisation des échanges.

Les bénéfices, au total, sont considérables.

Les langues seront ainsi mieux maîtrisées, car utilisées comme outil de travail, instrumentalisées dans le cadre d'un projet véritable ; « elles ne tournent pas à vide », et on est tout à fait dans la « perspective actionnelle », préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Par ailleurs, en présentant un document final bi/plurilingue construit en juxtaposant des sous-ensembles documentaires authentiques présentés en différentes langues, les dimensions culturelles exprimées par ces langues apparaissent de manière naturelle.

Le projet bi/plurilingue apparaît ainsi comme une manière pratique et fonction-



nelle de préparer les apprenants à entrer dans l'ère de l'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalisme, que la Communauté européenne et la mondialisation des échanges rend chaque jour plus nécessaire.

Mais il y a plus... le produit final, constitué de parties rédigées en plusieurs langues soigneusement articulées et agencées selon les besoins du discours propre à la présentation de la thématique, aura toutes les chances d'être plus performant, voire plus pertinent et attractif qu'un discours monolingue, car on sait bien que les analyses et expositions comparatives représentent toujours une plus-value cognitive ; autrement dit, la thématique du projet a toutes chances d'être plus approfondie, plus éclairée et éclairante, et de gagner ainsi en qualité.

Des exemples

Au niveau de l'enseignement préélémentaire et élémentaire

C'est probablement à ces niveaux du cursus scolaire qu'il est le plus aisé de mettre en place des pédagogies du projet, dans la mesure où les maîtres ont une grande liberté au niveau de l'organisation de leur emploi du temps journalier.

Les exemples de thématiques ne manquent pas et se diversifient à l'infini selon les contextes géographiques et sociologiques.

J'ai pu personnellement être témoin

de mises en œuvre et de productions de nombreux projets tels que les suivants :

- Construction et utilisation de jeux bilingues comme, par exemple, des jeux de logique à dominante mathématique.
- Construction de calendriers bilingues avec des thèmes divers et infinis (les fêtes, les fleurs, les dates historiques célèbres etc.).
- Confection de dépliants, d'opuscules bilingues à propos des curiosités du quartier, de la ville, de la région.
- Confection de recueils de poèmes, de chansons dans les deux langues, traitant de sujets de même nature.
- Écriture de contes, de bandes dessinées bilingues.
- Confection d'un journal scolaire bilingue ; le projet « journal scolaire » est un grand classique en contexte monolingue ; le fait de le publier en bi/plurilingue dans les classes où les élèves travaillent en plusieurs langues est curieusement peu fréquent, comme si on avait peur des mélanges, des métissages ; mais là où il est mis en œuvre, c'est toujours très séduisant.
- Fabrication d'affiches bilingues.
- Fabrication de frises historiques chronologiques exposées en classe,

faisant apparaître les événements contemporains des pays dont on apprend la langue, au regard de son propre pays.

Au niveau de l'enseignement secondaire, (Institutos , collèges et lycées)

L'organisation de l'enseignement secondaire en cours très fragmentés et faisant se succéder en classe de nombreux professeurs en temps limité rend plus difficile la préparation et la conduite des pédagogies de projet, les coordinations, mises en commun et synthèses n'étant pas toujours faciles à programmer.

Mais c'est tout de même possible, naturellement et de nombreux projets sont aussi conduits à terme à ce niveau du cursus.

On trouve d'abord des thématiques de même nature que dans le premier degré, plus d'autres bien sûr, plus disciplinaires ou résolument interdisciplinaires, mais le caractère comparatif / contrastif entre les langues et cultures des pays concernés est très souvent plus marqué, comme on peut l'observer dans les exemples qui suivent.

- Réalisation de documents faisant état d'études comparatives en littérature, à une même époque, ainsi entre les romans publiés dans les pays dont on étudie la langue (par exemple Mme. Bovary et La Régenta, en contexte bilingue français espagnol).

- Réalisation, de la même façon, de documents comparant les périodes historiques des deux pays dont on travaille la langue et la culture, qu'il s'agisse du Moyen Âge ou des guerres napoléoniennes.
- Réalisation de dossiers comparatifs concernant des thèmes de société transversaux tels que la pollution atmosphérique, l'énergie éolienne, les parcs nationaux, l'argent de poche des adolescents, mais aussi des thèmes économiques, sociaux et culturels en général.
- Ecriture en deux langues, avec mise en scène et théâtralisation, de sketches, de scènes de la vie quotidienne.
- Fabrication de dossiers mettant en relation peintres (et artistes en général) d'une même époque, avec iconographie et commentaires.
- Réalisation de radios bilingues, de petits films vidéo bilingues.
- Réalisation de maquettes, opuscules bi/plurilingues à vocation touristique.
- Organisation et conduite, depuis les premières préparations jusqu'aux ultimes conclusions de séjours à l'étranger, dans les pays des langues étudiées, et de préférence - cerise sur le gâteau - suite à des échanges épistolaires, via internet ou non.

La pédagogie du projet en contexte bi/plurilingue se révèle le plus souvent ludique et toujours très gratifiante

On observe donc une grande diversité de thématiques, c'est une affaire de contexte, d'environnement sociologique.

L'important est de considérer que dans tous ces cas, les productions seront bi/plurilingues, pleines de documents authentiques tirés de manuels ou d'internet, riches de comptes rendus d'enquêtes, d'entretiens, de graphiques comparatifs, de documents articulés et complémentaires, écrits en deux langues au moins et sans traductions.

Pour conclure

On l'aura compris, il m'apparaît à l'évidence que la pédagogie du projet, considérée comme une stratégie d'apprentissage à haute valeur ajoutée, peut se révéler être très féconde et donner un sens bien spécifique et original à l'enseignement en contexte bi/plurilingue.

Trop souvent, chacun enseigne dans ces sections bilingues ou internationales comme s'il enseignait en section monolingue ; or l'enseignement bilingue ne peut se réduire à la somme de deux enseignements monolingues, il vaut beaucoup plus que cela, il peut être beaucoup plus que cela, puisqu'il peut participer activement à l'émergence d'une véritable « éducation linguistique », de cette « éducation au plurilinguisme » dont on a raison de dire qu'elle est indispensable à l'homme d'aujourd'hui.

Par ailleurs, et au-delà de bénéfices linguistiques, culturels et cognitifs avérés, la pédagogie du projet en contexte bi/plurilingue se révèle le plus souvent ludique et toujours très gratifiante, « le produit fini » ajoutant toujours un « plus » indéniable par rapport à une pédagogie traditionnelle, expositive et trop souvent passive, qui ne montre pas un résultat identifiable, observable et palpable.

Naturellement, cette stratégie de la pédagogie du projet est coûteuse en temps et en énergie, et elle ne peut être mise en œuvre que selon des fréquences très variables en fonction des programmes d'enseignement et des contextes, et en complément de méthodologies plus traditionnelles.

Mais leur efficacité est telle qu'elle est incontestablement à développer sans modération dans les contextes bi/plurilingues.

BIBLIOGRAPHIE

- BORDALO ISABELLE, GINESTET JEAN PAUL , « Pour une pédagogie du projet » , Hachette - éducation , 1995.
- DUVERGER JEAN , « Florilège de pratiques pédagogiques spécifiques de l'enseignement bilingue ». Le français dans le monde . Recherches et Applications, Hachette, janvier 2000, (Pages 178-186).

El cómic: un proyecto colectivo

MARÍA MALLOL FERRÁNDIZ¹

El arte infantil aparece como un arte ligado a los intereses básicos del niño y suelen dominar en él los aspectos narrativos

CARLOS ANGOLOTTI

El Colegio Español Federico García Lorca de París desarrolla un Proyecto de Centro en torno al cómic a través del cual se potencia el trabajo en grupo, la implicación de las familias y la expresión a través de múltiples lenguajes. Los hitos más importantes de este proyecto son la creación de un cómic colectivo y la celebración de la fiesta de Carnaval.

•

El curso 2009/10 el claustro del colegio eligió como tema central de trabajo “El cómic”. ¿Por qué el cómic? Se trata de una manifestación artística sencilla que nos permitía trabajar desde la premisa anterior

–recoger los intereses de los niños en una secuencia narrativa– y nos abría múltiples vías de aprovechamiento didáctico: el conocimiento de un tipo de texto literario con un lenguaje cercano al alumnado, la motivación a la lectura en aquéllos con más dificultades, el conocimiento de otros signos, el desarrollo de nuevas posibilidades de expresión plástica, la lectura y el análisis de la imagen, el apoyo en el aprendizaje del lenguaje escrito... Además era una buena excusa para celebrar juntos un divertido Carnaval.

¿Cómo arrancar? En diciembre, inspirados por una campaña publicitaria contra la violencia de género, propusimos a las familias la creación de “Una viñeta para la Navidad” o “*Une case pour Noël*”. Se trataba de expresar a través de un rostro (dibujado, recortado de una revista o fotografiado) y un globo, bocadillo o *bulle*, algo que nos hiciera reír, sonreír, soñar, pensar... Y así, los días previos a la fiesta de Navidad, todas las ventanas que dan al patio se llenaron de viñetas llenas de humor y de humanidad.

¹ Profesora de Educación Infantil del Colegio español Federico García Lorca de París.

Pero queríamos un golpe de efecto que hiciera entrar de lleno el cómic en las aulas, no sólo en el patio. Buscábamos uno y tuvimos tres. Tres que coincidían con las primeras fases de cualquier proceso creativo: **la percepción** (ver, tocar, leer cómics), **el análisis del lenguaje que ese arte utiliza, la producción y la crítica o valoración.**

La percepción

El primer golpe de efecto se produjo el 6 de enero cuando vinieron al colegio los Reyes Magos de Oriente y, patrocinados por la Asociación de Padres, nos trajeron como regalo cómics de autores españoles o de habla española (Ibáñez, Escobar, Jan, Quino...) que pasaron a engrosar nuestras bibliotecas de aula. Para los alumnos y alumnas fue una sorpresa muy grata.

Uno de los objetivos del proyecto era dotar al centro de una buena colección de cómics en las tres lenguas en las que tra-

bajamos (español, francés e inglés), de manera que, una vez finalizado el mismo, el interés por la lectura de este tipo de texto que pensamos despertar, estuviera garantizado en la práctica.

Contábamos con un pequeño número de cómics en francés –especialmente de As-térix– en la biblioteca de centro. Y el regalo de sus majestades nos proporcionó una buena colección de textos en español, que todavía pensábamos ampliar con más obras en francés e inglés a través de la dotación del grupo de trabajo solicitado al IFIIE del Ministerio de Educación. Y a todo esto podíamos añadir los cómics que, temporalmente, los propios niños y niñas aportaban al aula para compartir con los compañeros.

Ya podíamos explorar un nuevo tipo de texto literario que, desgraciadamente, no siempre entra en la escuela. Y el primer paso era leer, ver, sumergirse en el cómic y disfrutar de su humor, sus personajes y aventuras, su agilidad...



La producción

Mientras leíamos, y en algunos casos devorábamos los cómics, un personaje cobró vida (*nuestro segundo golpe de efecto*): el mismo D'Artagnan visitó todas las aulas y, siempre bajo el lema “Todos para Uno y Uno para Todos”, nos instó a participar en un “concurso de guiones para hacer un Cómic Colectivo”.

Era el turno de la producción. Cada clase debía escribir una historia que pudiera plasmarse en 10 páginas, de 1 a 4 viñetas cada una y, al guión, había que añadir un dibujo de los personajes y una descripción de los lugares donde transcurre la acción.

La historia ganadora tendría el honor de convertirse en un cómic elaborado entre todos los alumnos y alumnas del colegio y de contemplarse en el patio durante la fiesta de Carnaval, porque se trataba de elaborar páginas gigantes de 1m x 1m, el tamaño de las ventanas del comedor.

Nos pusimos manos a la obra. La mayor parte de las clases de Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria trabajaron una historia colectiva. Los niños y niñas, guiados por sus tutoras, proponían personajes, aportaban ideas para la narración, enriquecían las de otros con detalles, cuestionaban algunas... hasta que se llegó a la propuesta final. Después llegó el turno del dibujo de los personajes: cada niño aportó los suyos, que realizó con la orien-

tación previa de que debían ser sencillos para que cualquier alumno del colegio pudiera hacerlos igual. Se hizo una selección y se trabajó en la descripción de los lugares.

Los tutores de 4^º, 5^º y 6^º de Primaria trabajaron en clase las características de este tipo de texto y, posteriormente, propusieron a los alumnos que escribieran en casa una historia para el concurso. Las leyeron en clase y eligieron la que iban a presentar.

El jurado apreció una notable diferencia entre los grupos. Los guiones de los pequeños eran más ricos, más trabajados, respetaban más las bases del concurso y eran más fácilmente trasladables al lenguaje del cómic, por lo que parece evidente que, en una primera fase de introducción de un nuevo texto, el trabajo en equipo produce mejores resultados que el trabajo individual, aun cuando éste haya sido orientado previamente, como ha sido el caso, y enriquece a cada uno de sus miembros.

Finalmente, aprovechando la celebración del Día de la Paz y la No Violencia, D'Artagnan volvió a aparecer delante de todos los niños y niñas y nos anunció el fallo del jurado. Había ganado la clase de 4 años con su cuento “¿Allô, bailarina?”.

Todas las historias presentadas al concurso se recopilaron y, con ellas, se elaboró el “Libro de guiones”, del que se hicieron copias dejando un ejemplar para cada clase.

El cómic nos abre múltiples posibilidades de aprovechamiento didáctico, fundamentalmente, el conocimiento de un texto literario, el desarrollo de nuevas posibilidades de expresión plástica y el apoyo en el aprendizaje del lenguaje escrito

Para hacer entrar el cómic en las aulas buscamos tres golpes de efecto que coincidían con las fases de cualquier proceso creativo: la percepción, el análisis del lenguaje que ese arte utiliza, la producción y la crítica o valoración

El análisis del lenguaje

Pero para producir un cómic primero necesitábamos conocer su lenguaje, analizar los recursos que utiliza. Y, en ese preciso instante, llegó Carlos, *el tercer golpe de efecto*. Carlos Méndez es un maestro de Sevilla que aterrizó en el colegio a principios de enero con una licencia por estudios y además es un estupendo dibujante que cada día publica una viñeta en el “Diario de Andalucía”.

Carlos se prestó a trabajar con todos los alumnos del cole. Y de una forma amena, en la que todo parecía sencillo, nos dejó a todos asombrados y nos enseñó en qué consiste el lenguaje peculiar del cómic, los elementos que usa para contar una historia:

- La distribución de las viñetas en la página.
- Los planos.
- Los gestos.
- La expresión del movimiento, tanto de los personajes como los signos cinéticos.
- Los globos.
- Las onomatopeyas.

Todos estos elementos tienen en sí la entidad suficiente como para ser objeto de otro estudio y, de momento, quienes estén interesados pueden consultar la bibliografía reseñada al final del artículo.

Pero esta fase no se agotó con la sesión inicial y motivadora de Carlos, sesión que provocó en los niños el gusto por dibujar y experimentar en el papel las nuevas posibilidades presentadas. Los profesores de las tres lenguas trataron todos estos recursos en las clases de Lengua y Plástica y elaboraron materiales apropiados para cada edad.

En este sentido, el profesorado del centro decidió abrir una carpeta en la que recopilar y compartir tanto la bibliografía y los documentos que conocíamos sobre el cómic y su aprovechamiento didáctico como los propios materiales elaborados para los alumnos.

Una familia del centro confeccionó un cómic sobre la vida cotidiana de sus hijas a través de un sencillo programa informático que permite incorporar bocadillos a las fotos previamente seleccionadas: <http://plasq.com/downloads>. Esta “fotonovela” tuvo mucho éxito entre los compañeros de las niñas y la mamá creadora realizó un taller informático con el grupo de 3º de EP. Así, a los documentos escritos pudimos añadir un nuevo recurso didáctico.

Vuelta a la producción

Para poner en práctica lo aprendido en la etapa anterior, el jurado del concurso había asignado a cada clase un fragmento de la historia ganadora, que debía convertirse en una página gigante del cómic co-

lectivo, y una copia en color del dibujo de los personajes.

De El a 2º de EP la página se elaboró con los tutores, en español, y en el 2º y 3º ciclo de EP se trabajó en francés, ya que el área de Plástica se imparte en esta lengua. Pero en todos los casos, los diferentes grupos tenían que traducir una o dos líneas de lenguaje escrito al lenguaje del cómic (ver Anexo I) y, para ello, tenían que responder a muchas cuestiones:

- ¿En cuántas viñetas vamos a contar nuestro fragmento?
- ¿Cómo las vamos a disponer en la página?
- ¿Qué personajes van a aparecer?
- ¿Qué van a decir o pensar?
- ¿Qué postura y qué expresión tendrán?
- ¿Qué planos vamos a utilizar?

Y además, debían cuidar la realización plástica para que la constancia en el dibujo de los personajes garantizara la lectura coherente del cómic, cuando las diez páginas estuvieran expuestas juntas.

El resultado fue espectacular. Pudimos comprobar cómo todos los grupos habían sabido plasmar todos los conocimientos adquiridos en las fases anteriores, como empapados de lectura, analizados sus recursos y utilizando diversas técnicas plásticas (estampado, témpera, collage, rotulación...) los alumnos habían realizado un cómic lleno de color y de vida.

Las semanas siguientes a su exposición, las ventanas del patio estaban llenas de niñas, niños, padres, madres y hasta “nounous” que leían y releían devorando las imágenes hasta el más mínimo detalle.

El Carnaval

Y llegó “mardi gras”. Ya habíamos dado vida plástica a los protagonistas de “¿Allô, bailarina?” y ahora se trataba de meternos nosotros mismos en la piel de otras criaturas. En algunos casos por clases y en otros por ciclos, seleccionamos una obra, recopilamos todos los cómics que pudimos, los leímos, hablamos de sus personajes, de sus aventuras, de sus autores y, cómo no, realizamos nuestros propios disfraces.

La tarde del martes de Carnaval se desarrolló el espectáculo al que estaban invitadas todas las familias del colegio. Se





trataba de un peculiar desfile en el que aparecían los elefantes de la familia Babar, los monstruos de “Monster Alergy”, Astérix, Obélix y otros galos, bailarinas y bailarines en homenaje al cómic dedicado a Ana Paulova, Zipi y Zape perseguidos por sus padres, todo tipo de superhéroes y superheroínas, y los hambrientos Carpantas.

Cada grupo desfilaba alrededor del patio interpretando a sus personajes al ritmo de una música previamente seleccionada y al llegar a un lugar convenido se paraban como estatuas realizando una composición a modo de viñeta que quedaba inmortalizada en una foto. Estas imágenes se incorporaron, más tarde, a nuestras decoradas ventanas y el claustro se convirtió en un centro de exposiciones, en el diario de a bordo de nuestro viaje colectivo.

El aprendizaje del lenguaje escrito en Educación Infantil

Mi trabajo como profesora de Educación Infantil justifica la inclusión de este apartado del artículo que desarrolla uno de los objetivos que nos propusimos al iniciar este proyecto: el apoyo en el aprendizaje del lenguaje escrito. En esta etapa y en nuestro centro esta enseñanza se realiza desde una perspectiva constructivista. A partir de diferentes tipos de texto, reales y significativos para el niño –los nombres propios, las listas de palabras, las adivinanzas, los cuentos... y, claro, el cómic–, éste va interpretando y va produciendo escritos y las maestras apoyamos este proceso desde el respeto a su ritmo y maduración, y a la fase de la escritura en la que se encuentra.

El cómic entró en nuestras aulas con toda naturalidad ya que el planteamiento de trabajo era coherente con el que veníamos realizando diariamente. En clase leíamos y explorábamos cómics y los niños dibujaban y contaban sus experiencias personales a través de pequeñas tiras o “historietas”. Las clases se llenaron de libros que traían de casa, y fueron tantos, que establecimos un sistema de préstamo en el que los propios niños escribían los datos necesarios. De esta manera podíamos contagiar y compartir con las familias nuestra nueva pasión.

La expresión de diálogos o pensamientos, de preguntas y exclamaciones a

través de bocadillos, las onomatopeyas acabaron por incorporarse a los dibujos libres y espontáneos de los niños y supusieron una gran motivación para la escritura y la lectura.

Valoración de la experiencia

Loris Malaguzzi (2005) contaba en un bello poema que “el niño tiene 100 lenguajes” y los habla de una forma integrada e interrelacionada, pero que la escuela le roba noventa y nueve. Al final de este proyecto, recapitulando, podemos decir con satisfacción que nos sale más de uno, que hemos utilizado el lenguaje verbal cuando hemos trabajado en grupo, el lenguaje escrito al leer y al escribir guiones o diálogos, el lenguaje plástico para interpretar y producir cómics y al confeccionar nuestros disfraces, el lenguaje dramático y el musical cuando interpretábamos a los personajes en Carnaval, hasta el lenguaje informático.

Y, gracias a Howard Gardner (1983) sabemos que tenemos múltiples inteligencias y que ser inteligente es tener la capacidad de resolver problemas o de elaborar productos. A través de esta experiencia pensamos que hemos posibilitado que cada niño se haya acercado al mundo del cómic desde múltiples perspectivas y de contribuir al proyecto desde sus capacidades e intereses, porque todos teníamos algo que aportar: nuestra habilidad en el diálogo y la argumentación, nuestra creati-

vidad a la hora de idear historias y personajes, nuestra capacidad en el dibujo o en la realización de disfraces, nuestra vis dramática en el desfile...

Cien lenguajes y siete inteligencias para desarrollar un trabajo colectivo. Porque la educación es algo más que la estancia en un aula durante 5 horas al día, es un clima, es un proyecto compartido, es la aceptación de unas normas comunes que nos proporcionen seguridad para lanzarnos a crear, a construir y reconstruir el mundo cada día.

Pero los proyectos no se acaban nunca. Y a éste le quedan unos meses en los que seguiremos aprendiendo, creando y exponiendo.

OBRAS CONSULTADAS

- ANGOLOTTI, CARLOS (1990), *Cómics, Títeres y Teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*. Madrid. Ediciones La Torre.
- GARDNER, HOWARD (1983), *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- MALAGUZZI, LORIS (2005), *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona. Rosa Sensat.
- MARUNY, MINISTRAL y MIRALLES (1995), *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. MEC y Edelvives.
- TRONDHEIM, L. y GARCÍA, S. (2009), *Cómo hacer un Cómic*. Vigo. Factoría K de libros.
- <http://plasq.com/downloads>

Al final, hemos utilizado múltiples lenguajes –verbal, escrito, plástico, dramático, musical, informático– y cada niño se ha podido acercar al proyecto desde sus capacidades e intereses

Anexo I

GUIÓN DE LA HISTORIA GANADORA

Página	Curso	Parte de la historia
Portada	I-4	Título, autores y todos los personajes.
1	I-3	Érase una vez un monstruo que quería aprender a bailar.
2	I-5 A	y llamó por teléfono a una bailarina para decirle que le enseñara. El monstruo vivía en Australia y la bailarina en España.
3	I-5 B	La bailarina fue en barco hasta Australia y se asustó cuando vio al monstruo.
4	1º	Éste aprendió a bailar aunque le costaba mucho. Cuando ya sabía, pensaron volver a España para actuar en un teatro.
5	2º	pero el barco naufragó y un cocodrilo se comió una pata del monstruo.
6	3º	Llegaron a la costa nadando y cuando estaban descansando y medio muertos en la arena.
7	4º	llegó un caballo con alas y los llevó al teatro.
8	5º	Pero el monstruo ya no podía bailar y andaba muy mal porque era cojo.
9	6º	Entonces inventaron un baile a la pata coja y tuvieron mucho éxito.

Albert Camus y la Historia de España. Una invitación a la interdisciplinariedad

ISABEL ALONSO DÁVILA¹

*“A travers ce que la France a fait de moi
inlassablement, toute ma vie j’ai essayé
de rejoindre ce que l’Espagne avait
laissé dans mon sang et qui selon moi
était la vérité”*

(ALBERT CAMUS, *Carnets III*)

1. Muchas cosas que aprender en el 50º aniversario de la muerte Albert Camus

El 4 de enero de 1960 moría el escritor Albert Camus en un accidente de tráfico. Durante el mes de enero de este año 2010, coincidiendo con la conmemoración del 50º aniversario de su muerte, han aparecido en los quioscos franceses diversas publicaciones sobre el autor² y las librerías se han lle-

nado de escaparates que recogen su producción literaria. En los primeros meses de este año Camus, he ido rastreando las referencias a la relación de este autor con España en diversas publicaciones, relación ya entrevista en la lectura de su novela póstuma e inacabada de carácter autobiográfico, *Le premier homme*, pero que ahora se me ha aparecido, a través de las nuevas lecturas, como mucho más profunda e intensa de lo que imaginaba.

Con este artículo me gustaría lanzar una invitación a realizar actividades de aula de tipo interdisciplinar en torno a los textos de Camus que nos acercan más directamente a su relación con España. La interdisciplinariedad de esta actividad debería tener su apoyo en los departamentos de Historia y Francés, pero podría interesar también a otros departamentos didácticos como el de Filosofía. Espero que los datos

de 2010. Este último es el más interesante respecto al tema de la relación de Camus con España.

¹ Catedrática de Historia del Liceo Español Luis Buñuel de París.

² Télérama hors série, *Camus. Le dernier des justes*, diciembre de 2009; Le Figaro hors série, *Camus. L’écriture, la révolte, la nostalgie*, enero de 2010; Hors-Série, *Le Monde Hors-Série, Albert Camus. La révolte et la liberté*, enero

La interdisciplinariedad de esta actividad debería tener su apoyo en los departamentos de Historia y Francés, pero podría interesar también a otros departamentos didácticos como el de Filosofía

que ofrezco a continuación puedan ayudar a hacer más cercana esta posibilidad.

2. Una primera justificación de la propuesta y algunas aclaraciones

Desde hace años, viene siendo habitual la utilización de fuentes históricas primarias en las clases de Historia de educación secundaria, ya desde la franja obligatoria pero sobre todo en Bachillerato. También ha ido ganando terreno el estudio de la literatura a través del acceso directo a los textos de los autores y autoras seleccionados. Es en la intersección de estas dos prácticas de aula en la que se quiere insertar la invitación que figura en el título de este artículo.

Como un ejemplo posible, he elegido a Albert Camus, no sólo por tratarse de uno de los autores más pertinentes para esta propuesta, sino también por la renovada presencia que ha alcanzado su obra en el cincuentenario de su muerte. De todas maneras, me gustaría recordar que la nómina de autores franceses que se pueden seleccionar para un trabajo de este tipo es bastante más amplia. No debemos olvidar que el tema de la Guerra Civil española y el de la dictadura franquista que siguió, son temas de historia contemporánea que encontramos en el sistema educativo español, en el currículo oficial de 4^º de ESO y de 2^º de Bachillerato, pero del que también se pueden encontrar referencias en los libros de histo-

ria que estudia el alumnado francés, ya que el terrible conflicto armado que se vivió en España entre el 1936 y el 1939 revistió características internacionales de gran importancia. De hecho, para una corriente historiográfica, la Guerra Civil española no sería más que el prólogo de la II Guerra Mundial. Julián Casanova, catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Zaragoza escribía el año pasado en *El País*: “La victoria de Franco fue también una victoria de Hitler y Mussolini. La derrota de la República fue asimismo una derrota para las democracias”³. El propio Albert Camus había escrito en *Combat*: “Esta guerra europea que comenzó en España hace ocho años, no podrá terminarse sin España”⁴. Además, en el caso de Francia y España, no sólo afectó de forma clara esta situación común a toda Europa –sobre la que no me puedo alargar más aquí–, sino que el hecho de compartir ambos países en 1936 un mismo tipo de gobierno, de Frente Popular, y sobre todo la proximidad geográfica –que llevó a un número cercano al medio millón de españoles a cruzar la frontera pirenaica y a convertirse en Francia en exiliados de larga duración– hicieron que esta parte de

³ Julián Casanova, “Setenta años de la victoria de Franco”, *El País*, domingo 29 de marzo de 2009, p. 27.

⁴ Albert Camus, *iEspaña Libre!*, edición y traducción de Juan M. Molina, Ediciones Júcar, 1978, pp. 19-20.

nuestra historia ligara nuestras relaciones de forma perdurable.

Continuando con el carácter internacional que revistió la “Guerra de España”, si tomamos como referencia un libro de texto español de historia de 2^º de Bachillerato, en concreto el que se utiliza en el Liceo Luis Buñuel⁵, y nos centramos en el tema que trata la Guerra Civil, encontramos epígrafes como “La significación del conflicto”, donde se habla de la “gran repercusión internacional” del mismo, o “La internacionalización del conflicto”, donde se explica cómo “apasionó y dividió a gobernantes, medios de comunicación, opinión pública e intelectuales del mundo entero”, además de otro titulado “La ayuda exterior”, en el que se analiza el papel de la URSS, las Brigadas Internacionales, la Alemania nazi y la Italia fascista en este conflicto civil y a la vez internacional. Y si tomamos como referencia un libro de texto francés de los más utilizados⁶, podemos encontrar un texto de Lacouture⁷ al que el manual titula “Le Front populaire et le problème espagnol” y otro titulado “Le cas plus spectaculaire... celui de l’Espagne”, en este caso extraído de S. Berstein⁸.

⁵ AAVV, *Historia de España. Bachillerato*, editorial Vicens Vives, Barcelona, 2009, p. 300-301

⁶ Baylac, M.H. dir. *Histoire 1re. Séries L-ES*, Bordas, 2003.

⁷ S. Berstein, *Léon Blum*, Le Seuil, 1977.

⁸ *Democraties, régimes autoritaires et totalitarismes au XXe siècle*, Hachette Supérieur, 1996.

Pero es que, además, si repasamos la lista de autores de los que se seleccionan textos para el trabajo de aula en un manual francés de Literatura, también de los más usados⁹, y la contrastamos con la lista de literatos franceses que escribieron sobre la Guerra Civil española, nos encontramos con no pocas coincidencias: Louis Aragon, Paul Claudel, Paul Eluard, André Gide, Jean-Paul Sartre, Jules Supervielle, etc. Si no nos quedamos aquí, y añadimos otros autores no seleccionados en este manual, nos encontramos con los nombres de Tristan Tzara, Simone Weil, Elie Faure, Saint-Exupéry, Nizan, Simone de Beauvoir, etc.¹⁰ No hay duda: el conflicto español y sus consecuencias produjo un gran interés y la implicación, en algunos casos no sólo a través de la escritura, de muchos de los autores franceses de la época.

Como soy profesora de Historia, empezaré por justificar la utilización de textos de tipo literario en las clases de historia,

⁹ Hélène Sabbah, *Littérature. Des textes aux sequences*, Hatier, 2005. Agradezco a Pierre Bovis sus orientaciones en la búsqueda de los libros de texto franceses de literatura, sus útiles sugerencias y la ayuda prestada.

¹⁰ Listado elaborado fundamentalmente a partir de Niall Binns, *La llamada de España. Escritores extranjeros en la Guerra Civil*, Montesinos, Barcelona, 2004, páginas 101-167, completado con Javier Figuero, *Albert Camus, exaltación de España*, Planeta, Barcelona, 2007, páginas 42-53 y añadidos a partir de otras lecturas.

para llegar a continuación a dar brevemente algunos datos de la biografía de Camus que lo relacionan con España. Citaré por último algunos de los textos de Camus que pueden interesar para esta propuesta.

3. Las relaciones entre la literatura y la historia¹¹

Las relaciones entre la literatura y la historia han estado tradicionalmente marcadas por la dicotomía que consideraba a la literatura como “el territorio de lo imaginado” y la historia como “el de lo vivido”¹². Partiendo de esta premisa, la historia más académica ha ignorado tradicionalmente la creación literaria.

Sin embargo, desde hace ya algunas décadas, la crítica a la compartimentación del saber ha hecho evidente la inutilidad de intentar comprender y explicar la realidad histórica prescindiendo de la imaginación y de las representaciones mentales: la realidad, los hechos, no existen desligados de la percepción que en cada momento se tiene de ellos. Y, así, la irrupción de la Historia de

¹¹ Tuve la oportunidad de profundizar en estas relaciones gracias a una licencia de estudios concedida por el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya durante el curso 1992-93.

¹² AAVV, *Textos literarios para la Historia Contemporánea*, editorial Debate, Madrid, 1985, p. 7. De la introducción a este libro están sacadas algunas de las ideas comentadas aquí.

las mentalidades –corriente historiográfica surgida precisamente en Francia en los años 60¹³– ayudó a permeabilizar la frontera entre la literatura y la historia al interesarse por el universo mental de las poblaciones del pasado, poniendo en evidencia que las actitudes, las expectativas y las creencias explican en gran parte el comportamiento humano, tanto a nivel colectivo como individual. Una vez abierta esta ventana, la historia debía recurrir a la literatura en su búsqueda de nuevas fuentes que le acercaran a estos nuevos ámbitos de estudio porque, como ha escrito Jacques Le Goff, “la historia de las mentalidades se nutre de los documentos del imaginario”¹⁴. De esta manera, quedó incorporada la literatura, documento fundamental del imaginario, al conjunto de las fuentes históricas posibles y es a partir de esta base que podemos decir que toda creación literaria puede ser considerada como fuente histórica.

La entrada de la literatura en los libros de texto de historia que utilizamos en las aulas ha sido más tardía, pero hoy en día podemos encontrar textos literarios en algunos de los manuales de historia más utilizados y también propuestas para comen-

¹³ Duby, “Histoire des mentalités”, en *L’Histoire et ses méthodes* (1961) acuñó el término dando lugar a incontables publicaciones posteriores durante los años 60, 70 y 80, que continúan hoy.

¹⁴ Citado en AAVV., *Textos literarios para la Historia Contemporánea*, op. cit. p. 8.

tar novelas en su contexto histórico. Por poner un ejemplo, en el libro de texto ya citado —el que utilizamos en el Liceo “Luis Buñuel” para 2º de Bachillerato— podemos leer lo siguiente: “La literatura, y especialmente las novelas, son una importante fuente de conocimiento histórico. En ocasiones, comprender el pasado es difícil si no recurrimos a la producción literaria, que refleja el pensamiento, las costumbres, los paisajes, etc., de la sociedad que pretendemos estudiar”. Y, más adelante: “Las obras producidas en el mismo momento en que suceden los hechos son fuentes primarias de información y tienen un valor incalculable, ya que en ellas el autor no reconstruye sino que describe, con el lenguaje de la época, la realidad que le rodea”¹⁵.

De todas maneras, no hemos de olvidar que la subjetividad es una de las características de toda la literatura, también de la considerada como más realista. Los estudios de análisis sociológico de la creación literaria nos muestran que la literatura no puede ser considerada en ningún caso como un simple espejo de la realidad. Ahora bien, podemos recordar aquí que Faulkner manifestaba: “El escritor tiene que escribir desde su propia historia. Tiene que escribir de lo que sabe... El escritor recurre a lo que hay en la leñera de su memoria, buscando la materia para crear el personaje

¹⁵ AAVV, *Historia de España. Bachillerato*, op. cit., p. 193.

o la situación”¹⁶. O también citar lo que Drieu la Rochelle escribió en su prefacio a *Gilles*, novela a la que se asoma también el tema de la Guerra civil española: “La vérité, c’est que tous les romans sont à clé. Parce que rien ne sort de rien, parce que la génération spontanée est inconnue dans la littérature comme dans la nature, parce que toute littérature réaliste est fondée sur l’observation du modèle, parce qu’aucun auteur même le plus irréaliste ne peut échapper à sa mémoire”¹⁷. Para terminar con las innumerables citas que podrían abonar esta idea, recordemos lo que ha escrito Soledad Puértolas: “el escritor jamás puede vivir esencialmente fuera de su época (...). Los escritores saben que están dando testimonio de las preguntas esenciales de su época y están, así, ligados a ella”¹⁸. No deja de ser curioso que, en contraposición a las citas que he presentado hasta ahora, una de Albert Camus parece en una primera lectura oponerse a esta idea. Dice: “L’idée que tout écrivain écrit forcément sur lui-même et se dépeint dans ses livres est une des puérilités que le romantisme nous a léguées. Les oeuvres d’un homme retracent souvent l’histoire de ses nostalgies ou de ses tenta-

¹⁶ Citado en Geraldine Nichols, *Escribir, espacio propio: Laforet, Matute, Moix, Tusques, Riera y Roig por sí mismas*, Minneapolis, 1989, p. 22

¹⁷ Pierre Drieu la Rochelle, *Gilles*, Gallimard, 1939, p. 14.

¹⁸ Soledad Puértolas, *La vida oculta*, Barcelona, Anagrama, 1993, p. 45.

La nómina de autores franceses que se pueden seleccionar para un trabajo de este tipo es bastante más amplia: Aragon, Claudel, Eluard, Gide, Sartre, Supervielle, Tzara, Weil, Saint-Exupéry, de Beauvoir, ...

*Un trabajo en el aula
con fuentes literarias
habrá de ir
acompañado siempre
de una reflexión
sobre la biografía del
autor o la autora
seleccionados*

tions, presque jamais sa propre histoire”¹⁹. A pesar de esto, o precisamente por ello, hay que hacer constar que su biógrafo Olivier Todd, inmediatamente después de citar esta frase del autor, nos dice: “Au-delà des réussites de la transposition artistique, son oeuvre paraît très biographique. Roger Grenier, qui le connut, évoque ses masques. Un masque filtre des regards”²⁰. Y no tenemos nada más que recordar *Le premier homme* para no tener ninguna duda al respecto.

Por todo lo expuesto hasta aquí, podemos afirmar que cualquier obra literaria ha entrado en diálogo con su época y constituirá un síntoma interesante de algunos aspectos de la misma y, por lo tanto, una fuente primaria susceptible de ser utilizada en nuestras clases. Pero tampoco debemos obviar que un buen trabajo con textos literarios como fuente histórica en el aula no debe olvidar que la utilización de esta fuente –como por otra parte la de cualquier otra, también las más legitimadas– se tiene que hacer integrando en el análisis el tema de la subjetividad, los límites de la experiencia vital del autor o de la autora, su clase social, su sexo, etc. Porque hemos de tener en cuenta, y muy especialmente en el caso de la “gran literatura” –aquella que aparece legitimada tanto en el canon académico como en el didáctico–, que las obras

¹⁹ Citado en Olivier Todd, *Albert Camus, Une vie*, Folio Gallimard, 1996, p. 14.

²⁰ *Ibidem*, p. 15.

literarias han sido escritas por personas de un nivel cultural alfabético no accesible a todos los grupos sociales y que no en todos los casos han tenido las mismas posibilidades de publicación.

Es por esto que un trabajo en el aula con fuentes literarias habrá de ir acompañado siempre de una reflexión sobre la biografía del autor o la autora seleccionados, convirtiendo de esta manera el “problema” de la subjetividad de las fuentes literarias en una característica que sumaría interés a su utilización en clase, ya que uno de los grandes olvidos de la historia enseñada suele ser el de las diversas subjetividades de los diferentes actores sociales del pasado. Es decir, deberíamos pasar de una visión de la subjetividad como problema a un interés por la misma, ya que introducirá en nuestras clases la existencia de puntos de vista diferentes en un mismo momento histórico. Analizar quién está hablando a través de una fuente histórica, en este caso literaria, nos llevará a preguntarnos si nos estará ofreciendo una visión sexuada del mundo, de una determinada clase social, desde una edad determinada, desde un lugar geográfico u otro, etc. Esto hará más complejo el análisis, pero también menos opaco a la diversidad de las vivencias históricas. En este sentido, la personalidad y la biografía de Albert Camus, como señalaremos más adelante, ofrecen grandes posibilidades.

Para terminar con este punto, señalar otra ventaja del uso de la literatura en las cla-

ses de historia: la utilización de esta fuente nos lleva de la mano a una “aventura transdisciplinar”²¹, aspecto siempre tan deseado en el campo de la didáctica, pero que muchas veces se nos escapa de entre las manos.

4. Algunos aspectos biográficos de Albert Camus que nos recuerdan su profunda relación con España

“L’Espagne est la ‘deuxième patrie’ de Camus. Elle joue pour lui un rôle fondateur et fondamental, sur le plan tant personnel que professionnel et idéologique. Ses grands-parents maternels étant originaires de l’île de Minorque, il se sait et se sent espagnol”. Así comienza la voz *Espagne* en el recientemente aparecido *Dictionnaire Albert Camus*²².

Es bastante conocido, aunque con frecuencia olvidado o silenciado, que Albert Camus cuenta en sus orígenes familiares con una rama española. Su madre se llamaba, antes de su matrimonio con Lucien Camus, Catherine Sintès (1882-1960), y este apellido (Sintes en su versión menorquina) nos lleva a recordar que había nacido en el seno de una familia emigrada a Argelia, como tantas otras familias españolas lo hi-

cieron durante el siglo XIX²³. De hecho, es bastante frecuente encontrarse con apellidos españoles al leer referencias biográficas de la infancia, adolescencia y juventud de Albert Camus en Argelia, lo que nos habla claramente de la existencia de esta colectividad de origen español asentada en la entonces colonia francesa. Además, Catherine vuelve a la casa de su madre con sus dos hijos, cuando Albert no había cumplido aún un año, como consecuencia de la muerte de su marido en la I Guerra Mundial (1914), por lo que la infancia de Camus se desarrolla en contacto permanente con la rama española de su familia. En esta casa vivirán la abuela menorquina, dos de sus hijos varones y Catherine Camus con sus dos hijos, Lucien y Albert. La relación de Camus con su madre, analfabeta y que había trabajado durante la guerra en una fábrica de cartuchos pero cuyo trabajo más habitual fue hacer la limpieza en casas ajenas, ha interesado a los estudiosos de su obra y frases como “... ma mère, qui est la plus grande cause que je connaisse au monde”²⁴ nos acercan a la comprensión de la importancia de esta figura en la biografía del autor.

Su primer viaje al extranjero, en el verano de 1935, fue a las Islas Baleares. Si no volvió nunca más a España fue porque se

²¹ Recojo este concepto de Amparo Moreno, que dirigió mis trabajos de la licencia de estudios.

²² *Dictionnaire Albert Camus*, dirigido por Jeanyves Guérin, ed. Robert Laffont, 2009, voz “Espagne”, p. 260.

²³ Los estudios históricos nos dan una cifra de unos 40.000 españoles en Argel y Orán en 1850.

²⁴ Citado en Hors-Série, *Le Monde*, op. cit, p. 8.

negaba, según él mismo afirmó a visitar un país en el que se había instalado una dictadura²⁵. Sus lecturas de autores españoles fueron continuas en su juventud y especialmente García Lorca.

Otro aspecto de la biografía de Camus que interesa destacar respecto a su relación con España es la relación que mantuvo con una mujer de origen español. En 1944, conoció a la actriz Maria Casarès (en España María Casares), hija de Casares Quiroga²⁶, con la que estableció una estrecha y apasionada relación tanto profesional –María será actriz fundamental en muchas de las obras teatrales de Camus– como sentimental. Esta relación se mantendrá, con periodos de lejanía y acercamiento, hasta la muerte del autor en 1960.

Por otro lado, Camus no dejó de señalar públicamente la injusticia que se

había hecho para con la República española a través de la política de No Intervención. La decisión de Léon Blum de optar por esta política en la Francia del Frente Popular constituyó para Camus una falta grave y en un editorial de *Alger républicain*, del 19 de noviembre de 1938, defiende claramente la presencia en España de las Brigadas Internacionales. Una vez consumada la derrota de la República española, no dejaría nunca de denunciar la pervivencia de la dictadura franquista, permitida por las potencias aliadas al finalizar la II Guerra Mundial, lo que le llevó a dedicar muchos de sus artículos en *Combat* a este tema y a intervenir en multitud de mítines de solidaridad con la España republicana en el exilio. Albert Camus se sintió muy cercano a los exiliados anarcosindicalistas españoles e hizo muchas intervenciones a favor de los anarcosindicalistas encarcelados en España, así como de protesta por las penas de muerte impuestas por el régimen de Franco a sus opositores. También publicó artículos en el órgano de la FAI, *Solidaridad Obrera*. El hecho de que reprochara a Paul Claudel el haber aceptado una condecoración del régimen franquista nos habla también de esta implicación permanente de Camus en los temas españoles. “Il n’a de cesse que l’Espagne républicaine occupe le devant de la scène” según el Dictionnaire Albert Camus en la voz *Conférences*²⁷.

²⁵ Sin embargo, Javier Figuero señala que el 23 de diciembre de 1958 la Sección de Pasaportes del Consulado de España en París “enviaría una nota al director de Servicios Técnicos de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores de Madrid. Se rogaba tuviera ‘a bien comunicar si habría inconveniente por esos servicios en conceder visado a favor del escritor Albert Camus’, quien deseaba ‘realizar un viaje de turismo a Ibiza’ en los próximos meses”, op. cit. p. 277.

²⁶ Casares Quiroga fue ministro en varios gobiernos durante la II República. Era presidente del Gobierno cuando se inició la sublevación militar el 17 de julio de 1936. Murió en el exilio en París en 1950.

²⁷ *Dictionnaire Albert Camus*, op. cit., p. 173.

Un ejemplo muy llamativo de esta actitud permanente hacia España se produjo en 1952: Albert Camus presentó su dimisión a la UNESCO en protesta por la admisión de la España franquista en la organización. En un discurso irónico que lleva por título “L’Espagne et la culture” (30 de noviembre de 1952), Camus dice: “Dès l’instant où Franco est entré à l’UNESCO, l’UNESCO est sortie de la culture universelle”²⁸.

En 1953 lleva a la escena *La Devoción a la cruz* de Pedro Calderón de la Barca en el Festival de Angers, “dont Camus a établi ce qu’il appelait le ‘texte en français’ (...). Sa technique de traduction des oeuvres écrites en espagnol consistait à travailler son texte à partir d’une traduction mot à mot fournie par un ami hispanophone, car ses connaissances de la langue espagnole n’étaient pas suffisantes pour traduire lui-même à partir de la version originale »²⁹. Esta versión camusiana de la obra de Calderón fue difundida por la televisión nacional francesa el 21 de febrero de 1961, un año después de la muerte del autor. Más tarde, cuando fue director del Festival en 1957 puso en escena otra obra del Siglo de Oro español, *El caballero de Olmedo* de Lope de Vega de la que Camus “a établi ce qu’il appelait le ‘texte en français’”³⁰, volviendo a demostrar su gusto por el teatro barroco español.

²⁸ Ibídem, p. 174.

²⁹ Ibídem, p. 208 y 210.

³⁰ *Dictionnaire Albert Camus*, op. cit., p. 135.

Interesa recordar aquí también que parte de la cantidad recibida por su premio Nobel en 1957 fue donada a los refugiados políticos españoles en Francia a quienes dice: “(...) c’est de vous (...) que quelques-uns d’entre nous ont appris à se tenir debout et à accepter sans défaillance le dur devoir de la liberté. Pour l’Europe et pour nous, souvent sans le savoir, vous avez été et vous êtes maîtres de liberté” (*Actuelles II*)³¹.

Antes de su muerte, había comenzado a traducir *El Burlador de Sevilla y convidado de piedra* “*Don Juan*” de Tirso de Molina.

5. Breve cronología incompleta de los escritos de Camus con referencias españolas

1935: Año de su licenciatura en Filosofía, es también el año en que participa en la redacción de la obra teatral colectiva *Révolte dans les Asturies*, centrada en la revolución de Asturias de 1934. Esta obra no pudo estrenarse en Argel, al ser prohibida por el alcalde de la ciudad, pero fue publicada. “L’expérience de sa transmission pédagogique m’a permis de constater que sa lecture n’était pas ennuyeuse pour les étudiants pour plusieurs raisons dont celle de l’âge des créateurs n’est pas la moindre. Mais aussi, celle de sa thématique qui peut

³¹ Citado en Le Monde, *Albert Camus. La révolte et la liberté*, op. cit., p. 113.

“L’Espagne est la ‘deuxième patrie’ de Camus. Elle joue pour lui un rôle fondateur et fondamental, sur le plan tant personnel que professionnel et idéologique”

inaugurer un intérêt pour l'Espagne du XXe siècle, ses revoltes et ses aspirations à la liberté” ha escrito Chirtiane Chaullet Achour³². También en este año escribe el ensayo *Amour de vivre* sobre su viaje a Palma e Ibiza.

1944: A partir de septiembre, publica una serie de artículos en *Combat* de temática española. El 7 de septiembre publica el artículo “Nuestros hermanos de España”³³. El 5 de octubre otro artículo titulado “Los refugiados españoles” en el que empieza diciendo: “En estas mismas columnas hemos expresado ya lo que debemos a nuestros camaradas de España (...). Seguimos pensando que nuestra lucha es la suya y que, nosotros, no podemos ser felices ni libres mientras España siga esclavizada y martirizada”. El 21 de noviembre, también en *Combat*, publica “La situación española” donde empieza por afirmar: “Franco continúa en el poder. Espera seguir en él y, no consiguiéndolo con sus amigos tradicionales, trata de hacerlo con el apoyo de las de-

³² “L'Espagne et le théâtre au fronton d'une oeuvre. Revolte dans les Asturies (1936)”, en *Albert Camus et l'Espagne, Les rencontres méditerranéennes* Albert Camus, Édisud, 2005, p. 59.

³³ Albert Camus, *iEspaña Libre!*, edición y traducción de Juan M. Molina, Ediciones Júcar, 1978, p. 19-20. El resto de los artículos de prensa de Camus citados en español a partir de aquí también están recogidos de esta publicación.

mocracias” para terminar señalando que “los españoles han conocido, como nosotros, la desgracia de luchar sin esperanza. Ellos y nosotros hemos entrado en una comunidad espiritual y cordial que no se eclipsará jamás”. Todavía en este año, en este caso el 10 de diciembre, publicará también en *Combat* un artículo titulado “Vivencia de la República española” y en *CNT* del mismo año el artículo titulado “¡Conciencia!” que comienza con la afirmación: “No habrá Europa en tanto que haya Franco; tal es, al menos, mi opinión”.

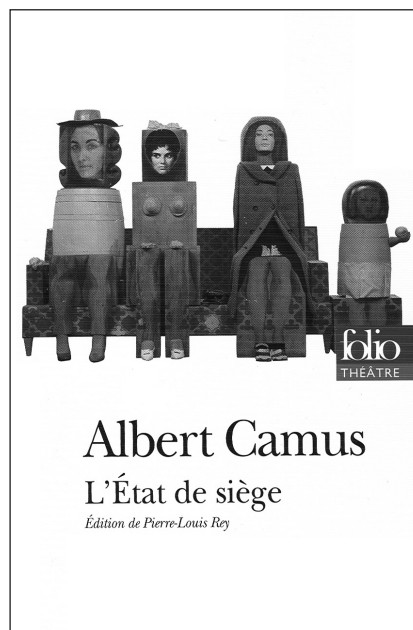
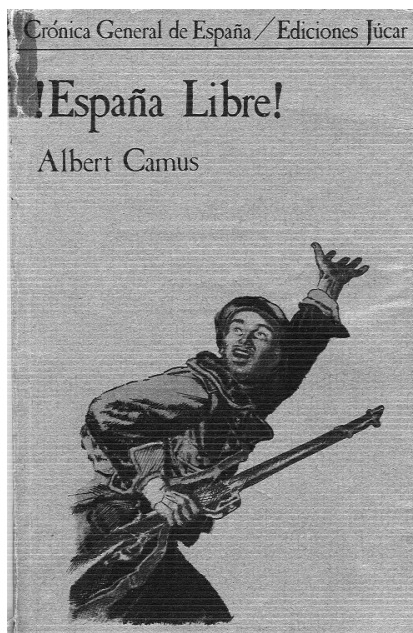
1945: Continúa Camus durante este año publicando artículos en *Combat* referidos a España. El 7-8 de enero aparece publicado: “Francia no quiere nada con Franco” en el que escribe: “La República Francesa no tiene nada en común con la dictadura de Franco. Puede que sea justo el que no debamos intervenir en España. Pero el hecho de establecer relaciones diplomáticas aceptando a su representante y reconociendo la fuerza de la injusticia es una intervención”. El 27 de mayo aparece publicado el artículo: “El último gobierno hitleriano” en el que empieza informando que “la Comisión de Negocios Extranjeros de la Asamblea Consultiva francesa acaba de pedir la ruptura de las relaciones diplomáticas con Franco” y afirma más adelante que “nadie puede ignorar que si Franco continúa en el poder es por voluntad de los aliados” y que “si los gobiernos aceptan fácilmente esas contradicciones, los pueblos

no pueden aceptarlas hoy”. El 7 de julio publica el artículo “Coreografía” en el que escribe: “Los asuntos no le van mal al dictador Franco. Desde hace tres meses sus relaciones con los aliados han tomado la forma de un pequeño ‘ballet’... La suerte del señor Franco consiste en que las Naciones Unidas le echan en cara su indignidad y al mismo tiempo se muestran dulces y conciliadoras para obtener acuerdos económicos”. El 19 de julio publica “El fascista y tortuoso Franco” en el que afirma que Franco “sabe claramente que su suerte será discutida en Potsdam” y termina recordando que “mientras tanto el pueblo español espera aquí, replegado sobre sí mismo, exiliado, pero sostenido por la esperanza. Sobre todo, no nos olvidemos de ese trance”. Como se puede ver por los fragmentos citados, todos los artículos recogidos en *¡España Libre!* son muy apropiados para ser utilizados en las clases de Historia de España como fuentes primarias, pero es imposible citarlos aquí todos.

1948: Escribe y monta la obra teatral *L'État de siège*. La acción se desarrolla en Cádiz y el dictador de la ciudad ordena “deportations et concentrations”³⁴. “*L'État de siège* est peut-être celui de mes écrits qui me ressemble le plus”³⁵ afirmaba Camus. El 25 de noviembre de este mismo año apa-

³⁴ Citado en *Dictionnaire Albert Camus*, op. cit., p. 118.

³⁵ *Ibidem*, p. 262.



*Camus dice:
“Dès l’instant où
Franco est entré à
l’UNESCO, l’UNESCO
est sortie de la
culture universal”*

rece publicado en *Combat* un artículo de Camus con el título *Pourquoi l’Espagne ?* En este artículo se dirige al filósofo Gabriel Marcel, que le había reprochado el haber situado la obra *L’État de siège* en España, haciendo de este país el símbolo del totalitarismo, cuando para Marcel debería haberla situado en alguno de los países totalitarios del este de Europa. Tanto la obra teatral como la respuesta de Camus a Marcel son dos textos muy apropiados para un trabajo sobre textos del autor en el aula desde la Historia y la Literatura. Cito aquí, a modo de ejemplo, el inicio del artículo: “Ceci étant clairement dit, pourquoi l’Espagne ? Vous l’avouerez-je, j’ai un peu honte de poser la question à votre place. Pourquoi Guernica, Gabriel Marcel ? Pourquoi ce rendez-vous où, pour la première fois, à la face d’un monde encore endormi dans son confort et dans sa misérable morale Hitler, Mussolini et Franco ont démontré à des enfants ce qu’était la technique totalitaire”. Otras frases de este texto como “les premières armes de la guerre totalitaire ont été trempées dans le sang espagnol”, entre otras muchas, nos siguen convenciendo de la oportunidad de trabajarlo en las clases de historia.

1955: Pronuncia un discurso en el anfiteatro Richelieu de la Sorbona para conmemorar el trescientos cincuenta aniversario de Don Quijote, que él mismo presidirá. Este discurso aparecerá publicado simultáneamente en *Le Monde liber-*

taire y *L’Express* y, en español, en *Solidaridad Obrera*. “Celebramos hoy 350 años de incompreensión. Y los celebramos con esta parte de España que a los ojos de potentados y estrategias es inactual. La ironía de la vida y la felicidad de los hombres han dispuesto que este solemne aniversario se sitúe entre nosotros en pleno espíritu quijotesco, reuniendo en las catacumbas del exilio a los verdaderos seguidores de la religión de Don Quijote”³⁶ dijo Camus en aquella ocasión. En este mismo año publica un artículo en *L’Express* titulado “Démocrates, couchez vous !” donde reclama una acción para ayudar a los españoles e insiste en la importancia de recordar su situación política.

1957: Recibe el premio Nobel de literatura y, en su discurso de agradecimiento pronunciado en el Ayuntamiento de Estocolmo el 10 de diciembre de 1957, se le oyó decir: “Pendant plus de vingt ans d’une histoire démentielle, perdu sans secours, comme tous les hommes de mon âge, dans les convulsions du temps, j’ai été soutenu ainsi par le sentiment obscur qu’écrire était aujourd’hui un honneur, parce que cet acte obligeait, et obligeait à ne pas écrire seulement. Il m’obligeait particulièrement à porter, tel que j’étais et selon mes forces, avec tous ceux qui vivaient la même histoire, le

³⁶ *iEspaña Libre!*, op. cit. p. 105. En 2005 se organizó una exposición en Aix-en-Provence con el título “Albert Camus & Don Quijote”.

malheur et l'espérance que nous partageons. Ces hommes, nés au début de la première guerre mondiale, qui ont eu vingt ans au moment où s'installaient à la fois le pouvoir hitlérien et les premiers procès révolutionnaires, qui ont été confrontés ensuite, pour parfaire leur éducation, à la guerre d'Espagne, à la deuxième guerre mondiale, à l'univers concentrationnaire, à l'Europe de la torture et des Grisons, doivent aujourd'hui élever leurs fils et leurs œuvres dans un monde menacé de destruction nucléaire³⁷. Este texto de Camus, conocido como *Discours de Suède*, lleno de reflexiones interesantes sobre el papel de la literatura en un mundo convulso, puede constituir también uno de los textos susceptibles de ser trabajados conjuntamente en las clases de Historia y de Francés, además de en las de Ética.

1958: Pronuncia una alocución el 22 de enero en el acto organizado por “Les Amitiés Méditerranéennes”. Dice: “¡Amigos españoles!: somos en parte de la misma sangre y tengo hacia vuestra patria, su literatura, su pueblo y su tradición, una deuda que no pagaré jamás (...). La España del exilio me ha mostrado casi siempre una gratitud desproporcionada (...). He recibido durante muchos años (...) la expresión de la fiel, la leal amistad española que tanto me ayuda a vivir. Quiero decir que haré lo po-

sible para merecer esta amistad. Yo no os abandonaré nunca y seguiré fiel a vuestra causa y a vosotros”³⁸.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- BAYLAC, M.H. dir. *Histoire 1ère. Séries L-ES*, Bordas, 2003.
- BINNS, NIALL, *La llamada de España. Escritores extranjeros en la Guerra Civil*, Montesinos, Barcelona, 2004.
- CAMUS, ALBERT: *¡España Libre!*, Ediciones Júcar, Madrid, 1978.
- L'Etat de siège*, Gallimard, *Discours de Suède*, Gallimard, 1997.
- El primer hombre*, Tusquets, Barcelona, 1994.
- CASARES, MARÍA, *Residente privilegiada*, Argos Vergara, Barcelona, 1981.
- FIGUERO, JAVIER, *Abert Camus, exaltación de España*, Planeta, Barcelona, 2007.
- DRIEU LA ROCHELLE, Pierre, *Gilles*, Gallimard, 1939.
- TODD, OLIVIER, *Albert Camus, Une vie*, Folio Gallimard, 1996.
- GUÉRIN, JEANYVES (dir.), *Dictionnaire Albert Camus*, ed. Robert Laffont, 2009.
- SABBAH, HÉLÈNE, *Littérature. Des textes aux séquences*, Hatier.
- VVAA. Rencontres méditerranéennes de Lourmarin: *Albert Camus et l'Espagne*, 2002.
- VVAA. Le Monde Hors-Série, *Albert Camus. La révolte et la liberté*, enero de 2009.
- VVAA, *Historia de España. Bachillerato*, editorial Vicens Vives, Barcelona, 2009.
- VVAA. *Textos literarios para la Historia Contemporánea*, editorial Debate, Madrid, 1985.

³⁷ Albert Camus, *Discours de Suède*, Folio Gallimard, París, 1958, p. 17-18.

³⁸ *¡España Libre!*, op. cit. p. 122-123.

El árbol de los libros: una experiencia de animación a la lectura

REMEDIOS ALCAIDE LÓPEZ¹

*Sin la lectura no hubiera existido
nuestra cultura*
REMEDIOS ALCAIDE LÓPEZ

1. Introducción

¿Quién negaría la importancia capital que tiene la lectura en el desarrollo de nuestra cultura? Se puede afirmar sin miedo a equívoco que la lectura es una herramienta fundamental en este campo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (en adelante LOE) y su desarrollo normativo² confiere una especial

relevancia a la lectura a través de una parte importante de su articulado. Efectivamente, la importancia que se le presta es notablemente superior a la que le pudieron dar leyes orgánicas anteriores.

He aquí algunas muestras significativas que validan esta afirmación: En el punto 2 del artículo 2, relativo a la Educación Infantil figura que “*corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura*”. También se señala que es en la etapa de Educación Primaria en la que hay que desarrollar hábitos de lectura. En relación a la Educación Secundaria Obligatoria indica que el alumno “*debe iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura*”. Esta importancia capital que se otorga a la lectura es llevada al plano de lo concreto como queda reflejada en el artí-

¹ Maestra de Educación Primaria en el Colegio español Federico García Lorca de París.

² *Normativa a la que se hace referencia: *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Ecuación Primaria, BOE de 8 de diciembre.*

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, BOE de 4 de enero de 2007.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE de 5 de enero de 2007.

culo 19, donde aparece que: “*en la Educación Primaria, a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma*”.

La LOE, insistiendo en esa importancia, da la dimensión de herramientas de construcción del conocimiento tanto a la lectura como a la escritura.

En este mismo sentido, y resulta altamente estimulador, con el artículo 113 da cuerpo institucional a las bibliotecas escolares, disponiendo a través de varios puntos, el desarrollo de este artículo. Su importancia justifica que se citen, aunque sea mínimamente. Así, en el punto 1 dice: “*Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar*”; en el punto 2 insta a las Administraciones educativas para que en el período de implantación de la ley, se complete la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva; en el punto 3 se contempla que las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información.

Es de conocimiento general, en el entorno en el que nos movemos, que las leyes que no van acompañadas de dotación económica tienen muchas posibilidades de convertirse en papel mojado. En este aspecto, por lo que se refiere a la LOE, en su artículo 155 se señala que es competencia de las Administraciones educativas dotar de los recursos necesarios para que, en el período de aplicación de esta ley, se pueda poner en marcha un plan de fomento de la

lectura. En lo que afecta al *Colegio Federico García Lorca* esta dotación ya se materializó en el curso 2008-2009.

Dando por sentado, pues, que se cuenta con un buen equipamiento legal, como es la LOE y su desarrollo normativo, un profesorado bien formado, unos materiales curriculares adecuados y que los centros cuentan con la capacidad suficiente para hacer una práctica conjunta, una vez que el marco teórico está completo, pasamos al ámbito del aula, donde el enseñante y el alumno trabajan. Uno de los objetivos generales de la Educación Primaria es “*Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura*”.

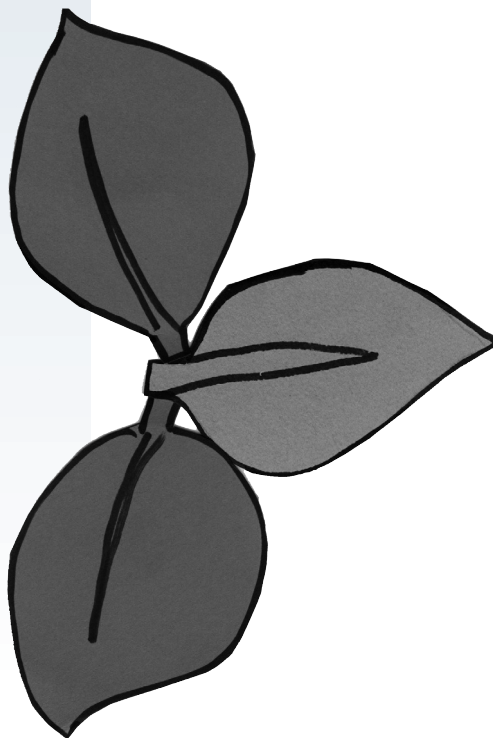


En la Educación Primaria, a fin de fomentar el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo diario a la misma

Las Administraciones educativas deberán dotar a los centros de los recursos necesarios para que, en el período de aplicación de la LOE, se pueda poner en marcha un plan de fomento de la lectura

Y descendiendo un poco más en el nivel de concreción llegamos al área de Lengua castellana y literatura, cuyo objetivo general es: *“Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura”*.

Por tanto, constatamos que uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza del lenguaje es la fijación de hábitos lectores en los niños. Resulta, por lo tanto, primordial generar entre ellos el gusto por la lectura, una lectura que permita hacer propio lo que se lee, una lectura comprensiva. Que los alumnos lleguen a conseguir un



buen nivel de lectura comprensiva es el puntal que les asegura el éxito en las demás áreas.

En mi práctica docente he podido constatar que si logramos desarrollar en el niño el placer de la lectura, conseguiremos los siguientes objetivos:

- Despertar la imaginación y la fantasía.
- Aprovechar la riqueza léxico-semántica que ofrece un texto literario para ampliar y fijar el vocabulario propio de cada ciclo.
- Fijar la ortografía de las palabras.
- Conocer diferentes textos literarios.
- Descubrir los mundos posibles que ofrece un libro, así como la fuente de aventuras, juegos y experiencias que en él se pueden encontrar.
- Disfrutar del placer que puede proporcionar la lectura tanto en el aula como en el tiempo libre.
- Apreciar los elementos narrativos básicos: personajes, acción, tiempo, espacio.
- Descubrir la belleza del lenguaje a través de la lectura de textos bien seleccionados.

La consecución de estos objetivos redundará en poner de manifiesto la capital importancia que tiene la lectura y, por consiguiente, la necesidad de crear actividades para animar a leer.

Siguiendo esta reflexión, desde estas líneas sale la propuesta de brindar mi experiencia para animar a leer: “El árbol de los libros”.

2. Desarrollo

Para transmitir cómo se desarrolla la actividad, nada mejor que seguir el proceso natural que se da en la clase, desde que arranca el curso hasta que termina.

Empezamos el curso constituyendo una biblioteca de aula con textos de distinta procedencia: biblioteca del centro, libros que aportan los alumnos, etc., todos con el denominador común de ser textos apropiados para la edad de los alumnos, sugerentes, atractivos, imaginativos, bellos,...

Una vez constituida la biblioteca, se elige entre los alumnos un bibliotecario y un ayudante. Estos cargos son elegibles, se renuevan en cada periodo intervacacional. ¿Cuál es el cometido que desempeñan? Con la ayuda de unas fichas de seguimiento de lectura por alumno, diseñadas al efecto, se construye el fichero individualizado de seguimiento de lecturas de los alumnos de la clase. En cada ficha se anotan los distintos títulos de los libros que el alumno va leyendo, la fecha de comienzo, la fecha de finalización, así como si ha cumplimentado la ficha resumen de lectura y si ha elaborado la hoja del árbol, que más adelante reseñaré.

Una vez que el alumno ha leído el libro tiene que cumplimentar la ficha resu-

men de la lectura realizada. La ficha consta de tres campos diferenciados:

- a) Datos formales del libro: título, autor, ilustrador –si lo hubiera–, editorial, año de edición y número de páginas.
- b) Naturaleza del texto, personajes, palabras aprendidas y frases relevantes.
- c) Breve resumen y comentario.

Dependiendo del nivel, se valora la oportunidad de realizar una pequeña ilustración en un espacio dedicado al efecto.

¿Cómo se transmite al resto de la clase la opinión que ha merecido una lectura –aburrida, interesante, divertida, en definitiva, recomendable o no recomendable–? Toda esta información va en dos frases escritas en una hoja de árbol. A partir de un modelo de hoja elegido por la clase, se consignan en la parte superior de la hoja el título del libro y en la parte inferior, marcada ésta por la nevadura de la misma, un breve mensaje de opinión firmado.

¿Dónde se colocan estos materiales? Cada ficha de lectura realizada por el alumno es conservada por el bibliotecario y su ayudante en la carpeta archivo de la biblioteca de clase. Estos cargos son también los depositarios de modelos de fichas de lectura y de las hojas del árbol. Cuando un alumno va a comenzar una lectura, le comunica al bibliotecario o a su ayudante el

Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura

El que los alumnos lleguen a conseguir un buen nivel de lectura comprensiva es el puntal que les asegura el éxito en las demás áreas

título de la novela; a su vez, los bibliotecarios consignan el título y la fecha de arranque de la lectura en la ficha de seguimiento individualizado y entregan una ficha de resumen y una hoja de árbol, para que sean cumplimentadas por el lector, una vez finalizada la lectura.

Por su parte, el lector, una vez terminada la lectura, cumplimenta la ficha resumen y la hoja del árbol y se la da al profesor para que le corrija la redacción y la ortografía. Una vez realizada la corrección y valorado el trabajo por el profesor, el alumno conserva su ficha resumen de lectura en su archivador personal de clase. ¿Y la hoja del árbol?, ¿Qué pasa con la hoja del árbol?

No puede haber hojas sin tronco, una hoja sin árbol es una hoja muerta; hay que ponerse a buscar uno. Cuando arranca el curso, una de las primeras cosas que hacemos en clase es buscar un primer diseño de tronco de árbol. Una vez elegido el modelo, se lleva a la realidad con cartulinas y colores (sirva de ejemplo el que figura en la fotografía). Plantamos el árbol –en definitiva se trata de un tronco porque no tiene todavía hojas– en una de las paredes de la clase, la que a criterio de todos parezca más adecuada.

El tronco desnudo se va a ir poblando de manera progresiva con el fruto de la lectura del alumnado, se va a ir cargando de hojas de forma continua y de manera proporcional al número de lecturas. Esta progresión de lectura es constatable desde los

primeros días, ya que cada alumno va poblando una rama del árbol. La proliferación de hojas está en relación directa con la cantidad de libros leídos por cada alumno, lo que suele provocar una sana competitividad, ya que a todos les gusta ver crecer su rama.

Acciones en torno al “Árbol de los libros”

El proyecto del “Árbol de los libros” es una experiencia que no está cerrada, es una actividad viva, que se va renovando, en la medida en que no son los mismos alumnos con los que se trabaja curso tras curso. Así, una de las últimas acciones que estoy desarrollando consiste en una reflexión sobre lo que cada alumno ha leído recientemente para, a continuación, exponer a la clase la novela que más le ha gustado.

¿Cómo se realiza? La mecánica de este proceso se lleva a cabo de la siguiente manera: cada cinco novelas leídas, el alumno elige la que más le ha gustado y se la presenta de manera oral a sus compañeros. La exposición se centra en los personajes, el argumento, sin desvelar el desenlace, y en la opinión personal.

Al final de esta disertación, el alumno se dirige al árbol y cuelga en él una fruta –en este curso los alumnos han decidido que sean manzanas– en la que está resumido el mensaje transmitido a sus compañeros.

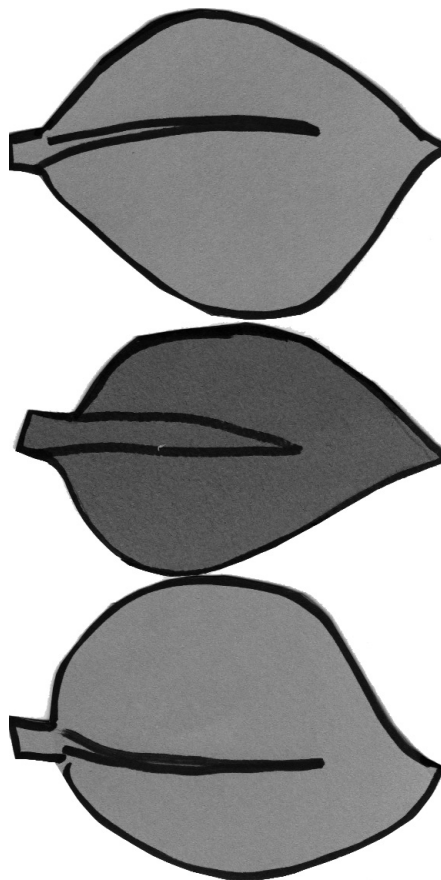
De esta experiencia participan los dos niveles del tercer ciclo de primaria. Las manzanas de este curso se corresponden con los títulos que, al final de este artículo, cito como recomendaciones de los alumnos.

3. Conclusión

Cuando comienza el curso se cuenta con una pared en la que se encuentra un árbol sin hojas; es una imagen triste, otoñal, de espacio vacío. Cuando finalice el primer trimestre, el panorama que ofrecerá nuestra pared habrá empezado a cambiar, encontraremos un árbol que comienza a crecer *contra natura*, tendremos, a pesar de ser otoño/invierno, un árbol con muchas hojas y cuando termine el curso se tratará de un árbol frondoso, que habrá crecido gracias a las lecturas que hayan realizado nuestros alumnos.

Esta experiencia, que empecé a llevar a la práctica hace muchos años, ha ido creciendo y extendiéndose geográficamente. La utilizan otros compañeros, y no sólo en programas españoles. Todo el profesorado que la ha utilizado ha constatado cambios cualitativos y cuantitativos en el nivel de lectura de nuestros alumnos: hay alumnos que han aumentado su nivel y otros, los que apenas leían, han visto nacer el gusto por la lectura. De cualquier manera, todos concluimos que si hemos sido capaces de ganar nuevos devotos para ese inmenso

placer que es la lectura, ha merecido la pena llevar a cabo esta actividad con lo que implica de empleo extra de tiempo y esfuerzo. El objetivo último, lo que nos ha movido a quienes hemos trabajado en esta experiencia, ha sido formar lectores que disfruten con los libros.



El tronco desnudo del árbol se va a ir poblando de manera progresiva con el fruto de la lectura del alumnado

*Hay que formar
lectores que disfruten
con los libros*

Algunas lecturas recomendadas por los alumnos

Para tercer ciclo (10-12 años)

Editorial Alfaguara

Serie Naranja

ALONSO, FERNANDO: *El hombrecito vestido de gris*

DAHL, ROALD: *Las brujas*

DAHL, ROALD: *Los cretinos*

DAHL, ROALD: *El dedo mágico*

DAHL, ROALD: *La maravillosa medicina de Jorge*

GOSCINNY, RENÉ: *El pequeño Nicolás*

GOSCINNY, RENÉ: *Los amiguetes del pequeño Nicolás*

GOSCINNY, RENÉ: *Joaquín tiene problemas*

GOSCINNY, RENÉ: *Las vacaciones del pequeño Nicolás*

HÄRTLING, PETER: *La abuela*

HÄRTLING, PETER: *Ben quiere a Anna*

JOHANSEN, HANNA: *¿Los dinosaurios existen?*

KÄSTNER, ERICH: *La conferencia de los animales*

RODARI, GIANNI: *Cuentos para jugar*

SOMMER-BODENBURG, ANGELA: *El pequeño vampiro*

TABERN, PETER: *Piratas en la casa de al lado*

Editorial Anaya

Colección “El duende verde”

AMO, MONTSERRAT DEL: *Montes, pájaros y amigos*

FARIAS, JUAN: *La cuesta de los galgos*

GISBERT, JOAN MANUEL: *El mago de Esmirna*

IONESCU, ÁNGELA C.: *Nadie habrá estado allí*

LÓPEZ NARVAEZ, CONCHA: *El árbol de los pájaros sin vuelo*

MATEOS, PILAR: *Mi tío Teo.*

MATEOS, PILAR: *Silverio el Grande*

MATEOS, PILAR: *Sin miedo a los brujos*

OLAIZOLA, JOSÉ LUIS: *La leyenda de Boni Martín*

OLAIZOLA, JOSÉ LUIS: *Mi hermana Gabriela*

OLAIZOLA, JOSÉ LUIS: *El secreto de Gabriela*

OSORIO, MARTA: *Romaníes*

SIERRA I FABRA, JORDI: *El gran dragón*

SIERRA I FABRA, JORDI: *Un genio en la Tele*

Ediciones

El barco de vapor, serie Naranja

DIAS DE MORAES, ANTONIETA: *Tónico y el secreto de estado*

GRIPE, MARÍA: *Los hijos del vidriero*

GRIPE, MARÍA: *Josefina*

GRIPE, MARÍA: *Hugo*

MOLINA LLORENTE, PILAR: *El mensaje de Maese Zamaor*

MUÑOZ, JUAN: *Fray Perico y su borrico*

MUÑOZ, JUAN: *El pirata Garrapata*

MUÑOZ, JUAN: *Fray Perico en la guerra*

MUÑOZ, JUAN: *Fray Perico, Calcetín y el guerrero Martín*

OLAIZOLA, JOSÉ LUIS: *Cucho*

Una visión histórica del ser y el no ser de la cultura física

FRANCISCO JAVIER LACUEVA USED¹

Dentro de las manifestaciones panhelénicas de la Grecia Arcaica, los Juegos Olímpicos en honor a Zeus eran los de mayor predicamento y generaban expresiones creativas especialmente recogidas por la poesía, y posiblemente sea Píndaro quien mejor haya sabido recoger esta inercia en sus *Odas triunfales*, quizás la primera muestra intencionada de unión entre actividad física y cultura. Este hito de partida marca el inicio de este recorrido que finaliza con la reivindicación de un espacio para la cultura física dentro del universo global y unitario de la propia palabra *Cultura*.

Pórtico

“Siempre he sido enemigo de lo que hoy llamamos, con expresión tan ambiciosa como absurda, educación física. Dejemos a un lado a los antiguos griegos, de cuyos gimnasios hablaremos otro día. Vengamos a lo de hoy: no hay que educar físicamente

a nadie. Os lo dice un profesor de Gimnasia”². Y continuaba disertando con más ardor que tino: “Para crear hábitos saludables, que nos acompañen toda la vida, no hay peor camino que el de la gimnasia y de los deportes, que son ejercicios mecanizados, en cierto sentido abstractos, desintegrados, tanto de la vida animal como de la ciudadana” “...Todo deporte, en cambio, es trabajo estéril, cuando no juego estúpido. Y esto se verá claramente cuando una ola de ñoñez y de americanismo invada a nuestra vieja Europa”. No tiene desperdicio. Esta manifestación de Machado, puesta en boca del inquieto Juan de Mairena, podría resultar un buen argumento para no continuar con el artículo y para poner en duda, por qué no decirlo, su sentido lógico de las cosas, a pesar de su excelsa poética. Todo lo contrario. El gran poeta se permite dicha licencia para profundizar en el concepto de

² Así comienza Juan de Mairena una de sus disertaciones ante sus alumnos de Retórica, al referirse a la Educación Física.

¹ Profesor del Liceo español Luis Buñuel.

educación y no lo hace de forma sutil, ya que se encarga de que su Mairena sea profesor también de Retórica y de que hable a sus alumnos sobre política y lo innecesario del apoliticismo, sobre Demócrito o sobre Marcel Proust y las primeras entregas de su obra *A la recherche du temps perdu*. Este profesor de gimnasia, gracias a su profunda formación humanística y científica, ofrece una visión global de lo que es la cultura, aun a pesar de sus contradicciones.

Dicho planteamiento, de gran panorámica pedagógica, también lo hace suyo Rousseau en *Emilio*³, al proponer una formación de carácter universalista para educar al niño, en la que resalta aspectos relacionados con la actividad física, la alimentación o el descanso. Su punto de vista resulta verdaderamente interesante por novedoso. El pensador de Ginebra ve la educación física como un elemento integrado en la educación general del individuo. Llega a decir en el Libro IV de *Emilio*: “*El gusto por los ejercicios físicos le desvía –se refiere al adolescente– de una ociosidad peligrosa... Es sobre todo a causa del alma que es preciso ejercitar el cuerpo*”. Volveremos a él. Y también sigue esa línea de globalidad pedagógica muchos siglos atrás Platón, quien en su *República*⁴ convierte a Sócrates

³ El gran pedagogo y filósofo suizo dedica un considerable número de capítulos en su obra *Emilio* al tratamiento de la educación física en el niño.

en portavoz de una idea avanzada para la época, ya que sostiene con firmeza que la gimnástica y la música son los pilares de la formación del futuro ciudadano ateniense.

Los ejemplos que sacralizan esta idea a lo largo de la historia del pensamiento son una constante, aunque no hayan sido todo luces. Es por esto por lo que resulta primordial, antes de establecer reflexiones relativas al concepto de cultura física, realizar un recorrido pretérito por el pensamiento occidental, que permitirá obtener una visión amplia y sosegada de las diversas interpretaciones que la idea de cuerpo, actividad física, cultura y educación ha generado.

Desde Grecia hasta el programa ADO

En los albores de la civilización griega, es decir, en su época arcaica, la actividad física estaba íntimamente unida al sentido militar, especialmente en Esparta, aunque existieron planteamientos más evolucionados que permitieron asociar la gimnástica a la medicina, concepto este emanado de las doctrinas hipocráticas, muy próximas a lo que hoy entendemos por medicina naturalista.

⁴ Platón plantea con claridad en su obra *La República o el Estado* que la educación del futuro ciudadano y gobernante debe basarse fundamentalmente en el estudio de la Gimnástica y de la Música.

Habrá que situarse en el contexto cultural de Atenas para comprobar cómo el cuerpo adquiere una dimensión considerable desde el horizonte estético y pedagógico⁵. En este sentido, Platón plasma con claridad su pensamiento al respecto –como ya se ha adelantado en el pórtico introductorio–, en dos de sus obras más importantes: *La República* y *Timeo*. En ambas proclama en esencia que el cuerpo, por sí solo, no puede ser verdaderamente bello y que el alma, sin él, no puede llegar a ser buena. Esta idea de integración del plano corporal con el espiritual como simbiosis perfecta de lo que significa educación, hizo que el gimnasio se convirtiera en el lugar donde se desarrollaban el pensamiento y el cuerpo por igual, y que fuera el pedotriba –junto con el gramático y el citarista– el encargado de guiar al niño en su educación.

Enriquece el panorama la reflexión de Aristóteles al dar un tratamiento a la actividad física más próximo a la medicina y, por ende, a la salud, y lejos de distanciarse del pensamiento platónico, lo refuerza con la creencia del gran valor educativo que tiene la gimnástica, pero siempre que se aleje de la de los atletas, al considerarla desproporcionada. Quiere esto decir para el Estagirita que una gimnástica unida a la gramática, a

la música y al dibujo conforma un todo básico para educar íntegramente al niño. Volvemos a ver elementos, al igual que ocurriera con Platón, que auguran el sentir de lo que entendemos por cultura física.

El periodo helenístico, continuando con este recorrido epistemológico, no ayudará precisamente a consolidar los logros obtenidos en los momentos del esplendor ateniense comentados, no proclamará el valor educativo de la gimnástica ni fortalecerá el entramado del concepto de cultura que lo sustenta; todo lo contrario, irá poniendo el acento en el sentido profesional del atleta y en el espectáculo. La presencia del *pedotriba* irá dejando paso a la del *gimnastes*, entrenador en el sentido contemporáneo del término. Comienzan así a aparecer las sombras que perdurarán hasta el amanecer del Renacimiento. Porque más que sombras lo que verdaderamente se impulsó desde el declive de la Atenas Clásica fue una oscuridad sin resquicios, un *no ser*, especialmente en la Europa cristiana. Roma siguió la estela marcada por el helenismo. El ejercicio físico está exento del sentido educativo e instructivo que tuvo en Grecia y solo pretende alcanzar un objetivo esteta, nada que ver con las pretensiones vividas en los gimnasios y academias griegos. Este es el panorama que encuentra el cristianismo cuando abre brecha en el decadente imperio que agoniza. La gimnástica irá desapareciendo paulatinamente del currículo escolar.

El pensador de Ginebra ve la Educación Física como un elemento integrado en la educación general del individuo

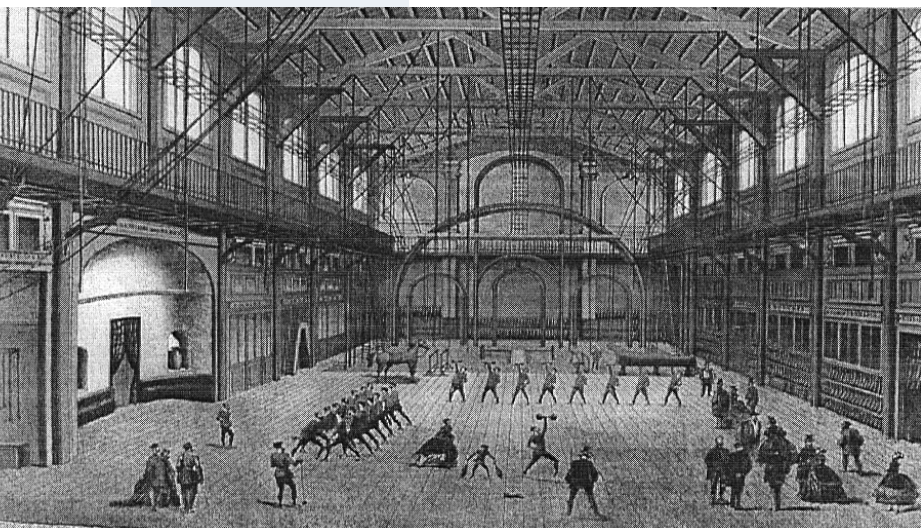
⁵ De este modo lo considera Benilde Vázquez al analizar la etapa clásica en su obra titulada *La educación física en la educación básica*. Gymnos editorial. Madrid, 1989, p. 60.

Amanecerá el incierto siglo V con la certeza de que el cristianismo rechaza toda tendencia que mire hacia el paganismo, y no se puede olvidar que la educación física había estado unida a él y a su manera de entender el mundo. Se debía renunciar a los ejercicios gimnásticos, a la danza, a los espectáculos de lucha y a las demostraciones atléticas porque en ellos quedaba rebajada la condición intelectual y, sobre todo, espiritual del hombre. Pero es importante subrayar que el paulatino acercamiento a la filosofía aristotélica en los albores bajomedievales, proyectado en la obra de Santo Tomás de Aquino, hace que se valore en cierto modo el sentido de una actividad física con intención terapéutica, pero nunca educativa. Cacerías, torneos, justas..., son nuevas formas sociales de divertimento re-

servado a la aristocracia en donde el ejercicio físico está presente pero carece de todo sentido formativo.

Habrá que esperar a la explosión cultural e ideológica que representa el Renacimiento y su prolongación en el siglo XVII para que el equilibrio, que se solicita entre el cuerpo y los valores del hombre respectivamente, sirva para alcanzar, entre otros logros, una visión amplísima de la educación y dentro de ella, la de carácter físico. En esta atmósfera de cambio, irán apareciendo pedagogos innovadores, que enfatizarán en la necesidad de ir ordenando la práctica física en torno a una idea más amplia de cultura física. El listado es extenso⁶, pero se puede citar entre otros a Mercuriales, que recupera la gimnástica médica de idiosincrasia galénica, lo que le inducirá a escribir su obra capital denominada *Arte gimnástico*; a Victoriano da Feltre, quien se centra de forma evidente en el campo educativo, por lo que introduce en el currículo de su “Casa Giocosa” (academia fundada por él) la Educación Física, lo que hace que muchos estudiosos del tema lo erijan como el verdadero creador de la Educación Física

⁶ Benilde Vázquez, en su obra ya citada, destaca el papel de estos pedagogos al ser los precursores de lo que hoy en día se entiende por cultura física, ya que sus teorías se asentaban en planteamientos filosófico-pedagógicos que iban mucho más allá de la simple realización de la actividad física. en este recorrido epistemológico de la cultura física.



moderna⁷; el español Luis Vives, que recomienda los juegos y la recreación para asegurar la salud de los niños, o el propio Erasmo, que considera que la salud es fundamental para que el espíritu alcance sus metas, razón por la cual hay que trabajar la actividad física.

Resulta interesante destacar en este momento de eclosión pedagógica, especialmente en la Europa protestante, el papel de avanzada académica que desempeñaron los jesuitas al introducir en su *Ratio Studiorum* la necesidad de moderar el trabajo intelectual de los alumnos y proponer la actividad física lúdica como la mejor forma de evitar la enfermedad.

En esta galería de pedagogos que se está descubriendo no debería de estar ausente Locke y, de forma especial, su obra *Pensamientos sobre educación*. En ella recoge sus inquietudes respecto a la educación física, a la que le confiere el papel de forjadora del carácter del niño, de cuidadora de su salud y, finalmente, de instigadora de su mejora espiritual. Y también tienen lugar destacado los naturalistas Rabelais y Montaigne. El primero, al introducir de forma manifiesta en la vida de Gar-

gantúa los ejercicios físicos en un mismo nivel que la formación intelectual. El segundo, al hacer de sus *Ensayos* un corpus ideológico de defensa de la formación integral del hombre; corpus en el que el principal rector será el equilibrio.

A pesar de que ya se le ha dedicado un lugar especial en el pórtico de este recorrido, conviene volver a mencionar a J. J. Rousseau ya que, al margen de que sea o no el padre de la Educación Física moderna, debate al que se ha aludido anteriormente, propone con total claridad la intervención del cuerpo en la formación de la inteligencia y dice al respecto: “*Para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia*”. Y va más allá, posiblemente preguntando la inteligencia sensorio-motriz de Piaget, al constatar que el movimiento engendra cierto tipo de inteligencia fundamental para el desarrollo del ser humano. Tuvo discípulos el pedagogo suizo, pero posiblemente fuera Bassedow el primero que aplicara en su “*Filantropino*” de Dessau el ideal pedagógico de Rousseau, convirtiendo a su centro en la primera escuela pública alemana en la que la actividad física reglada compartía espacio con otras materias. El principal logro de Bassedow fue el hecho de que recuperara de manera definitiva los ejercicios físicos para el currículo, tras el inmenso paréntesis abierto en este sentido desde la Atenas Clásica.

El pedotriba era el encargado de guiar al niño en su educación

⁷ No será la única candidatura que opte a este galardón ya que para otros estudiosos del tema el privilegio recae en el suizo Rousseau e incluso en el español Francisco Amorós, al que se le dedicará un apartado especial en este recorrido epistemológico de la cultura física.

Guts Muts fue su principal discípulo y se convirtió en el mejor exponente de lo que significa cultura física en su más extensa acepción, ya que reivindicó el planteamiento unificador de naturaleza, actividad física y cultura. Y si Muts fue un bastión de las corrientes pedagógicas innovadoras del siglo XVIII, Pestalozzi fortaleció la tendencia y abrió paso de forma definitiva, y reconocida en los círculos académicos, a una nueva época en la disciplina educativa. Defendía con firmeza la figura del hombre completo, al que había que educarle el cuerpo, la razón y el corazón, para que alcanzara así su autonomía personal⁸. Le dio, en definitiva, la misma categoría a la formación intelectual que a la física, siguiendo así los postulados subrayados por Basedow y Muts.

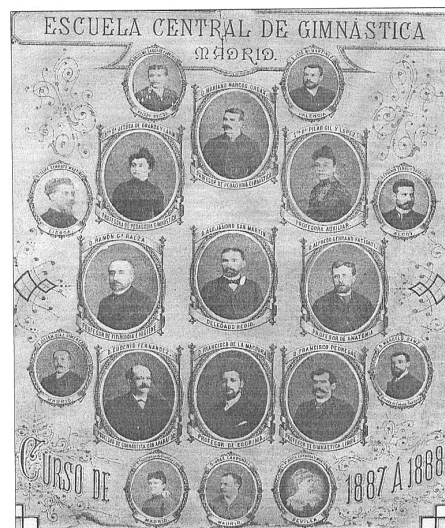
Pestalozzi abrió en España tres centros: en Tarragona, en Santander (1805) y en Madrid (1806). Precisamente de este último sería director durante un curso Francisco Amorós, del que pasaremos a hablar a continuación. Nos situamos así en la antesala de una nueva etapa: la contemporánea.

Nadie discutía en los inicios del siglo XIX las afirmaciones que pedagogos y filósofos venían haciendo sobre la educación

⁸ No conviene olvidar que este planteamiento pestalozziano se inscribe en el marco cronológico de mediados del siglo XVIII y que una de las competencias que indica la LOE que hay que trabajar con los alumnos, se centra en este punto, lo que certifica el carácter avanzado de los planteamientos del pedagogo suizo.

física desde que acabó la época medieval, pero también es cierto que todos los continuadores ideológicos no mantuvieron una sola dirección de actuación. La aparición de los nacionalismos y el carácter militarista que adquirieron algunas sociedades hizo que la idea de cultura física se polarizara en tendencias tan alejadas entre sí como son la educación física y la gimnasia.

Así ocurrió en Alemania, donde F. J. Jhan (1778/1852) defendió una gimnasia de valor militarista. En Suecia, Ling buscó una fórmula mixta, más racional y pedagógica que la anterior, pero excesivamente estática. Tuvo que ser Francisco Amorós el que asentara en Francia los cimientos de lo que interpretamos como cultura física, aquella que hace del movimiento un hecho inteligente y, por lo tanto, de marcada impronta



educativa. A este erudito español se le puede considerar el padre de la cultura física. Todos ellos, independientemente de la tendencia que adoptaron, forjaron la esencia del significado de educación física y, como un concepto más universal, de lo que es la cultura física y dibujaron las dos líneas ideológicas que iban a coexistir durante el siglo XX: la de carácter “deportivo”, impulsada por Thomas Arnold e imperante en las Islas Británicas, y la de sentido higienista y militarista, abonada al continente. Bien es cierto, que a mediados de siglo se experimentó una reunificación de tendencias que configuró la idea de educación físico-deportiva todavía vigente. Figuras como Herbert, Le Boulch, Picq y Vayer, Lapierre o Cajjal han posibilitado la evolución de corrientes y postulados posteriores.

El panorama en España

España no se mantuvo ajena a la larga y sinuosa evolución que se ha descrito, aunque es cierto que su trayectoria histórica tampoco favoreció ni la génesis ni la introducción de postulados innovadores en el campo de la educación física y la cultura física. Será preciso esperar al último tercio del siglo XIX para constatar un impulso político que intente introducir la gimnasia como disciplina oficial.

Castelar, aprovechando su presidencia de gobierno, intentó sin fortuna que apareciera la gimnasia en los planes de en-

señanza. Y también la llegada de la Restauración permitió ver el trabajo realizado por políticos como Manuel Becerra y el marqués de Arenal, dirigido por el propósito de otorgarle cuerpo legal a esta disciplina. El proyecto de Ley que ambos presentaron al Congreso el 10 de julio de 1879 pretendía que *se declarase oficial la enseñanza de la gimnástica higiénica, estableciéndose gradualmente y dentro de un plazo breve, que fijará el Ministerio de Fomento, clases de ella en los institutos de segunda enseñanza y en las escuelas normales de maestros y maestras*⁹. Reiteró su petición Manuel Becerra dos años después y su persistencia sirvió para que el día 1 de abril de 1887 se inaugurara la Escuela Central de Gimnástica. La falta de apoyo gubernamental fue la causa por la que en 1892 tuvo que cerrar la escuela pero en ese momento ya se habían diplomado 16 mujeres y 71 hombres, que con el desarrollo de su labor en gimnasios privados propagaron el sentido de cultura física en un momento en el que la sociedad española se encontraba en una profunda crisis emocional por los avatares políticos, económicos y sociales que estaba viviendo.

Tras estos intentos de otorgar personalidad propia a la asignatura de educación física, el discurrir de la misma corrió suer-

⁹ Tal y como cita el profesor Fernández Sirvent, esta propuesta de ley es reproducida por Piernavieja, M., *La Educación Física en España*, pp. 43-59.

“Para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia”

*Pestalozzi defendía
con firmeza la
figura del hombre
completo*

tes diversas, siempre siguiendo las inercias de la situación política del momento. En cualquier caso, será la Ley de Villar Palasí –1970– la que conceda naturaleza propia a la asignatura con la intención de ir impulsando en la conciencia social española la idea centrada en la necesidad de generar un concepto de cultura física, asociado íntimamente a la idea de progreso.

Sea como fuere, si se pretende ofrecer una visión objetiva de lo que era el solar hispano en épocas menos pretéritas –y nos situamos ya en la centuria pasada– pero igualmente áridas en lo concerniente a este asunto, debemos marcar un antes y un después en la aparición del programa ADO, propuesto para obtener resultados excelentes en las olimpiadas de Barcelona-92, unido a los cambios vertiginosos que estaba experimentando la sociedad española desde la Transición. Sólo así se puede entender este fenómeno. Ese fue el punto de partida cronológico y sociológico, no lo olvidemos, de una nueva concepción de lo que significa cultura física. La sociedad española estaba cambiando. Conceptos tales como ocio, tiempo libre, prevención de la salud, hábitos de vida saludables, cuidado del cuerpo... se abrían camino en una sociedad que estaba siendo consciente de que progresaba. Hasta ese momento, los éxitos deportivos respondían a iniciativas individuales que habían partido de épocas míticas en las que Bahamontes, Santana, Mariano Haro o Ángel Nieto se habían con-

vertido en héroes de corte clásico, pero sus acciones no respondían a planificación colectiva alguna. Ahora se iniciaba otra época, otro momento, que empezaba a ver con normalidad los parques llenos de corredores, los gimnasios proliferando por doquier, las campañas implacables contra el tabaco o contra la obesidad... En fin, se pregonaaba otro estilo de vida.

Si se tiene en cuenta esta evolución y conviene tenerla para comprender una parte importante del devenir sociológico español en los últimos cuarenta años, resulta de difícil comprensión el hecho de que se hable de cultura humanística, acaso de cultura científica, y acabe allí el repertorio lingüístico para clasificar el saber. Efectivamente, existe un campo amplísimo del conocimiento, ya experimentado, que ha superado las fases de contraste que todo proceso tiene. Este campo se denomina cultura física, que junto con la humanística y la científica define, reúne y acota perfectamente la idea de cultura. Y debe entenderse esta cultura como la que está regida por la importancia de la actividad física, siempre realizada de forma inteligente –así tiene que ser siempre dirigido el movimiento–, en el proyecto de vida del ciudadano.

No se trata de que la actividad física tenga sentido por sí misma, ni mucho menos. Lo que se postula es que exista la conciencia de que una alimentación adecuada, un descanso idóneo, un tipo preciso de prenda deportiva, un análisis reflexivo

del fenómeno del dopaje en el deporte, una actividad física realizada con todas las garantías,... configura la idea de cultura física y que esta cultura se adquiere con una formación precisa, difícilmente de enfoque autodidacta, y es aquí donde aparece el papel y la responsabilidad de la escuela. No se trata de proponer una responsabilidad unidireccional, ya que los medios de comunicación –como elemento externo– y el seno familiar del alumno –como elemento interno– deben desempeñar su papel formativo también. Pero no existe duda en cuanto a la misión instructora que la institución escolar debe desarrollar. La tarea comenzó hace ya tiempo y la existencia y los éxitos de Gasol, Sergio García, Nadal, Alba Torrens –mejor jugadora joven de Europa en baloncesto– y tantos y tantos otros no es casual; responde a la existencia de una cultura latente no siempre identificada como tal.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ SIRVENT, RAFAEL, *Francisco Amorós y los inicios de la Educación Física Moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España*. Publicaciones Universidad de Alicante. Alicante, 2005.
- MACHADO, ANTONIO, *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. 1936. Clásicos Castalia. Madrid, 1991.
- PLATÓN, *La República o el Estado*. Colección Austral. Madrid, 1999.
- ROUSSEAU, J. J., *Emilio*. Biblioteca Edad. Madrid, 1985.
- ULLMAN, J., *De la gymnastique aux sports modernes*. Urin. París, 1982.
- VÁZQUEZ, BENILDE, *La Educación Física en la educación básica*. Gymnos. Madrid, 1989.

Cultura física es aquella que hace del movimiento un hecho inteligente

El auxiliar de conversación: un refuerzo para la enseñanza oral del español como lengua extranjera

ALICIA MOLINA¹

*Toda lengua es un templo en el que
está encerrada
el alma del que habla*

OLIVER WENDELL HOLMES

*Los idiomas son metáforas de ese pro-
nombre original que soy yo y los otros,
mi voz y la otra voz, todos los hombres
y cada uno*

OCTAVIO PAZ

En el marco de los acuerdos bilaterales entre el Ministerio de Educación español y el Ministerio de Educación francés, el programa de auxiliares de conversación de español tiene por objetivo principal reforzar la labor docente del profesorado francés especializado en la enseñanza del español como lengua extranjera en los centros de educación primaria y secundaria. El presente artículo pone de relieve la utilidad de dicho programa y expone

algunas de las competencias del auxiliar, que se centran esencialmente en el perfeccionamiento de las destrezas orales del idioma.

•

Cuando en junio del pasado 2009 supe que iba a trabajar como auxiliar de conversación de español en el Collège y el Lycée Rodin de París, mi idea acerca del valor del auxiliar en la enseñanza de idiomas era aún incierta y confusa. Al pasar las semanas y los meses he ido descubriendo, con sorpresa inesperada, que el programa de auxiliares de conversación resulta de enorme utilidad, ya que sirve de apoyo y refuerzo a la actividad docente de los profesores de lenguas extranjeras en los centros de educación secundaria.

Bajo la dirección de los profesores titulares, el auxiliar colabora en la enseñanza de idiomas como ayudante de prácticas de conversación, centrando así su función en dos de las destrezas que más importancia han cobrado en el aprendizaje de lenguas

¹ Auxiliar de conversación en el Collège y Lycée Rodin de París.

en las últimas décadas: la comprensión auditiva y la expresión oral.

La función del auxiliar, ¿para qué un auxiliar de conversación en los centros de enseñanza?

Las exigencias de los programas docentes en la enseñanza del español como lengua extranjera en el collège y en el lycée hacen que, con frecuencia, los profesores dispongan de un tiempo acotado para trabajar la destreza oral. Por ello, el programa de auxiliares de conversación, que se desarrolla en consonancia con la labor del profesor, deja en manos del auxiliar la aplicación de las destrezas orales en el aula. Se logra así que, sin alterar el programa regular de clases, los alumnos dispongan de un tiempo a la semana exclusivamente dedicado a la comprensión auditiva y a la práctica del español oral.

En su libro *Introducción a la poesía oral*, Paul Zumthor, afirma que “la voz señala la manera en que el hombre se sitúa en el mundo y con respecto a los demás” y añade que “hablar significa escuchar.” Precisamente, “escuchar” y “hablar” o, siendo más precisos, “ejercitar la escucha” y “ejercitar el habla”, son la piedra angular del desarrollo y funcionalidad de las clases con el auxiliar, que se centran esencialmente en hacer que los alumnos encuentren su propia voz en otro idioma, practicando el español y mejorando su nivel de comprensión oral.

Todo ello enfocado hacia la interacción comunicativa, de manera que los alumnos reproduzcan situaciones en las que tengan que hacer uso del español. Lo que se pretende es que los alumnos tomen contacto con el español que habla un nativo, aprendan a expresarse de manera fluida y espontánea, y conozcan los distintos usos y registros que la lengua permite según el contexto o situación (registros formales en contexto laborales o profesionales, usos coloquiales en conversaciones con amigos, familiares, etc.) para, así, alcanzar un mayor grado de autonomía en el uso del español.

De aquí la importancia, por un lado, de que los auxiliares de conversación de español hablen como primer idioma el español y, por el otro, de que las clases con el auxiliar dejen en un segundo plano las destrezas vinculadas a la comprensión y la expresión escrita.

Se trata de clases que complementan la actividad del profesor titular de español que, o bien se desarrollan conjuntamente con el profesor, o bien se desarrollan en un aula separada, con una parte de los alumnos (de 7 a 15 alumnos), en la misma hora en la que el profesor de español sigue su curso regular con el resto de la clase.

El papel del auxiliar consiste, así, en desarrollar clases dinámicas y lúdicas, en las que cada semana se van variando los contenidos a trabajar, y en las que se pretende alcanzar una serie de objetivos concretos:

La voz señala la manera en que el hombre se sitúa en el mundo y con respecto a los demás

El programa de auxiliares de conversación constituye así un puente tendido entre el profesorado de español y el alumnado de educación secundaria; sirviendo de apoyo en la enseñanza de la expresión y las destrezas orales del idioma a los primeros y colaborando en el aprendizaje oral de la lengua y el acercamiento a otra cultura de los segundos

- **Comprensión auditiva.** Se trata de lograr que los alumnos reconozcan el acento y articulación del idioma español y sepan entender y seguir con fluidez discursos, entrevistas, diálogos, etc.
- **Expresión e interacción oral.** El objetivo consiste en trabajar distintos aspectos de la expresión oral en un contexto de situaciones de interacción comunicativa. De este modo se proponen a los alumnos ejercicios para practicar la pronunciación, el correcto uso de las formas gramaticales, y se les invita a ampliar su vocabulario y su conocimiento de las expresiones propias del lenguaje, de los distintos registros, etc. Asimismo, con el fin de generar situaciones que simulen una interacción real de comunicación entre los alumnos se proponen actividades que favorecen la comunicación bilateral: debates, diálogos, actividades de tipo lúdico, etc.
- **Dar a conocer diversos aspectos de la cultura española.** Paralelamente al logro de los dos objetivos anteriores se abordan cuestiones temáticas que tienen que ver con la cultura, la forma de vida y las costumbres españolas.
- **Finalidad lúdica, fomentar la motivación en los alumnos.** Como en la enseñanza de cualquier disciplina o destreza, motivar y crear interés en los alumnos resulta esencial para llegar a

ellos, para lograr que se produzca un aprendizaje profundo y duradero. Las clases con el auxiliar favorecen este objetivo ya que los alumnos no se ven sometidos a la presión de exámenes, trabajos u otras formas de evaluación, por lo que, a priori, tienen una mejor predisposición al habla y a la escucha del y en español.

¿En qué consiste una clase con el auxiliar de conversación?

La enseñanza de la expresión oral, como nos recuerda Francisco Moreno en *Producción, expresión e interacción oral*, tiene como objetivos prioritarios “conseguir que el hablante exprese lo que quiere expresar, que lo haga de una forma adecuada y que pueda interactuar oralmente cuando lo exija la práctica comunicativa.” A tal efecto, la función primordial del auxiliar de conversación, como ya se ha señalado y como su propio nombre indica, es justamente auxiliar al profesor de español en todo aquello que concierne la enseñanza de la expresión oral dentro del programa docente.

Paralelamente, éste trata de mostrar y acercar la cultura y costumbres españolas a los alumnos a fin de lograr que, más allá de que estos mejoren su capacidad lingüística y comunicativa para hablar y comprender el español, se produzca en ellos un verdadero encuentro con lo español. De ahí

que los auxiliares sean, en la amplia mayoría de los casos, jóvenes recién licenciados o a punto de acabar sus estudios y que enseñen el idioma de su país de origen o del país en el que más tiempo han vivido a lo largo de su vida.

Lo que caracteriza, sin embargo, al auxiliar es el material de base con el que trabaja, que no viene a ser otro que la “palabra hablada”. Justamente a través de ella se obtiene, del alumnado, una implicación a priori más espontánea que en el uso de las destrezas escritas, pues, como señaló Octavio Paz en *El arco y la lira*, “el lenguaje hablado está más cerca de la poesía que de la prosa; es menos reflexivo y más natural.” Lograr esa implicación del alumno, aun cuando se trata de clases de conversación, no deja de depender del grado de motivación del mismo; lo que en gran medida viene determinado por la metodología y, sobre todo, los recursos didácticos empleados en el aula.

Debido a su propia naturaleza, las clases destinadas a la práctica de las destrezas orales presentan ciertos rasgos comunes en su planificación y desarrollo, que afectan a la metodología:

- **Elaboración de actividades o unidades didácticas que no sobrepasen el tiempo de la clase.** Esto se debe, por un lado, a la escasa frecuencia con que el auxiliar ve a los alumnos (cada grupo tiene clase de conversación una



hora por semana o una hora cada dos semanas) y, por el otro, a que la clase con el auxiliar debe, en principio, reforzar el temario o contenido que el profesor titular está enseñando en ese momento. De este modo, el desarrollo de una unidad didáctica en varias semanas sucesivas de clase carece de sentido, pues se pierde el dinamismo que requiere una clase de conversación y los contenidos trabajados por el auxiliar dejan de ser parejos a aquellos que el profesor titular está trabajando en clase.

- **Importancia de la planificación y el desarrollo de las fases a seguir en cada clase.** Por lo general, toda clase

*El lenguaje hablado
está más cerca
de la poesía que de la
prosa; es menos
reflexivo y más natural*

requiere una presentación del tema y una posterior secuencia lógica de actividades. De este modo, para que el alumno se implique verdaderamente y no se sienta perdido, es conveniente diseñar actividades previas, actividades para el desarrollo del tema a trabajar y, finalmente, actividades para concluir el tema trabajado. De entre ellas, las actividades previas o introductorias son de especial importancia pues dan ciertas pistas al alumno sobre lo que se va a trabajar en clase y sirven al auxiliar para medir el nivel de conocimientos sobre la cuestión a desarrollar.

- **Clases dinámicas, con cierto carácter lúdico.** A la hora de planificar y de llevar a cabo la clase, como auxiliar, es importante tener en todo momento presente que se trata de clases atípicas. Por un lado, el alumnado trabaja de manera aislada una de las destrezas propias de la lengua (el oral) y, por el otro, se ve libre de las exigencias propias de las clases regulares, esto es, no ha de hacer exámenes al final del trimestre o del año y no ha de desarrollar trabajos más allá del tiempo que dura la clase. El objetivo que se persigue por encima de todo es que el alumno mejore su uso del español hablado, por lo que cuanto más fluido sea el ritmo de la clase mayor será su predisposición a hablar. De ahí

que también a la hora de planificar la clase se preparen actividades que favorezcan esa fluidez, y que tengan cierto carácter lúdico.

En lo que se refiere a la tipología, la clase con el auxiliar no está ceñida a estereotipos predeterminados. Puesto que se basa en la comunicación verbal, es frecuente en ella el uso de cierto tipo de actividades: debates, dramatizaciones, diálogos recreando situaciones concretas de interacción y actividades de carácter lúdico y/o competitivo donde deban responder verbalmente. El objetivo es situar a los alumnos en distintos contextos comunicativos que imiten situaciones reales, de manera que practiquen la interacción oral en español, al tiempo que trabajan aspectos lingüísticos, léxicos y gramaticales concretos.

Conviene aclarar que estas actividades, en las que se trabaja en grupo o por parejas y que están orientadas a la comunicación e interacción oral, exigen de los alumnos un ejercicio bilateral y complementario de habla y escucha. De este modo, para que estos trabajen eficazmente en clase y mejoren su expresión oral en español, resulta imprescindible que practiquen y desarrollen la voluntad de escucha del español, pues, como señaló Erich Fromm en *El arte de amar*, “concentrarse en la relación con los otros significa fundamentalmente poder escuchar.”

Queda, por último, señalar la importancia de los recursos didácticos empleados en las clases de conversación. En este sentido, el auxiliar puede explotar todo tipo de materiales, siempre y cuando sirvan para trabajar la expresión oral. Resultan de especial interés los documentos auténticos (de tipo visual, sonoro y audiovisual), de entre los cuales destacan algunos:

- Viñetas o tiras cómicas.
- Recorte de una noticia de prensa.
- Estadísticas o encuestas.
- Piezas de radio (entrevistas, reportajes, etc.).
- Canciones.
- Anuncios publicitarios.
- Videoclips.
- Fragmentos del telediario.
- Secuencias y tráilers de películas.
- Cortometrajes.
- Documentales.

Estos documentos permiten trabajar la comprensión auditiva y el oral desde una faceta creativa y espontánea, que deja en segundo plano las destrezas escritas. Asimismo este tipo de materiales suelen tratar acerca de cuestiones de actualidad, lo cual contribuye a que el alumno se sienta más identificado con los temas tratados y, por lo mismo, más motivado.

El programa de auxiliares de conversación constituye así un puente tendido entre el profesorado de español y el alum-

nado de educación secundaria; sirviendo de apoyo en la enseñanza de la expresión y las destrezas orales del idioma a los primeros y colaborando en el aprendizaje oral de la lengua y el acercamiento a otra cultura de los segundos.

OBRAS CITADAS

- FROMM, ERICH (2008). *El arte de amar*, Barcelona, ed. Paidós D.L.
- LOMAS, CARLOS (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, ed. Trea.
- MORENO FERNÁNDEZ, FRANCISCO (2002). *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, ed. Arco-Libros.
- PAZ, OCTAVIO (1999). *Obras completas 1. La casa de la presencia. Poesía e historia*, Barcelona, ed. Galaxia Gutenberg: Círculo de Lectores.
- ZUMTHOR, PAUL (1991). *Introducción a la Poesía Oral*, Madrid, ed. Taurus.

El auxiliar trata de mostrar y acercar la cultura y costumbres españolas a los alumnos con el fin de lograr que, más allá de que estos mejoren su capacidad lingüística y comunicativa para hablar y comprender el español, se produzca en ellos un verdadero encuentro con lo español

Documentos

El nuevo currículo de las ALCE

CARLOS LÁZARO MELÚS¹

Las agrupaciones de lengua y cultura españolas, una oferta educativa para hijos de emigrantes.

Evolución histórica

Las agrupaciones de lengua y cultura españolas, tal y como las conocemos hoy en día, son el resultado de un largo proceso que comenzó con la llegada masiva de emigrantes españoles a países centroeuropeos en la década de los años 60 y 70. En aquel momento, mientras se iban organizando de forma muy lenta las Secciones Internacionales y los Centros de Titularidad Española, las Aulas de Lengua y Cultura, complementarias a los sistemas educativos de los países de acogida, suponían la principal posibilidad para los hijos de los emigrantes de conservar los lazos educativos con su país de origen y de poder reintegrarse en el sistema educativo español en el momento del regreso.

Sin embargo, muchos de estos emigrantes no regresaron jamás, sino que se fueron integrando paulatinamente en Europa y, obviamente, también en Francia. Este fenómeno se ha ido produciendo también en el terreno educativo y los datos estadísticos de los últimos 20 años permiten observar un lento, pero paulatino, descenso en el número de alumnos inscritos en este programa, a medida que se han venido sucediendo hasta tres generaciones consecutivas de españoles, que ya no pueden ser considerados emigrantes porque están plenamente integrados. En efecto, en este período de tiempo hemos pasado, en Francia, de 7.831 alumnos en el curso 1991-92 a 2.510 en el curso 2008-09. Actualmente se observan tímidos repuntes en las aulas de París, debidos a importantes campañas de difusión llevadas a cabo en el momento de la inscripción, pero apenas superan los 2.400 los alumnos del programa en todo el país.

¹ Asesor Técnico Docente de la Consejería de Educación.

Una función social en constante evolución

Y sin embargo, las aulas de lengua y cultura siguen cumpliendo una indiscutible función social para todos aquellos alumnos españoles o hijos de españoles que no desean o no tienen la posibilidad de inscribirse en las Secciones Internacionales o en alguno de nuestros centros y que no renuncian al contacto con su lengua y cultura de origen. Una reciente encuesta, realizada no con una muestra, sino con algo más del 75% de alumnos de Agrupaciones en Francia demuestra que estas clases siguen suponiendo una forma alternativa de acercarse a nuestra lengua y cultura para aquellos emigrantes, ya de tercera generación, en el tramo escolar de primaria; facilitan el uso del español en el campo familiar



y de las vacaciones en España; satisfacen enormemente a los abuelos que desean usar el español con sus nietos y facilitan la elección del español como lengua extranjera 2 al pasar al tramo de Secundaria.

Datos objetivos que brinda la encuesta mencionada: Un 60% aproximadamente de nuestros estudiantes habla español bien o muy bien y la práctica totalidad lo usa en las clases, pero sólo un 45% lo utiliza en su domicilio. Las cifras ascienden hasta sobrepasar el 60% de alumnos que lo emplean en sus períodos vacacionales. Los lazos con los orígenes en España se siguen manteniendo, pues, sobre todo en vacaciones, a pesar de que el perfil del alumnado sea diferente al de los comienzos, hace treinta años, cuando el español era la lengua de comunicación en las familias.

Un programa en proceso continuo de adaptación

Ahora bien, si el perfil de los alumnos se va acercando poco a poco al de los estudiantes de español como lengua extranjera, como se desprende de los datos anteriores, no es menos cierto que el programa ha de redefinirse para que siga cumpliendo las importantes funciones sociales que lleva consigo. En este sentido, los sucesivos currículos han sido un intento de ir adaptando los contenidos a las realidades de cada uno de los países en los que funcionan estas enseñanzas. Desde su pri-

mera definición como uno de los programas de la acción educativa en el exterior por el RD 564 en 1987 y la posterior aparición del RD 1027 en 1993, que regula la acción educativa en el exterior y que define a las ALCE como la forma de atender a los alumnos españoles que no puedan recibir enseñanzas de este tipo integradas en los sistemas educativos extranjeros, se han publicado sucesivas normas que han organizado su funcionamiento. Las órdenes reguladoras y el currículo vigentes actualmente datan de 2002.

Los distintos sectores implicados en el programa vienen demandando una adecuación de las ALCE a las actuales circunstancias socioculturales de nuestros alumnos. Es cierto que existen factores que dificultan la homogeneidad de las enseñanzas. El hecho de que para muchos alumnos el español ya no sea lengua materna, la dispersión de profesores y alumnado por amplias zonas territoriales del país, la diversidad y heterogeneidad de los grupos, la carga añadida de varias horas semanales sobre el horario escolar para los alumnos, la escasez y poca adecuación de los materiales publicados, son aspectos que aconsejan una intervención.

Para atender esta demanda, en diciembre de 2007, se firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, el de Trabajo y el Instituto Cervantes para la promoción educativa de los españoles residentes en el exterior. El acuerdo

persigue, entre otros, los objetivos de mantener el programa de ALCE, siempre que hubiere demanda; de revisar los programas existentes para adecuarlos a la obtención de los diplomas de español lengua extranjera del Instituto Cervantes; de impartir cursos de formación sobre los DELE para profesores del programa; de constituir un grupo de trabajo para la actualización del currículos de las ALCE, tomando como punto de referencia el Plan Curricular del Instituto Cervantes y de participar en la elaboración de materiales adecuados a estas enseñanzas.

El nuevo currículo de 2010

El proceso de gestión

Fruto de este convenio, se constituyó un grupo de trabajo que, a lo largo de todo el año 2008, elaboró un nuevo currículo que redefine los niveles de idioma por alcanzar, en función de los cursos del programa, y que fija en un C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas el nivel que los alumnos deben conseguir al acabar el décimo año. Este currículo representa un primer nivel de concreción de contenidos, objetivos, metodología, etc. En un segundo nivel, este mismo grupo de trabajo ha venido elaborando durante 2009 unidades didácticas que se corresponden con el nuevo currículo y se encuentra actualmente identificando materiales didácticos para sus distintos niveles. La redacción final del currículo permitirá a los

Las aulas de lengua y cultura siguen cumpliendo una indiscutible función social para todos aquellos alumnos españoles o hijos de españoles que no renuncian al contacto con su lengua y cultura de origen

Si el perfil de los alumnos se va acercando poco a poco al de los estudiantes de español como lengua extranjera, el programa ha de redefinirse para que siga cumpliendo las importantes funciones sociales que lleva consigo

equipos docentes adaptarlo a sus realidades locales concretas.

En abril de 2009 un primer borrador fue sometido a examen de los directores de las ALCE en el Seminario celebrado en Comillas bajo el título “La gestión de las ALCE”, organizado por la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y al que también asistieron los Asesores Técnicos.

Tanto el borrador mejorado del currículo como algunas unidades didácticas fueron presentados al conjunto del profesorado de ALCE de todo el mundo, y a los Asesores Técnicos encargados del programa, en un Seminario que tuvo lugar en Madrid a comienzos del verano de 2009. En aquel momento, los profesores trabajaron con tres elementos: el nuevo currículo, las unidades didácticas realizadas hasta entonces y los materiales didácticos de uso más frecuente.

Durante esta primavera está teniendo lugar en todos los países con presencia de ALCE un proceso de experimentación y de análisis que culminará con un último seminario en julio de 2010. Se reunirán de nuevo profesores y asesores técnicos de todo el mundo con los autores del currículo y con los

responsables del programa en la Subdirección General de Cooperación Internacional para dar el último visto bueno al borrador antes de su publicación y para intercambiar opiniones sobre el proceso de implantación.

Una nueva estructura curricular

El currículo varía la distribución de niveles a lo largo de los diez años de escolaridad de las enseñanzas de lengua y cultura del siguiente modo:

Etapa	Nivel (Mcer/Pcic)	Alce	Edad Aproximada
ETAPA A	A1	AÑO 1	7/8
	A2.1	AÑO 2	8/9
	A2.2	AÑO 3	9/10
ETAPA B	B1.1	AÑO 4	10/11
	B1.2	AÑO 5	11/12
	B2.1	AÑO 6	12/13
	B2.2	AÑO 7	13/14
ETAPA C	C1.1	AÑO 8	14/15
	C1.2	AÑO 9	15/16
	C1.3	AÑO 10	16/17

Conviene tener en cuenta que los tiempos necesarios para la adquisición de cada uno de los niveles se corresponden con las indicaciones del MCER. En efecto, a medida que aumentan los conocimientos lingüísticos es necesario más tiempo para adquirirlos. Por ello, los diez años de escolarización, se distribuyen en tres etapas que se relacionan con los niveles del MCER del siguiente modo:

- La etapa A incluye los niveles A1 y A2 y se desarrolla en tres años.
- La etapa B incluye los niveles B1 y B2 y se desarrolla en cuatro años.
- La etapa C incluye el nivel C1 y se desarrolla en tres años.

Un nuevo enfoque

El nuevo enfoque curricular está directamente inspirado en los planteamientos propuestos por el MCER, en todo lo que respecta a las competencias del alumno y a los aspectos comunicativos de la lengua y responde a una perspectiva doble:

- En primer lugar, sitúa al alumno, como sujeto de aprendizaje, en una triple dimensión: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Este último aspecto cobra una especial dimensión porque da al alumno un papel activo como responsable integrante del proceso de su propia formación. Adquieren una gran importancia los procedimientos y las estrategias de aprendizaje: se trata de enseñar al alumno a “aprender a aprender” para abrirle el camino hacia una mayor autonomía. Y de ahí surge la propuesta posterior de unidades temáticas que podrán impartirse de modo presencial o semipresencial, dependiendo de las necesidades, pero siempre partiendo de aprendizajes significativos: el punto inicial es la experiencia del alumno, lo

conocido, lo que ya sabe. Para cada una de estas tres dimensiones, el currículo especifica los objetivos distribuidos por niveles del MCER, desde el A1 hasta el C1.

- La segunda perspectiva nace directamente de la triple concepción del alumno que veíamos más arriba: la lengua es tratada como comunicación, lo que se concreta en una serie de inventarios de funciones, de nociones generales y específicas, de componentes culturales y de procedimientos de aprendizaje:

Son seis los bloques de funciones que aparecen recogidas: dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, expresar gustos, deseos y sentimientos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente y estructurar el discurso. Cada uno de estos bloques está integrado por diferentes subfunciones clasificadas de nuevo según los niveles del MCER.

El mismo tratamiento que las funciones reciben las nociones generales. El currículo distingue entre existenciales, cuantitativas, espaciales, temporales, cualitativas, evaluativas y mentales. Y de nuevo especifica subnociones clasificadas según el MCER.

Los aspectos culturales están agru-

El nuevo enfoque curricular está directamente inspirado en los planteamientos propuestos por el MCER, en todo lo que respecta a las competencias del alumno y a los aspectos comunicativos de la lengua

Durante esta primavera está teniendo lugar en todos los países con presencia de ALCE un proceso de experimentación y de análisis que culminará con un seminario en julio de 2010

pados en tres grandes bloques: referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales, presentados esta vez no según niveles de lengua sino en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación, en consonancia con las tres etapas de aprendizaje del programa.

Novedad importante es el tratamiento que el currículo da a los procedimientos de aprendizaje y al uso estratégico de los mismos en la realización de tareas. Y es novedad precisamente porque introduce por vez primera un tratamiento actualizado del papel del alumno como protagonista y regulador de su propio proceso de aprendizaje.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que se manejaban con el currículo del 2002, basados en la adquisición de destrezas, se sustituyen por descriptores, del mismo modo que ha venido sucediendo en la didáctica de las lenguas: el factor determinante de evaluación ha pasado a ser la capacidad para desenvolverse en las situaciones comunicativas adaptadas al nivel y para manejarse adecuadamente con textos orales y escritos. Sin embargo, estos criterios no son instrumentos de medición, sino el punto de partida para que los equipos docentes puedan

establecer, en un segundo nivel de concreción, herramientas concretas de evaluación.

Un currículo acompañado de unidades didácticas

La unidad de organización pedagógica que propone el nuevo currículo es la unidad didáctica. En este sentido, se presenta un esquema de unidad, con especificación del modelo organizativo y de los elementos que la componen, y una serie de unidades didácticas ya confeccionadas, por cada uno de los distintos niveles de referencia.

En todos los casos, se utiliza un enfoque de aprendizaje por tareas. El idioma es vehicular y servirá para múltiples fines. Siempre habrá una tarea final que implica un producto por conseguir. Pero este producto no es un objetivo por sí mismo, sino que es una excusa para que, mediante una combinación de enfoques activos, comunicativos y estratégicos, los alumnos vayan adquiriendo una competencia sociolingüística y cultural cada vez mayor.

Los enfoques metodológicos con que han sido elaboradas estas unidades permitirán al profesor manejar una serie de recursos y plantear actividades educativas que permitan atender en una misma sesión a la diversidad de niveles de competencia lingüística y edades que puede encontrarse en una misma aula. Y por otro lado, han de posibilitarle igualmente plantearse la posibilidad de poner en práctica modalidades

de enseñanza semipresencial o a distancia que flexibilicen los horarios de atención en clase al alumno y favorezcan la dimensión de autoaprendizaje que el nuevo currículo se propone introducir.

La renovación alcanza también a la metodología de comunicación entre docentes: las tecnologías de la información y la comunicación se ponen al servicio de los docentes para entrar en contacto a distancia y se transforman en un medio para compartir experiencias educativas. Estas tecnologías podrán constituirse, parcialmente, en un método para flexibilizar la obligatoriedad de asistir a las clases ante las dificultades de algunos alumnos y para disminuir la carga lectiva semanal de otros, incardinándose con el impulso que recibe el autoaprendizaje.

El pilotaje de las novedades

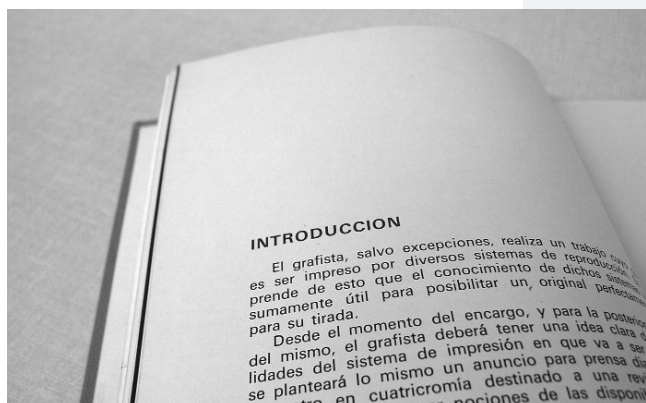
Una vez establecido el currículo y diseñadas algunas de sus unidades didácticas, parece conveniente experimentarlo antes de su publicación definitiva para poder ajustar aquellos aspectos que sea necesario y dar a conocer entre el profesorado los nuevos niveles y los nuevos objetivos por conseguir. La difusión anticipada hace que el profesorado esté, de este modo, familiarizado con el nuevo currículo antes de su implantación y pueda poner en práctica por una parte las unidades didácticas y por otra los materiales que se ofrecen

con las mismas. Obviamente, el pilotaje posibilita analizarlas y ver la necesidad –o no– de adaptación, en un tercer nivel de concreción, de las unidades a las realidades concretas de cada uno de los grupos de alumnos a quienes van dirigidas.

Esta experimentación previa proporciona a los componentes del grupo de trabajo autor del currículo, de las unidades didácticas y que ha identificado los materiales, datos de primerísima mano procedentes de las sugerencias y comentarios del profesorado. Así, es posible realizar un seguimiento del uso de los mismos, con el fin de validarlos.

En definitiva, en cualquier proceso de gestión, la participación de los agentes que en él intervienen es condición imprescindible para el éxito del mismo. Y este éxito no persigue sino mejorar la calidad de las clases de lengua y cultura españolas que ofrecemos a los hijos y descendientes de los españoles en el exterior.

Las tecnologías de la información y la comunicación se ponen al servicio de los docentes para entrar en contacto a distancia y se transforman en un medio para compartir experiencias educativas



Acuerdo hispano-francés de doble titulación de bachillerato

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ LASA¹

Introducción

Probablemente **bachibac** será pronto una palabra que enriquecerá el vocabulario técnico del mundo de la AEEE en Francia. Si bien su origen está en una no demasiado bonita redundancia, sí se trata de un término práctico que se ha formado en ese territorio fronterizo de la interlengua que viene desarrollándose en el contexto de la multiculturalidad y que, poco a poco, va marcando su presencia en nuestra sociedad global. De momento es un término que forma parte del vocabulario administrativo hispano-francés (aparece como tal en la circular francesa de puesta en marcha), designa un título binacional de bachillerato, y no necesita traducción.

Los orígenes cercanos se sitúan en fecha 16 de mayo de 2005 cuando se firma el Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la Repú-

blica Francesa relativo a programas educativos, lingüísticos y culturales en centros escolares de los dos Estados. Dicho Acuerdo hace referencia en su artículo 7 a una posible integración de los currículos respectivos de Educación Secundaria en un currículo común mixto, con objeto de otorgar una doble titulación, al término de los estudios secundarios, a los alumnos que superen este currículo integrado.

Este artículo ha sido desarrollado durante estos años en comisiones bilaterales de trabajo y ha producido un Real Decreto que acaba de ser publicado con fecha 12 de marzo de 2010 y que regula la aplicación española del acuerdo. En resumen, el Real Decreto dice:

“Art.1.– “...Este real decreto tiene por objeto regular las enseñanzas conducentes a la obtención de la doble titulación de Bachiller del sistema educativo español y de Baccalauréat del sistema educativo francés impartidas en centros docentes españoles...”

Como es lógico, corresponde a la administración francesa, siempre dentro del

¹ Asesor Técnico Docente de la Consejería de Educación.

marco de este acuerdo, la regulación de las condiciones que afectan a los centros franceses.

¿Qué es la doble titulación?

Desde un punto de vista técnico, el alumno obtiene un título que es reconocido de manera más o menos automática por los dos estados y por tanto disfruta de las posibles ventajas que ello tiene. Desde un punto de vista social, tener un título binacional es un elemento de prestigio que funciona como estímulo para el alumno (se supone que el alumno es bueno), y que tiene un valor añadido consistente en una puerta abierta a otro sistema educativo, lo que es importante en esta época de construcción europea donde la movilidad es creciente. Es pues un instrumento que favorece la movilidad de los jóvenes.

¿Qué importancia tiene?

Para nuestros centros españoles, en España y Francia, se abre la puerta a que los alumnos que cursen este currículo puedan tener los dos títulos y beneficiarse de las ventajas que cada uno aporta en el país correspondiente, concretamente la posibilidad de acceder a estudios universitarios sin las trabas que suponen los trámites de convalidación o equivalencia. Una ventaja añadida es que esta iniciativa se inscribe en el marco de las enseñanzas multilingües, lo

que, hoy por hoy, es una marca de calidad y, teóricamente, una buena preparación para el futuro.

Tiene también significación para el desarrollo del español en Francia, donde, aparte de una marca de prestigio, puede contribuir a reforzar su presencia en el sistema educativo francés:

- Porque son cada vez más los alumnos franceses que desean cursar estudios en España.
- Porque los alumnos del sistema francés que estudian español superan con creces los dos millones.
- Porque puede suponer un elemento añadido para reforzar la presencia del español como lengua extranjera en un país difícil, tanto por la omnipresencia del inglés, como por el proteccionismo existente hacia el alemán en virtud de los acuerdos bilaterales franco-germánicos.

¿Qué eco ha tenido en la administración francesa?

Cuando se termina de redactar este artículo, vemos con agrado que el Ministerio francés de Educación ha publicado ya el correspondiente texto legal que da carta de naturaleza al programa: en el boletín oficial del 4 de junio de 2010, se publica una Orden de 2 de junio de 2010 (*“Arrêté du 2 juin 2010 relatif à la double délivrance du diplôme du*

Bachibac designa un título hispano-francés de bachillerato

El Liceo español Luis Buñuel de París está llamado a estudiar su incorporación

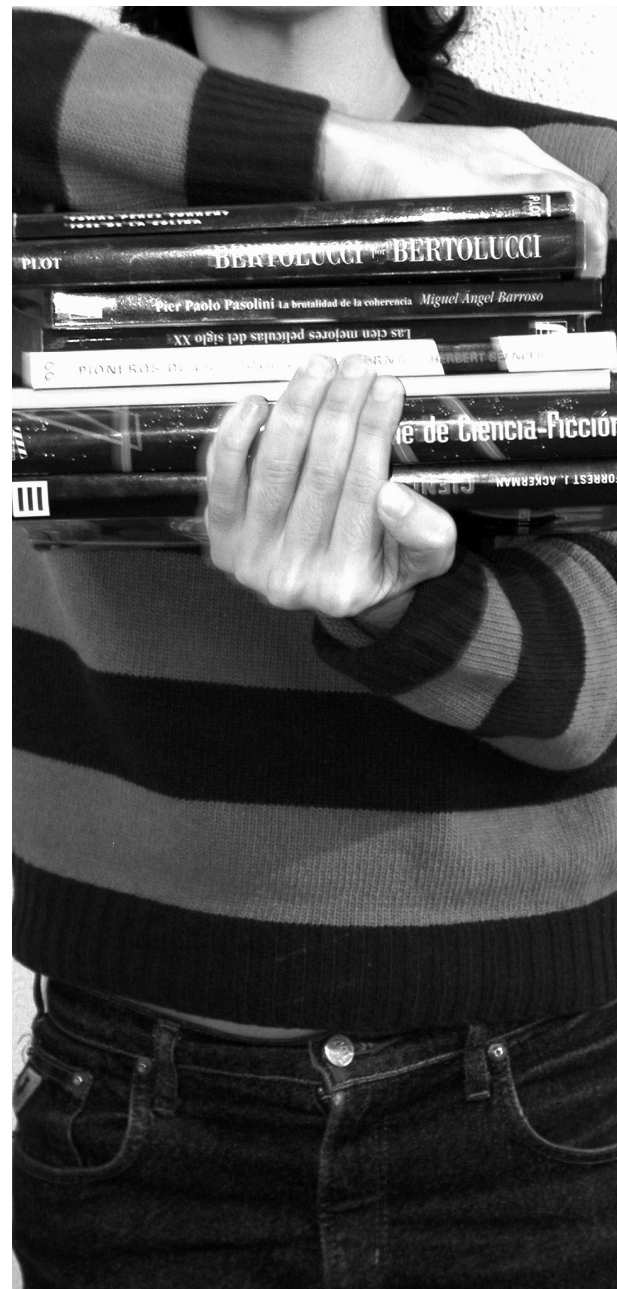
“baccalauréat et du diplôme du Bachelierato” / “Orden de 2 de junio de 2010 relativa a la doble expedición del diploma de baccalauréat y del diploma de bachelierato”).

La DREIC (Dirección de Relaciones Europeas e Internacionales y de Cooperación) y la DGESCO (Dirección General de Enseñanza Escolar) del Ministerio de Educación francés han lanzado, con fecha 7 de enero de 2010, una circular dirigida a los rectores de Academia que dice textualmente *“Objet: Ouverture des sections préparant à la double délivrance du baccalauréat et du Bachelier (dispositif “Bachibac”).*

En esta circular se explican brevemente las condiciones, y se convoca ya una primera selección de centros de bachillerato (Liceos en Francia) que, desde comienzo del curso próximo, implantarán el currículo en el primer curso de bachiller (seconde) y también, excepcionalmente en esta primera convocatoria, en el segundo curso (première). Sin duda los centros franceses en España están participando de esta iniciativa. Los centros que pueden incluirse en esta primera convocatoria superan la veintena en territorio francés, y un tercio de las *Académies* (circunscripciones escolares) pueden ser seleccionadas para participar.

¿Qué características tiene un centro francés bachibac?

En primer lugar, a los alumnos se les exige un conocimiento de la lengua espa-



ñola en el momento de su acceso al primer año.

Cursan asimismo un currículum de Lengua y Literatura y de Historia común, íntegramente en español en Lengua y Literatura, y un mínimo de 3 horas en español de Historia y Geografía.

Finalmente, deben presentarse a unos exámenes específicos en español de estas materias, ante tribunales mixtos, y obtener una nota en ellas superior a la media para poder acceder al título español.

¿Qué características tiene un centro español bachibac?

Según el Real Decreto, “Las materias específicas del currículum mixto en lengua francesa incluirán la lengua, literatura y cultura francesas y, al menos, una materia no lingüística del ámbito de las ciencias sociales o del ámbito científico, acordada por las Partes”.

El resto de características son comunes.

¿Qué centros españoles pueden estar concernidos?

La administración española deberá regular el procedimiento de incorporación al sistema de los institutos españoles interesados: de mano, parece que los centros con secciones bilingües son los que mejor situados están, a condición de disponer de

profesorado cualificado para impartir en francés la segunda materia, lo que no es siempre fácil.

El Liceo español Luis Buñuel de París

En segundo lugar, el Liceo español Luis Buñuel de París está llamado a estudiar seriamente su incorporación. Habrá que realizar el estudio correspondiente de adaptación de currículos y recursos, pero la posibilidad de doble titulación parece un instrumento interesante de cara a potenciar su presencia y su papel en Francia.

La eventual incorporación del Liceo a este programa aconseja un estudio que habrá que hacer con agilidad: desde la realidad actual parece un camino posible, pero hay que estudiar las implicaciones que puedan preverse al respecto. Entre ellas, la primera será ver si este programa afectará al conjunto del alumnado y, por ende, será obligatorio, o bien afectará únicamente a los alumnos que lo soliciten.

A partir de la situación actual, habrá que revisar en qué medida las etapas previstas en las instrucciones de centros en el exterior de 2005 se ven afectadas. Las diferentes formulaciones del currículum adaptado, bilingüe e integrado habrán de adaptarse al currículum que establece el Real Decreto.

Las instrucciones de 2005 anticipan ya esta posibilidad: “*Para dar cumplimiento a los Convenios Bilaterales que*

Las Secciones Internacionales Españolas existentes en Francia pueden incorporarse al programa: entre su alumnado ha de haber interés en acceder a la doble titulación y a las ventajas potenciales que ello implica

Supone una posibilidad de incrementar la movilidad de los alumnos

contemplan la obtención de la doble titulación y exijan la integración de los currículos de ambas partes, la Secretaría General Técnica establecerá para los centros implicados, de acuerdo con la Administración Educativa del país, el currículo integrado resultante”.

A este respecto ya se pueden ver en el Decreto las exigencias curriculares que se establecen: “Artículo 2. Currículo mixto. 1.– Los centros escolares españoles que deseen ofrecer las enseñanzas conducentes a la doble titulación de Bachiller y Baccalauréat deberán implantar un currículo mixto integrador de los contenidos esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de Francia, así como los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación acordados por las Partes. 2.– El alumnado acogido a este programa deberá recibir, al menos, un tercio del horario lectivo en lengua francesa en el conjunto del Bachillerato. Artículo 3. Componentes del currículo mixto. 1.– Las materias específicas del currículo mixto incluirán la lengua, literatura y cultura francesas y, al menos, una materia no lingüística del ámbito de las ciencias sociales o del ámbito científico, acordada por las Partes. Dichas materias serán objeto de una prueba específica”. Digamos que el centro está en situación de abordar este reto, tanto en lo referido a condiciones materiales como en recursos humanos. Con los ajustes que sean precisos, el trabajo consistirá sobre todo en reorga-

nizar la vida escolar en torno a estos planteamientos.

Las Secciones Españolas en Francia

Por esas circunstancias curiosas de la vida, es posible que este acuerdo se inaugure con los alumnos de las Secciones Internacionales Españolas en Francia. Las 13 Secciones Internacionales Españolas existentes en Francia pueden tener algún interés en incorporarse al programa porque sin duda entre su alumnado ha de haber un porcentaje significativo que tengan el interés de acceder a la doble titulación y a las ventajas potenciales que ello implica.

La disposición adicional contempla esta posibilidad como se puede ver a continuación: “*Disposición adicional única. Expedición del título de Bachiller al alumnado de las secciones internacionales de lengua española en centros franceses. En razón de las similitudes curriculares y organizativas del programa al que se refiere este real decreto con el de secciones internacionales de lengua española en centros franceses incluido en el mismo Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa de 16 de mayo de 2005, del que derivan uno y otro programa, el Ministerio de Educación de España dispondrá, en el contexto de lo dispuesto en el artículo 8.4 de este real decreto, la expedición del título español de Bachiller a los alumnos de dichas secciones internaciona-*

les que, habiendo obtenido el título francés de OIB (Option Internationale du Baccalauréat), ante tribunales con participación española, hayan superado en el marco del Baccalauréat, las pruebas de las materias específicas impartidas en las referidas secciones internacionales de lengua española”.

La movilidad

Desde un punto de vista general, este tipo de medidas suponen una posibilidad de incrementar la movilidad de los alumnos: en las distintas administraciones se prevén ya intercambios y hermanamientos como complementos de la acción educativa a este nivel y no cabe duda de que, para los alumnos, la posibilidad de cursar un bachiller de doble nacionalidad abre además puertas para ir a realizar estudios superiores al país correspondiente en mejores condiciones.

Consecuencia indirecta, y exigencia asimismo, es el incremento de las posibilidades de movilidad para el profesorado: al aumentar considerablemente el número de centros en los que se impartirá un bachillerato binacional (el incremento será normalmente importante en Francia por la gran presencia del español), los profesores de las materias concernidas tendrán más posibilidades de participar en programas de intercambio o de realizar estancias en el país. A este respecto, la administración francesa

ha puesto en marcha el programa Jules Verne dirigido a profesores franceses que deseen realizar un curso escolar en un centro de otro país. Al amparo de este mismo programa, un profesor francés que trabaje en un centro binacional puede solicitar ir al país de referencia, España, durante un curso escolar completo.

Para los profesores españoles que deseen venir a Francia, hoy por hoy está abierta la posibilidad (consecuencias de la adaptación a la integración europea) de solicitar un año en un centro francés y, siguiendo las evaluaciones correspondientes,



Contribuirá probablemente a consolidar, o incluso a incrementar la presencia y la importancia del español en Francia

solicitar incluso incorporarse al sistema francés en condición de funcionario: falta que la administración española proteja de alguna forma esta posibilidad, para que pueda ser un instrumento útil de capacitación lingüística y formación pedagógica en el sistema del país para el profesorado de las disciplinas no lingüísticas.

Lo lógico sería que se desarrollasen igualmente hermanamientos entre los centros de ambos países que se incorporen al programa.

Valoración

En un país como Francia, celoso de su papel en el contexto internacional, con una tradición importante de cooperación bilateral, este tipo de acuerdos pueden hacer avanzar las cosas de manera adecuada: en nuestro caso consolidando la oferta de centros españoles como una oferta de calidad, de primer nivel internacional, y en cuanto a la construcción europea, desde la realidad concreta de dos países limítrofes, entre los que la movilidad, en principio, debería ser más fácil poniendo en marcha este tipo de instrumentos.

Para el Liceo español Luis Buñuel es una oportunidad extraordinaria de consolidarse como una oferta, ya no exclusivamente orientada a lo español, sino de auténtica dimensión internacional, y a la vez constituirse en un pilar puntero de la dimensión internacional del español.

No me cabe duda de que, desde la calidad, la oferta del Liceo Español de París podrá ser publicitada entre el público francés de la región que tenga interés por el español, y también entre el numeroso público internacional que puebla la región parisina.

Como valoración global, podemos pensar que el desarrollo de este acuerdo seguramente será cuantitativamente más grande en centros franceses que en centros españoles, y contribuirá probablemente a consolidar, o incluso a incrementar la presencia y la importancia del español en Francia, que se ha ido abriendo un hueco importante, como corresponde a dos países vecinos que conviven más intensamente de la mano de la importante presencia internacional de la lengua castellana.

Recensiones y apostillas

Animar a la lectura desde la biblioteca

Juan José Lage Fernández

Editorial CCS, 2005

En los últimos años se han multiplicado esfuerzos para mejorar la habilidad lectora y concedido especial atención a iniciativas que proponían convertir las bibliotecas escolares en lugares acogedores y dinámicos, verdaderos propulsores de aprendizaje.

En el caso de los alumnos que cursan estudios de o en español se podría llegar a decir que el recurso a una buena biblioteca es imprescindible para asegurar el contacto con una lengua a menudo restringida al ámbito familiar o escolar, acceder al universo cultural expresado en español, consolidar sus aprendizajes, ampliar horizontes y disfrutar del placer de la lectura en otro idioma.

Animar a la lectura desde la biblioteca, publicado por la editorial CCS dentro de su colección “Materiales para educadores”, es un útil de información e inspiración para los enseñantes, concebido por un maestro profundamente comprometido con la lectura. Juan José Lage es docente de Primaria y responsable de la biblioteca escolar de su colegio, en Oviedo; impulsor de diversas iniciativas lectoras; fundador y animador de la revista de literatura infantil y juvenil *Platero*; conferenciante y premio Nacional al Fomento de la Lectura del Mi-

nisterio de la Cultura en 2007. ***Animar a la lectura...*** es anterior a la distinción, prueba de una trayectoria coherente, constante y dedicada. Cualidades todas que riman bien con el paulatino labrarse del hábito lector.

Dictado por la experiencia, el libro se compone de los siguientes capítulos:

Organización de la biblioteca escolar, con consejos e indicaciones de tipo práctico, referidos al espacio físico, la dotación de una biblioteca escolar, la organización



para leer

de recursos, los horarios, las normas de funcionamiento...

El bibliotecario y sus tareas indica ejemplos (la programación anual de actividades mensuales, pp. 58 y 59; diplomas a los auxiliares de la biblioteca, p. 56) de actividades que un bibliotecario escolar puede plantear desde su ámbito.

Tras un breve capítulo dedicado a la teoría, los numerados 4, 5 y 6 ofrecen abundantes actividades para animar a la lectura, de animación a la escritura y para la formación de usuarios, respectivamente. El formato ficha adoptado por el autor, con objetivos, descripción, índices de libros y frecuentes ejemplos ilustrativos resulta muy práctico y claro.

Seis experiencias de animación y dinamización lectoras en el medio familiar y en el contexto del centro escolar –“escuela de formación de padres” y “guía de lectura para conmemoraciones escolares”, entre otras– son presentadas en el capítulo 8.

Lage nos brinda aún valiosos consejos para la formación de lectores en el capítulo 7, en textos breves, llenos de sentido común, comprensión de la naturaleza del niño y amor por los libros. Confeso admirador de Pennac, gran partidario de educar la sensibilidad y hacer sitio a la fantasía en el

tiempo escolar, el autor expone una serie de principios para iniciar el hábito lector y recuperar a los desmotivados.

Por último, el capítulo 9 traza un panorama rápido pero global del mundo de la literatura infantil y juvenil, con referencias de varios índices de lectura, revistas especializadas, premios y editoriales. Quien se quiera embarcar en la formación y la animación de una biblioteca escolar hallará en el capítulo un buen punto de partida para la constitución de fondos bibliográficos y la de su propio bagaje como bibliotecario.

MARÍA TERESA DEL BLANCO DE PRADO
*Sección Internacional Española del
Lycée Saint Germain-en-Laye*

Voluntarios con gafas. Escritores extranjeros en la guerra civil española

Prólogo y selección de Niall Binns
Madrid, Mare Nostrum, 2009

Las 540 páginas de *Voluntarios con gafas* nos ofrecen una antología de textos literarios sobre la guerra civil española escritos por extranjeros. Tras un breve y acertado prólogo, una selección de textos de 68 autores de diversas nacionalidades. Es importante la atención que se presta a los hispanoamericanos (23 escritores) –entre ellos, Carpentier, Huidobro, Neruda, Paz, Vallejo–. También es numeroso el grupo de los franceses (14), entre los que se cuentan Aragon, Bernanos, Claudel, Malraux, y el de los escritores de lengua inglesa (18), de Auden a Yeats. Los textos pertenecen a diversos géneros literarios: el cuento, la novela, la poesía, el teatro, y la prosa no ficcional: discursos, memorias, crónicas periodísticas. Aunque predominan las voces de quienes escriben a favor de la república, como Aragon, está también representada la óptica de los partidarios de los rebeldes, como Drieu La Rochelle. Cada capítulo va precedido por un breve comentario sobre el autor y las circunstancias en que se escribió su obra. El conjunto nos ofrece una variada perspectiva de lo que significó la guerra de España para los intelectuales. Una selección muy cuidada que nos ofrece tanto textos ya canónicos –páginas del *Homenaje a Cataluña*, de

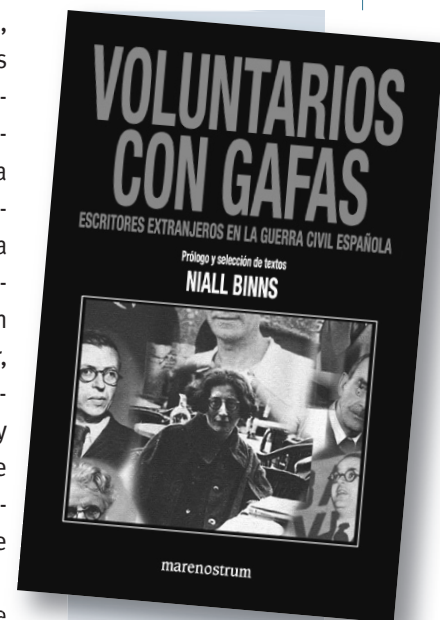
Orwell o los encendidos versos de Neruda, de *España en el corazón*– como otras piezas menos conocidas –los poemas John Cornford o las cartas y crónicas de Pablo de la Torriente Brau, dos escritores que dejaron la vida en el campo de batalla–. Como toda antología que se precie, es una invitación a nuevas lecturas. Así, entre otras incitaciones, el antólogo reclama nuestra atención para *Das grosse Beispiel*, de Gustav Regler, una novela cuya traducción al inglés se publicó en 1940, con prólogo de Hemingway, y en alemán por primera vez en 1976, y que está todavía inédita en castellano, calificándola como “una de las obras maestras sobre la guerra civil”.

Quienes hemos tenido la suerte de asistir a los cursos de doctorado que el profesor Binns imparte en la Universidad Complutense de Madrid sabemos la enorme tarea de investigación que hay detrás de esta antología, el rigor con el que han sido seleccionados los textos. *La llamada de España. Escritores extranjeros en la guerra civil*, el libro que Niall Binns publicó en 2004, se completa ahora con esta cuidada antología.

Las balas dejaron de silbar hace ya mucho tiempo, pero las palabras de los *voluntarios con gafas* siguen sonando para dar cuenta de tantas vidas perdidas en una de las encrucijadas del siglo XX.

JOSÉ ANTONIO SÁEZ

Sección Internacional Española del
Lycée Saint Germain-en-Laye

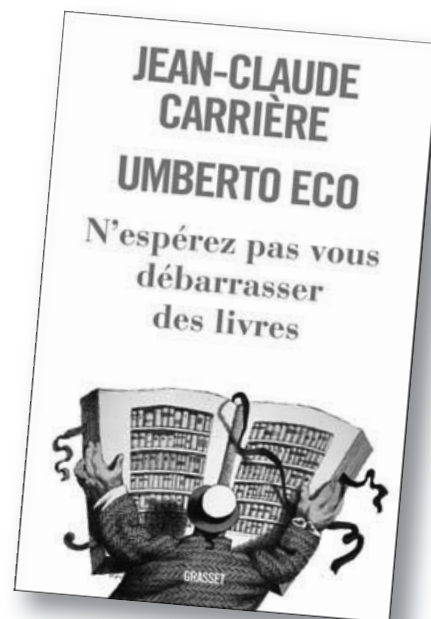


para leer

Jean-Claude Carrière/ Umberto Eco:
N'espérez pas vous débarrasser des livres
 Paris, Grasset, 2009

Este volumen recoge una serie de conversaciones en torno a los libros entre estos dos grandes maestros. Presentar a Umberto Eco y a Jean-Claude Carrière parece superfluo. El italiano es universalmente conocido por *El nombre de la rosa* y por sus estudios de semiología, entre tantos otros trabajos; el francés, novelista, guionista y actor, nos resulta especialmente cercano por su labor junto a Luis Buñuel. Los dos se embarcan en una larga conversación que anima y transcribe el periodista Jean-Philippe de Tonnac, y que el lector escucha con regocijo, feliz con el privilegio de ser testigo de este cordial intercambio de frases inteligentes. Y escribimos *escucha* y no *lee* porque estas páginas, transcripción de la oralidad, están más habladas que escritas y nos ofrecen una muestra magnífica del placer y el arte de la conversación, ese género literario tan efímero, tan sutil, tan gratuito, tan dichoso. Al hilo de las propuestas del periodista, los dos maestros van engarzando anécdotas, reflexiones, confesiones, donaires, citas, divagando y retornando, siguiendo los deliciosos meandros del libre juego de la memoria y sus azares, de la improvisación del diálogo que se construye al albur de las sugerencias, de las preguntas y de las respuestas del otro.

Este libro a seis manos no es, pues, otra cosa que una simple conversación sobre libros; dicho de otro modo, una deliciosa pérdida de tiempo. Que nadie espere encontrar aquí el pensamiento sistemático del manual. Es este un libro de prosa sin prisa ni propósito, que no sirve para nada (es un decir). Con humor, con amor, con erudición, con sabiduría auténtica, los autores se entregan con entusiasmo a la fiesta de la palabra, vicio o placer, y despliegan su ex-



traordinaria cultura a propósito de temas como la muerte del libro, la memoria y el arte saludable del olvido, el amor del fuego por las bibliotecas, las injusticias literarias, los libros no leídos, la vanidad, la codicia y la estupidez humanas... La voz de Caruso, el bustrofedón, Eróstrato, Warhol, Goldoni, Marivaux, Gracián, Shakespeare, Alejandro Magno, Rushdie, Borges, Buñuel... Antiguos y modernos, lo central y lo anecdótico, todo puede entrar en un momento en la conversación, desde Francesco Petrarca a Francesco Totti. La informática, el cine, el cómic, los textos sagrados, el canon literario, la bibliofilia. Agudas reflexiones, experiencias personales, filias y fobias. De pronto, la memoria de Carrière nos ofrece el recuerdo de un recuerdo: *Buñuel me contaba que cuando iba a ver una película en 1907 o 1908 en Zaragoza había un “explicador” con un largo bastón que explicaba lo que pasaba en la pantalla.* Más allá, Eco nos confiesa con orgullo de bibliófilo que entre los incunables que posee hay un *Malleus Maleficarum*, el famoso manual de inquisidores, y también el que quizás sea el más bello libro del mundo, *Hypnerotomachia Poliphili* o *Sueño de Polifilo*.

El volumen se cierra melancólicamente con una reflexión sobre el destino de

las bibliotecas tras la muerte de su dueño. Estos dos hombres muy leídos –en los dos sentidos de la expresión– saben que a fin de cuentas todos los libros se tienen en préstamo y llega el momento en que hay que desembarazarse de ellos por fuerza. Pero, mientras tanto, ¿por qué habríamos de hacerlo?

JOSÉ ANTONIO SÁEZ

*Sección Internacional Española del
Lycée Saint Germain-en-Laye*

para leer

Fermín Solís
Buñuel en el Laberinto de las Tortugas
 Astiberri Ediciones
 Bilbao, 2009

A los extremeños, la figura de Buñuel nos lleva siempre a las Hurdes. Por muchas películas suyas que hayamos visto, por mucho que hayamos leído u oído sobre él, la primera imagen que nos viene a la cabeza es la del documental *Las Hurdes, Tierra sin Pan*, de 1932.

Esto se debe quizá a que no somos capaces de ponernos de acuerdo sobre el resultado que para nuestra región tuvo, o tiene, esa película. Para unos, fue la creadora, o por lo menos la divulgadora, de una leyenda negra de la que nos es difícil despojarnos. Para otros, ese documental fue el grito desgarrado que inició el proceso de desarrollo de la comarca.

Según cuenta Fermín Solís (Madroñera, Cáceres, 1972) en entrevista a *El País* (19-03-2009), esa dualidad también la palpaba cuando visitó las Hurdes para la documentación de la novela gráfica que presentamos. Quizá fuera por intentar aclararnos, y aclararse, por lo que se decidió a escribirla/dibujarla.

Solís para documentar su obra no se ha limitado, de todas formas, a visitar las localizaciones y a entrevistar a los protagonistas aún vivos del documental. Para esta tarea, que le ha llevado más de un año, tam-

bién ha recurrido a las propias memorias de Buñuel, *Mi Último Suspiro*; al estudio de los descartes del documental, en los que pudo apreciar determinadas manipulaciones para hacer más efectista la película; y a todo el material, en fin, que sobre el rodaje pudo encontrar. Mucha documentación, pues, que llevaron al propio autor de esta novela a un cierto “vértigo” ante el personaje, que descubrió extraordinariamente complejo.

Sin embargo, el resultado de ese “vértigo” no puede ser más satisfactorio. Gracias a su propia intuición y a saber recoger las opiniones del imaginario colectivo, Solís es capaz de presentarnos un Buñuel surre-



alista y tremendamente humano, comprensible. Nos da las claves para entender el rodaje de ese documental, y también para saber cuáles son los principios del cine que va a hacer Buñuel en adelante.

Y todo esto a través de un dibujo impecable, muy imaginativo de factura y de encuadre, que responde al retrato de los personajes sin caricaturizarlos; con una selección de secuencias ágil y bien trabada; y mediante unos diálogos muy verosímiles, que nos llevan a pensar si esta obra no será también un documental.

Y es que *Buñuel en el Laberinto de las Tortugas* se mueve en el terreno híbrido al que nos está acostumbrando la novela actual, mezclando géneros e ideas y buscando nuevas formas de comunicar con el público, en un intento de hacer surgir emociones diferentes.

Seguro que de esas emociones también va a nacer un nuevo conocimiento.

JUAN BARRIGA RUBIO

*Sección Internacional Española,
Collège-Lycée Honoré de Balzac, París*



El Festival Don Quijote y el Grupo Zorongo

LUIS F. JIMÉNEZ¹

Festival Don Quijote

Aquello que en 1990 nació como una idea y que viví como una utopía, en el mes de abril de 1992 se hizo realidad en París.

Al observar la programación del Festival Don Quijote y mirar hacia atrás, tengo la sensación de haber construido un puente. Un hermoso puente que nace en el Sur, atraviesa las fronteras, pasa por París y se posa al otro lado del océano.

Si el primer Festival fue una ventana que se abría en Francia para el teatro hispano, por esa ventana, hoy nos llegan la luz, los ritmos y las pasiones de las gentes del Sur.

El Festival Don Quijote quiere ser un viaje por el mundo de nuestros clásicos, por los fantasmas de nuestros autores contemporáneos, por las esperanzas de los indios que viven en las altitudes o en los valles de esa América tan próxima y tan lejana al mismo tiempo.

El Festival Don Quijote lo fundé en 1992, tras un año de formación como gestor cultural, proyecto cultural europeo ava-

¹ Director del Festival Don Quijote.

lado por la UNESCO y el Consejo de Europa en el Centro de Investigación Cultural Europeo de Delfos en Grecia.

La primera edición fue presentada como “*I Encuentro de Teatro en Español*” en el teatro Amandiers de París. Nació como festival en su segunda edición en el Café de la Danse y, desde entonces, ha viajado por diferentes salas en París, de la Maison des Cultures du Monde al Vingtième Teatro, colaborado puntualmente con salas como la MC93 de Bobigny y el Teatro Nacional de Chaillot para los encuentros flamencos.

Desde su creación, más de 60.000 espectadores han apreciado el trabajo de 126 compañías en 179 producciones. Con las funciones, lecturas, conferencias y encuentros, todas las comunidades autónomas españolas y prácticamente todos los países latinoamericanos han sido representados en el Festival.

El público

El Festival Don Quijote se ha convertido, a lo largo de estos años, en un complemento pedagógico para los departamentos de español en las universidades, para los profesores y alumnos, estudiantes de español, en los institutos de París y Región. Es, asimismo, un punto de referencia para los profesionales europeos. Ello se debe a sus tres principales objetivos, que son los de presentar al público y a los profesionales franceses, cada año, un

panorama de las artes escénicas iberoamericanas, promover la difusión en el ámbito internacional, de la lengua española, de los autores, coreógrafos y músicos iberoamericanos y favorecer la integración en la sociedad francesa y la participación en la vida cultural parisina de los residentes hispanos.

Dada la labor pedagógica, de información y difusión que se realiza desde el Festival (a los profesores que participan con sus alumnos se les facilitan los dossiers de las compañías y los textos en español de las obras que vayan a presenciar), se ha obtenido un público joven y dinámico, de grupos escolares y estudiantes, interesado por



la lengua y la cultura hispana, llegando a representar el 30% del total de los espectadores.

Tras diferentes encuestas, hoy sabemos que contamos con un 67% de espectadores franceses, un 21% de españoles, un 8% de origen latinoamericano y un 4% de otras nacionalidades.

Autores, dramaturgos, poetas y directores

El Festival en su estructura, acoge a cada compañía situándola en el centro de la manifestación, con el objetivo de que se sientan implicados en el proyecto. Los espectáculos programados reflejan la diversidad cultural del mundo hispanohablante.

Desde su creación, el Festival Don Quijote ha realizado una programación ecléctica de las artes escénicas españolas y latinoamericanas. De las compañías y directores programados en el Festival, varios han obtenido premios nacionales e internacionales por sus creaciones artísticas: Ur Teatro, Animalario, El Brujo, Sankofa, La Zaramanda, Teatro de la Abadía, Teatro Corsario, Marta Carrasco, Sol Pico y Carmen Linares.

Desde España nos han llegado nuestros autores más conocidos internacionalmente: Cervantes, Lope de Vega, Calderón y Federico García Lorca.

La dramaturgia contemporánea española ha estado representada, ente otros, por José Sanchis Sinisterra, Juan Mayorga y

Ernesto Caballero y la latinoamericana por Benjamín Galemiri (Chile), Jaime Chabaud (México) y Griselda Gambaro (Argentina). En efecto, en estos dieciocho años el Festival Don Quijote ha facilitado al público y a los profesionales franceses, conocer la obra de autores como Virgilio Piñera (Cuba), Ernesto Caballero (España), José Rivera (Estados Unidos) y a directores como Andrés Lima (España), premio nacional 2005, a Francisco Ortuño (España), Helena Pimenta (España), Claudio Tolcachil (Argentina) y Francisco Denis (Venezuela).

Las dramaturgias de creaciones colectivas y antropológicas han sido aportadas por Luisa Calcumil, indígena Mapuche de Argentina, por la compañía colombiana Sankofa Danza, con sus trabajos de investigación basados en sus raíces africanas y por el grupo Jayeechi, grupo de identidad Wayúu, una de las etnias de la Sierra de Santa Marta, en Colombia.

En los encuentros y conferencias, el festival ha contado, entre otros, con autores como Fernando Arrabal, José Triana, Jaime Chabaud, Griselda Gambaro, José Sanchis Sinisterra y Fermín Cabal; con poetas como Luis García Montero y Benjamín Prado; con escritores como Luis Mateo Díez, Juan Manuel Fajardo, Jean Canavaggio y con los periodistas José Monleón, Moisés Pérez Coterillo, Rosana Torres y Georges Woodyard.

Festival Don Quijote 2010

Tras el ciclo de tres años dedicados a la Memoria Histórica y a la Guerra Civil Española, el festival en su edición de 2010 realizará una programación más ecléctica.

Por España, para conmemorar el centenario del nacimiento de Miguel Hernández, será programada la obra *Miguel Hernández*, de Julio Salvatierra, una producción del Teatro Meridional.

El Teatro del Temple con su producción *Luces de Bohemia* nos llevará al universo de Valle Inclán, e Histrión Teatro con *Los Corderos*, al mundo de uno de los autores y directores contemporáneos más representativos de la escena iberoamericana: Daniel Veronese.

El teatro Clásico estará representado por *El Galán Fantasma* de Calderón de la Barca bajo la dirección de Mariano de Paco.

La Danza nos llegará con la producción de Kukai-Tanttaka, *Huny Illa* bajo la dirección de Mireia Gabilondo y la coreografía de Jon Moya.

Francia estará representada por Mimi Barthélémy, escritora y cuentera de Haití, con su última creación *Le Fulgurant*, espectáculo compuesto por dos cuentos epopeyas afrocaribeños, uno de Haití y el otro de Cuba.

Por América Latina, y para celebrar el bicentenario de las independencias de las repúblicas latinoamericanas, Colombia y Perú serán los países invitados.

Colombia estará representada por el Teatro Salamandra –Barco Ebrío– con la obra *Orgía*, de Enrique Buenaventura, maestro por excelencia del teatro colombiano.

De Perú, dos propuestas: *La importancia del brazo* de Pilar Núñez y Jaime Lema, creación de danza contemporánea de Komilfó Teatro y *Santiago*, una creación colectiva de Yuyachkani, grupo mítico del teatro latinoamericano, con la que celebraremos en París el año Xacobeo.

El Grupo Zorongo

La estructura que hace posible cada año la realización del Festival es el *Groupe Zorongo*, una asociación creada en Francia en 1989. Se trata pues de una compañía francoespañola, legalmente constituida en los dos países, para contribuir a la difusión de la cultura teatral española y latinoamericana en los países de la Comunidad Europea a través de la producción y de la organización de encuentros culturales y de festivales.

Zorongo, con sus producciones (*Chants d'Espagne*, canciones españolas desde el siglo XVI a composiciones contemporáneas, pasando por las canciones de Lorca, *Paseo a la Sombra de la luna*, recital de poesía española, *El domador de Sombras* de Itziar Pascual, *Solo para Paquita* de Ernesto Caballero, *Ay Carmela* de José Sanchis Sinisterra y *La Señorita M.* de Roberto

de Ataíde, dirigidas por Luis F. Jiménez), ha participado en diferentes festivales internacionales como el Festival de Otoño y Escena Contemporánea en Madrid, el Iberoamericano de Bogotá, el Festival Hispano de Miami y ha realizado giras por Colombia, Cuba, Marruecos y Francia.

•

El Festival Don Quijote, único festival en Europa dedicado exclusivamente a la lengua y a la dramaturgia iberoamericana, es la ocasión, cada otoño en París, de descubrir, en versión original, una selección de los mejores espectáculos de la cartelera española y latinoamericana. Como tal, ha obtenido múltiples reconocimientos, entre los que podemos destacar su selección como una de las seis manifestaciones más importantes para representar la cultura española bajo la presidencia francesa de la Unión Europea en el año 2008.

Deseo que el Festival Don Quijote sea, para el público francés una posibilidad de descubrir nuestro teatro contemporáneo, los autores, las compañías y a nuestros jóvenes directores. Para los profesionales hispanos, la ocasión, desde París, de presentar sus creaciones a otros públicos y a otras culturas.

Quiero bañar los otoños de París con el calor y los colores del Sur y seguir compartiendo nuestras ilusiones. Deseo que este encuentro teatral sea un viaje desde el personaje al corazón del hombre.

Cada verano, la Ruta Quetzal lleva a jóvenes de América y de Europa a visitar España y un país de Hispanoamérica, con el fin de hacerles descubrir las profundas relaciones históricas y culturales que unen a ambos países

para recordar

El país longitudinal: recuerdos de la Ruta Quetzal

LAURE PÉREZ¹

*Puedo escribir los versos más
tristes esta noche*
PABLO NERUDA

¡Cuántas veces he soñado con este verso! Hasta hace poco, la poesía de Pablo Neruda era mi único contacto con Chile; la única imagen del país longitudinal que yo tenía, era la suya. Tuve una suerte increíble: mis sueños de viajes a tierras lejanas se plasmaron en una verdadera aventura. Como alumna de la Opción Internacional de Bachillerato de Montpellier, fui seleccionada para la Ruta Quetzal BBVA 2009. Esta organización fue creada por el periodista español Miguel de La Quadra-Salcedo y está patrocinada por el banco BBVA. Su nombre viene del quetzal, un pájaro multicolor de Centroamérica. Cada verano, la Ruta Quetzal lleva a jóvenes de América y de Europa a visitar España y un país de Hispanoamérica, con el fin de hacerles descubrir las profundas relaciones históricas y culturales que unen a ambos países. La edición 2009 se dividió en dos partes por causa de la gripe A: visitamos España en

¹ Alumna de la Sección española Internacional del Lycée Joffre de Montpellier.

julio y Chile en diciembre, durante tres semanas.

Montamos nuestro campamento por primera vez en Santiago de Chile, llamada Santiago del Nuevo Extremo en 1541 por su fundador, el conquistador español Pedro de Valdivia. Hoy en día, Santiago es una ciudad de contrastes, dividida entre edificios modernos y huellas del dominio español, entre pasado y presente; dividida entre casas lujosas y chabolas, entre ricos y pobres.

Nuestra estancia en Santiago fue agradable, y llena de sorpresas. El verano santiaguino es muy caliente y seco, tanto que una noche, al regresar de un día de visitas, vimos que las llamas devoraban las colinas alrededor del campamento. Por suerte, los bomberos chilenos acabaron con el incendio y al cabo de una hora volvimos a nuestras queridas tiendas.

Tras una vuelta por la Plaza de Armas, en el centro de la ciudad, y la Alameda, su arteria principal, pasamos por la orilla del río Mapocho, cuyas aguas bajan directamente de la Cordillera de los Andes. Santiago crece bajo la protección de las montañas milenarias, veladas por las nubes grises de la contaminación, como si la ciudad moderna quisiera borrar las antiguas rocas que la vieron nacer. Santiago es una ciudad de cerros: el más famoso es el Cerro San Cristóbal. En su cima está la estatua de la Virgen, «la Madre de Santiago»: es su protectora católica, como la Cordillera es su diosa pagana.

Al pie del Cerro San Cristóbal se halla el barrio Bellavista que encierra La Chascona, la casa santiaguina de Pablo Neruda. En español chileno, el adjetivo «chascón, chascona» significa «desgreñado, despeluznado». Era también el apodo de Matilde Urrutia, la mujer para quien Neruda hizo construir esta casa. Su relación era secreta hasta que el poeta se divorció; por eso, La Chascona es un lugar muy íntimo, un remanso de paz dentro de una ciudad turbulenta. En cambio, la casa de Neruda en Isla Negra (a unos 120 km de Santiago) es un espacio abierto hacia el exterior. Toda la casa reproduce la arquitectura y la atmósfera de un barco, como si la casa no estuviera frente al Océano Pacífico sino navegando en él. Neruda coleccionaba las figuras de proa, los caracoles, los vasos y las botellas de colores... Su casa evoca sus numerosos viajes por América, Europa y Asia.

Nuestra expedición siguió su recorrido hacia Valparaíso. Es la esencia del puerto, es una ciudad que lleva el olor a mar hasta en su nombre, este nombre que recuerda los paraísos con los que soñaban los que viajaron y siguen viajando hacia el Nuevo Mundo. En el siglo XIX, antes de que se perforara el canal de Panamá, todos los barcos que hacían negocios entre Europa y América pasaban por Valparaíso. En la ciudad de hoy quedan huellas de este pasado dorado. Según Neruda, *«si subimos todas las escaleras de Valparaíso, habremos dado*

*la vuelta al mundo»*². De hecho, ascender a los cerros de Valparaíso es un viaje por las casas pintadas de todos los colores, un viaje por el tiempo.

En Valparaíso embarcamos en un barco de la Armada chilena, el Valdivia, que nos llevó hasta el archipiélago Juan Fernández, a unos 660 km de la costa. La navegación duró un día entero y fue muy divertida porque el barco se movía mucho: andar en línea recta se convertía en una verdadera aventura. Era también una aventura no perderse en el laberinto de escaleras y pasillos que llevaba al corazón del buque, la bodega o cubierta de tanques, donde nos esperaban las conferencias del programa académico de la Ruta Quetzal. La vida cotidiana en el Valdivia consistía en ir y venir entre unos puntos estratégicos, como la bodega, el comedor (y su pan que nos acompañaba todo el día), el gran dormitorio común y la cubierta. Allí solíamos tumbarnos en el suelo y disfrutar de las caricias del viento, de los rayos del sol y del ruido del mar.

Por la noche llegamos al archipiélago de Juan Fernández de Chile. En estas islas paradisíacas se mezclan la ficción y la realidad. El archipiélago fue descubierto en el siglo XVI por el navegante español Juan Fernández pero es famoso, sobre todo, por la historia de Alexander Selkirk. Este marinero escocés fue abandonado por la tripulación

² Pablo Neruda, Confieso que he vivido. 1974.

Ascender a los cerros de Valparaíso es un viaje por las casas pintadas de todos los colores, un viaje por el tiempo

para recordar

La navegación duró un día entero y fue muy divertida porque el barco se movía mucho: andar en línea recta se convertía en una verdadera aventura

de su barco en una de las tres islas del archipiélago en 1704. Sobrevivió sólo hasta 1709, inspirando la novela de Daniel Defoe *Robinson Crusoe*. Sin embargo, los habitantes de la isla no tienen nada de solitarios, son muy simpáticos: organizaron una memorable fiesta, en la que nos hicieron probar la langosta que ellos mismos habían pescado. Durante una larga caminata, vimos paisajes realmente impresionantes: acantilados que se enfrentan a las olas del Pacífico; arena negra de origen volcánico; casas de colores vivos cerca de la selva verde; montañas veladas por la niebla, una niebla perfectamente natural esta vez. En Juan Fernández, uno se siente muy lejos del resto del mundo, o más bien, en otro mundo: no sabe si está en una novela o en una isla.

Después de unos días, tuvimos que despedirnos de Robinson Crusoe para seguir nuestra aventura. El Valdivia nos dejó en Talcahuano, cerca de Concepción y de la desembocadura del río Bío-Bío. Este río marcaba la frontera entre el territorio español y las tierras de los *mapuches*. Se llaman «gente de la tierra» y es un pueblo muy acogedor y especialmente los habitantes de la localidad de Curarrehue, cerca de la frontera con Argentina. Nos quedamos allí durante varios días, e incluso tuvimos la suerte de asistir a una ceremonia religiosa mapuche... era la Navidad más rara de mi vida, y ¡no me arrepiento de haber dejado a mi familia para vivirla!

La figura de Neruda está también ligada a esta tierra del Sur: el poeta pasó su infancia y su adolescencia en Temuco y lo

para recordar



recuerda con estas palabras:”... *Bajo los volcanes, junto a los ventisqueros, entre los grandes lagos, el fragante, el silencioso, el enmarañado bosque chileno...*”³

La naturaleza de la región de la Araucanía marcó hondamente la obra de Neruda. También nos marcó a nosotros, por su belleza, por su majestuosidad. Nos parecía que los volcanes y los lagos estaban allí desde siempre, tan perpetuos como las nieves de la cordillera que vimos el día de Navidad. Temíamos todos la última caminata de la expedición, la del volcán Villarrica, pero al fin no fue tan difícil como pensábamos, y el paisaje era inolvidable.

Ya era hora de regresar a Santiago, donde nos esperaba una recepción con la Presidente Michelle Bachelet. Su elección en el 2006 fue un acontecimiento importante de la vida política chilena, ya que es la primera mujer que ocupaba el cargo de Presidente de Chile.

El 31 de diciembre, me despedí de Chile, quizá para siempre. También me despedí de mis compañeros de viaje –mis amigos del mundo entero, o casi–. Hablando con ellos, tuve la suerte de descubrir sus personalidades y al mismo tiempo un poco de sus países, de sus culturas y de sus lenguas. Ahora, sentada en mi despacho, al mirar mi mapamundi, me acuerdo de todos, de lo que me enseñaron y de cómo me ayudaron a descubrirme a mí misma. Puedo

decir que, para mí, la Ruta Quetzal fue una aventura cultural y académica, porque aprendí muchísimas cosas y descubrí un país maravilloso, el único país longitudinal del mundo. Pero la Ruta Quetzal fue también una aventura humana, a la vez colectiva y personal. Descubrí el compañerismo y la solidaridad de los ruteros, especialmente de las chicas de mi grupo, el fabuloso grupo 6 y su estupenda monitora... Ahora, puedo repetir lo que Neruda escribió en el frontón de su casa de Isla Negra: “*Regresé de mis viajes. Navegué construyendo la alegría*”.

La Ruta Quetzal fue también una aventura humana, a la vez colectiva y personal. Descubrí el compañerismo y la solidaridad de los ruteros

para recordar

³ Ibidem.

El Concurso Hispanoamericano de Ortografía: “acabóse” fue el acabose

PABLO GIOMI¹

Todo comenzó para mí un día de principios de noviembre en que mi profesor de lengua castellana comentó el tema en clase. Nos dijo a todos que cada año se llevaba a cabo un concurso de ortografía en Madrid para todos los alumnos de segundo de bachillerato, y que el ganador participaría en una fase internacional en Cuba. Entonces, nos propuso un examen breve para determinar quién sería el representante del liceo, en el que conseguí la mejor puntuación.

Unos días después, me citaron a jefatura de estudios, pues debía hacer la prueba de selección de los centros en el exterior. Como hay institutos españoles en varios países, no se podía reunir a todos los participantes, por lo que la copia se envió a Madrid por fax, y hubo que esperar hasta el día siguiente para saber que me iba a la fase nacional!

El domingo siguiente ya abordaba el avión que me llevaría, junto con mi profesor, a la capital española. Al llegar allí, dimos un recorrido por la ciudad, y luego nos dirigimos al hotel donde nos alojamos, y empezamos a conocer a los demás alum-

nos y profesores. Desde un primer momento, los jóvenes congeniamos muy bien, e incluso nos quedamos jugando cartas después de comer. Mientras conversábamos, hacíamos bromas acerca del concurso que nos enfrentaría en apenas unas horas.

Cuando por fin llegó el gran momento, todos estábamos muy nerviosos. A medida que pasaban las rondas, veía cómo mis compañeros, y ahora amigos, iban quedando atrás, hasta que llegó la final. Por suerte, conseguí acertar más que la representante de La Rioja, y logré ganar el concurso. Verdaderamente no me lo esperaba, y tardé en darme cuenta de lo que había hecho.

Después de la entrega de premios todos fuimos de regreso al hotel, donde almorzamos rápidamente, porque debíamos tomar el avión de regreso en sólo unas horas. Finalmente, regresamos a casa cansados, pero sin duda muy felices.

Menos de un mes después, fui a Cuba a la fase hispanoamericana del concurso, donde competimos doce participantes, venidos de distintos países hispanohablantes. La prueba se desarrolló en dos fases: una de frases y otra de palabras sueltas. Durante la primera, nos dictaron diez frases, generalmente refranes o proverbios, que

¹ Alumno de 2º de Bachillerato del Liceo español Luis Buñuel.

debíamos escribir respetando la ortografía de las palabras y los signos de puntuación. Para pasar a la siguiente fase, había que haber escrito correctamente por lo menos el setenta por ciento de las palabras, cosa que todos conseguimos. En la segunda fase, nos dictaron ochenta palabras acompañadas de su significado, y al final, hubo un triple empate a setenta y seis entre los representantes de Uruguay y República Dominicana y yo. Entonces, pasamos a un des-

empate con la modalidad de muerte súbita: el primero en equivocarse sería el primero en quedar eliminado. Y ese honor fue mío, porque la tercera palabra fue la vencida para mí: escribí “acabóse”, cuando la forma correcta es sin tilde. Así que terminé viendo la final desde las gradas. La dichosa palabra que decidió el concurso fue “cobaya”, no porque su ortografía sea difícil, sino porque la alumna dominicana no la escuchó bien y cambió la “b” por una “p”.



para recordar

En torno a Luis Buñuel

Rencontre au Liceo Luis Buñuel avec Jean-Claude Carrière. 12 février 2010

PIERRE BOVIS

VIRGINIA YOLDI¹

Figure incontournable du cinéma, Jean-Claude Carrière reste pour beaucoup le scénariste du maître espagnol Luis Buñuel. Avec une œuvre prolifique au cinéma comme au théâtre et dont la dernière pièce, Audition, a été créée cet hiver sur la scène parisienne, mais aussi avec une œuvre littéraire et philosophique riche et variée, Jean-Claude Carrière était une personnalité de choix pour venir à la rencontre de nos lycéens au Liceo Luis Buñuel. Des deux heures d'entretien passées ensemble, nous avons sélectionné les moments où Jean-Claude Carrière parle de son œuvre et surtout de sa relation de travail et d'amitié avec Luis Buñuel.

Votre dernier roman, paru aux éditions Plon, s'intitule **Mon chèque**. C'est l'histoire, en partie vécue, d'un jeune scénariste aux prises avec son producteur qui par tous les moyens remet toujours au lendemain la signature d'un chèque qu'il lui doit. C'est une comédie idéale pour une adaptation !

JCC- Une comédie amère ! On m'a déjà proposé une adaptation pour la télévision.

Le rythme très tendu, l'action concise, semble convenir parfaitement pour le théâtre.

JCC- Aussi. Mais il faut se méfier quand une action se passe dans un seul lieu. On a toujours tendance à dire que c'est parfait pour le théâtre ! C'est le contraire ! Le théâtre aujourd'hui s'est tellement diversifié qu'on peut désormais tout y faire. Le **Mahabharata** se déroulait dans près de cinquante lieux différents. Le théâtre est un art d'évocation. Lorsque je travaillais avec Jean-Louis Barrault, il me disait "écris ce que tu veux, je le fais sur scène !" Ainsi, par exemple, si je fais dire à l'un des personnages du **Mahabharata**, « Regardez mes vingt mille éléphants, les trompes coupées crachant le sang... », personne dans la salle ne se re-

¹ Profesores del Liceo español Luis Buñuel.

Le cinéma est obligé de montrer le réel, le théâtre se contente de l'évoquer

tournera pour chercher les éléphants. Dans un film, ce même personnage les désignera du doigt, et je dois les montrer. Le cinéma est obligé de montrer le réel, le théâtre se contente de l'évoquer.



Ce dernier roman vient s'ajouter à une œuvre déjà riche et importante. Près de soixante scénarii, plus de trente livres, romans, essais, pièces de théâtre, et pourtant la vie dépasse l'œuvre ! "C'est ce que j'ai le mieux réussi", dites-vous. Il manque bien, paradoxalement, un livre : celui de vos mémoires.

JCC- *Ma vie est un puzzle, et mes livres, certaines des pièces ! J'ai tout de même écrit un livre sur mon enfance, **Le Vin bourru**, mais l'idée d'écrire un livre de mémoires dans lequel on ne peut pas tout dire, parce que des gens sont encore vivants, reste frustrant ! Mais il n'en demeure pas moins que réussir sa vie a été une ambition plus forte que celle de vouloir réussir une œuvre.*

Votre relation avec Luis Buñuel y est-elle pour quelque chose ?

JCC- *Sa vie est en effet pour moi un modèle, un exemple. Beaucoup de personnes qui l'ont connu l'ont répété : Buñuel était à la fois un homme bon et un homme intelligent. Les deux qualificatifs peuvent sembler paradoxaux. Mais ils étaient chez lui absolument complémentaires. Je l'ai vu un jour, alors que nous étions au Mexique, vider son portefeuille pour une jeune femme qui mendiait. Un geste simple, immédiat, comme instinctif. Généreux et authentique. Il a été l'un de mes maîtres, et il m'arrive chaque jour de parler avec lui, de lui demander conseil, ré-*

clamer un avis. Une sorte de relation entre un père et un fils.

On comprend à travers votre vie et les relations privilégiées que vous avez tissées dans l'exercice de votre métier avec Buñuel, qu'il n'y a pas de travail sans entente personnelle, sans amitié, voire sans intimité.

JCC- *Tout à fait. Il m'est arrivé de ne pas m'entendre avec un réalisateur, et le résultat était mauvais. Vraiment mauvais !*

C'est une affaire de caractère ?

JCC- *C'est un accord qui repose sur un principe très simple. Le résultat obtenu doit plaire à chacun, chacun ayant sa culture, son histoire, ou étant d'une génération parfois différente.*

C'est un principe que vous avez tout de suite mis en pratique avec Luis Buñuel ?

JCC- *C'est une règle qui s'est imposée. La première fois que j'ai travaillé avec Luis, c'était pour le **Journal d'une femme de chambre**. J'étais avec lui à Madrid et nous avons commencé à travailler à l'adaptation du roman. Vous imaginez le face à face pour le jeune scénariste que j'étais ! Au bout de quelques jours, arrive de Paris notre producteur. Il me prend à part et me confie que Luis est très content de mon travail. Mais, ajoute-t-il, il faut apprendre à lui dire non de temps en temps ! Plus facile à dire qu'à faire.*

C'est quand même Buñuel ! Ce n'est que plus tard que j'ai su que c'était Luis lui-même qui lui avait demandé de venir me parler : mais j'avais déjà compris ce qu'il désirait. Luis ne souhaitait pas avoir un secrétaire auprès de lui mais un opposant. C'est le principe de notre accord qui a guidé pour la suite tout notre travail.

C'est ce que vous appeliez le « droit de veto » ?

JCC- *Tout à fait. C'est ce à quoi nous étions arrivés à la fin de notre premier travail : savoir refuser. Dire non, simplement.*

Expliquez-nous !

JCC- *Je vous propose une idée et vous avez trois secondes, j'insiste sur les trois secondes, pour dire oui ou non. Si vous*

L'idée d'écrire un livre de mémoires dans lequel on ne peut pas tout dire, parce que des gens sont encore vivants, reste frustrant

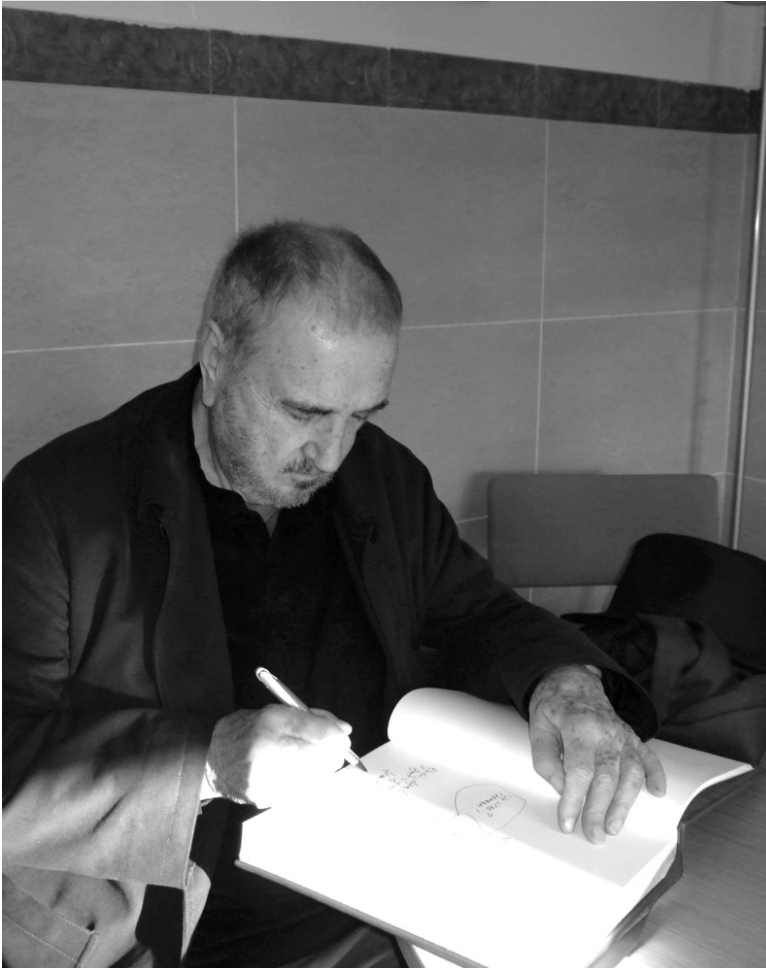


*Réussir sa vie a été
une ambition plus
forte que celle de
vouloir réussir une
œuvre*

dites non, je n'ai pas le droit d'insister, il faut oublier l'idée et passer à autre chose.

C'est une technique surréaliste.

JCC- *On doit en effet éviter à notre raison d'intervenir. On recherche une réaction*



immédiate, instinctive. Toute notre vie, on a pratiqué cette méthode du droit de veto.

Pratiqué et respecté ?

JCC- *Il m'est arrivé de ruser ! De présenter la même idée, six mois plus tard, ou sous une autre forme... mais seulement quand j'étais convaincu que l'idée était bonne !*

Vous dites de Buñuel qu'il a été et qu'il est encore pour vous un modèle de vie. Il a été aussi, on le voit, un modèle de travail. Quelles sont les grandes leçons que vous avez gardées ?

JCC- *Il y a deux leçons que j'ai retenues de lui. C'était un homme évidemment d'imagination. La première est de m'avoir appris que l'imagination est sans limite, et qu'elle est un muscle qui peut et doit s'entraîner comme on exerce la mémoire. On avait ainsi une règle : après une journée entière de travail en commun, on se réservait en fin de journée, une demi-heure de solitude, durant laquelle nous avions pour obligation d'inventer une histoire. Après quoi, il fallait la raconter. C'était le deuxième exercice ! Nous étions à tour de rôle notre public. Notre premier public ! Vous imaginez les milliers d'histoires pendant ces dix-neuf années de travail qui ont été bues à l'heure de l'apéritif !*

Et la deuxième leçon ?

JCC- *Notre imagination est innocente. Le péché d'intention n'existe pas. Il faut pousser notre imagination jusqu'aux plus extrêmes limites des possibilités humaines. Nous avons tous, par notre culture, notre éducation, nos croyances, des séries de limitations. Il faut savoir les vaincre. Chaque auteur, disions-nous, doit, tous les matins « tuer son père, violer sa mère et trahir sa patrie ». S'il ne le fait pas, il donnera à boire une eau tiède, ou du sirop !*

Cela demande beaucoup d'exigence. Ou d'avoir un certain palais !

JCC- *D'où l'avantage de travailler à deux. Nous nous sommes aidés à être nous-mêmes. Je l'ai poussé à être Buñuel comme il m'a poussé à devenir ce que je suis.*

Ce travail sur l'imagination qui se libère de la raison l'exclut-elle pour autant ? Ce cinéma semble rempli de codes ou d'énigmes à résoudre. Peut-on aborder le cinéma de Buñuel sous l'angle de l'analyse et de l'interprétation ?

JCC- *Il faut être prudent. Dès qu'on essaie d'expliquer ce que veut dire telle scène ou tel film, on se trompe. Comme un chercheur dans son laboratoire, Buñuel décrit, constate, montre, mais il ne juge pas.*

Vous avez vous-même fait un rapprochement inédit entre la première image du **Chien andalou** qu'il a tournée, celle de l'œil tranché, avec le dernier plan de son dernier film, cinquante ans plus tard, **Cet obscur objet du désir**, qui montre les mains d'une femme en train de recoudre une déchirure dans un morceau de soie ensanglanté. Toute son œuvre s'insère entre ces deux images, celle d'une coupure et celle d'une couture.

JCC- *Mais là s'arrête le commentaire. Il y a eu des universitaires, des psychanalystes, des critiques qui ont tenté d'y mettre du sens. Il n'y en a pas, pour une raison très simple. Buñuel fuyait le sens.*

Toute recherche de sens ou d'esthétique serait-elle donc d'emblée disqualifiée ?

JCC- *Si vous voulez connaître notre petite cuisine, je vais vous dire : nous avons imaginé à nos côtés la présence d'un couple de français moyens. Ils s'appelaient Henri et Georgette. Ils étaient là et assistaient à nos échanges. Ils étaient notre thermomètre ! Régulièrement on se tournait vers eux et on leur demandait si la scène qu'on venait de terminer les intéressait ou pas. S'ils la trouvaient bien, on la gardait !*

Mais il y a un sens derrière l'approbation que vous recherchez.

JCC- *Seulement l'intérêt de la scène. Le pari de Luis était de maintenir un intérêt sans*

Buñuel était à la fois un homme bon et un homme intelligent

Notre imagination est innocente. Le péché d'intention n'existe pas. Il faut pousser notre imagination jusqu'aux plus extrêmes limites des possibilités humaines

qu'il y ait une situation dramatique classique. Il s'agit bien de raconter une histoire, mais sans histoire, tout en maintenant l'intérêt du spectateur.

Y a-t-il un film à vos yeux dans lequel il aurait le mieux réussi ce pari ?

JCC- *Sans nul doute, dans **Le Fantôme de la liberté**, son film le plus audacieux. Le film est né d'une scène qui ne figure pourtant pas dans le film mais qui montre très bien son ambition. Un couple se dispute, crie, se menace, s'insulte. Peut-être à cause d'une infidélité découverte, ou de l'annonce d'une séparation. Peu importe. La solution en tout cas de la scène doit venir d'un télégramme. Soudain, quelqu'un sonne à la porte. La caméra se déplace, quitte le couple qui s'est tu et traverse le mur. Le spectateur découvre alors sur le palier le facteur un télégramme à la main. L'homme, ou bien la femme, vient ouvrir et prend le télégramme qu'on lui tend. A cet instant, alors que le couple est absorbé par le télégramme, la caméra semble hésiter puis finit par revenir sur le facteur et le suit dans l'escalier. Voilà le principe du film : établir une situation et l'abandonner, car l'histoire qui commence à peine est peut-être plus intéressante que celle qui a déjà commencé.*

On revient à votre première réponse. Le cinéma est donc comme le théâtre : il cherche aussi à suggérer !

JCC- *C'est toute l'ambition d'un certain cinéma, sans doute plus exigeant, celui vers lequel tendait Buñuel : trouver la force de suggestion. Faire surgir des images chez le spectateur. L'amener à voir ce qu'il n'a pas vu. A entendre là où il n'y avait pourtant que du silence.*

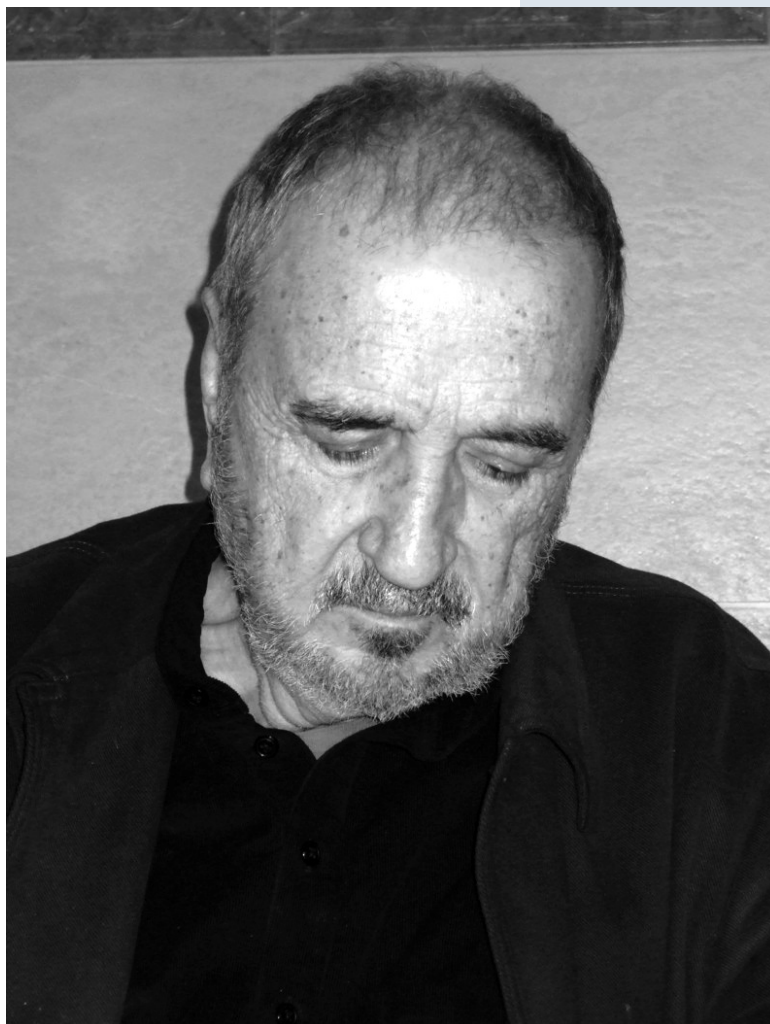
Ce cinéma, détourné de toute considération commerciale, vous semble t-il aujourd'hui menacé ? Dans votre dernier roman, on devine une certaine nostalgie pour le grand cinéma européen des années 70, en particulier le cinéma italien.

JCC- *La position du cinéma a changé. Un cinéma est mort, tué par la télévision, le cinéma italien. Mais globalement, le cinéma n'a plus aujourd'hui la même importance culturelle. Il n'est plus dans les conversations comme il pouvait l'être il y a trente ans. Moi qui suis de la génération de la Nouvelle Vague, on a pu craindre avec Godard et Chabrol il y a une dizaine d'années, que notre idée du cinéma était morte sous le talon du cinéma commercial, d'un certain cinéma américain pour aller vite. Comment faire pour résister ? Et la réponse est venue d'ailleurs, du cinéma iranien tout d'abord, sans doute le plus important, mais aussi coréen, chinois, japonais. C'est ce cinéma d'ailleurs qui est venu sauver le cinéma européen. Il est d'une inventivité, d'une créativité qui me donne à espérer dans la continuité d'un*

grand cinéma ambitieux. Le cinéma ne meurt pas, il reprend ailleurs sur un autre continent comme un feu attisé et porté par le vent.

Votre dernier projet aujourd'hui ?

JCC- *Un éditeur espagnol m'a demandé d'écrire un livre sur mes relations avec l'Espagne et les Espagnols. Une partie de ma vie. Il paraîtra d'abord en Espagne, ensuite en France. J'ai dit oui, mais je n'ai pas encore commencé.*





CENTRO BUÑUEL CALANDA

www.cbvirtual.com