

REVISTA DIDÁCTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

13/2018

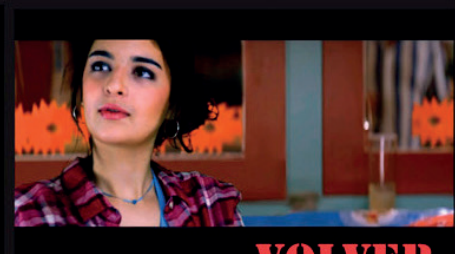


2009 - Daniel Monzón

**CELDA
211**



Con el Cine Español



2006 - Pedro Almodóvar

VOLVER



**OCHO
APELLIDOS
VASCOS**

2014 - Emilio
Martínez-Lázaro



FURTIVOS

1975 - José Luis Borau



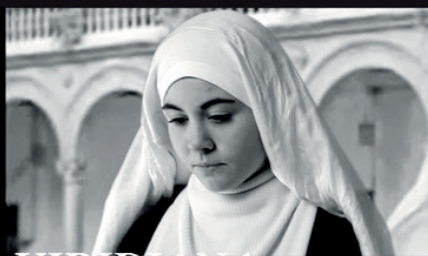
Los santos inocentes

1984 - Mario Camus



1953 - Luis G^a Berlanga

Bienvenido
**MISTER
MARSHALL**



VIRIDIANA

1961 - Luis Buñuel



*La Torre de los
Siete*

Jorobados

1944 - Edgar Neville



TODO SOBRE MI MADRE

1999 - Pedro Almodóvar



TESIS

1996 - Alejandro Amenábar



TODO SOBRE MI MADRE

1999 - Pedro Almodóvar

Primera de cubierta: Fotocomposición de Raúl Martín Moreno, profesor del Liceo Español Luis Buñuel, en el marco de un proyecto educativo de sensibilización del alumnado de 4º de ESO del liceo sobre la variedad y riqueza del cine español.
Cuarta de cubierta: Alumnado trabajando en una clase de lengua y cultura españolas (ALCE de París).

Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 13 • 2018



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Dirección:

Francisco Jiménez Martínez, Director del Liceo Español Luis Buñuel

Dirección adjunta:

Isidoro Pisonero del Amo, Asesor técnico de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción:

Carmela Busta Varela, Lola Díaz Vaillagou, Javier Fornieles Ten, María Mallol Ferrándiz, Pascual Masía González, Emilio Olmos Herguedas, Petra Secundino Lucas y Mariano Ruiz Fernández.

Comité Asesor:

María José Cascón Franesch (ALCE de Lyon), Remedios Alcaide López (ALCE de París), Cristina Ruiz Guerrero (Sección Internacional Española de Brest), José Manuel Pérez (SIE de Burdeos), José Ángel Agudo Ríos (SIE de Estrasburgo), María Mediavilla Mediavilla (SIE de Ferney-Voltaire), Eugenia Fernández Berrocal (SIE de Grenoble), Francisco Manuel Domínguez Mora (SIE de Lyon), Ana María de Miguel Muñoz (SIE de Marsella), M^a Esther de la Roz González (SIE de Montpellier), Julián Lucas Puerta (SIE de París), Bieito Alonso Fernández (SIE de Saint-Germain-en-Laye), M^a José Oliván Fabro (SIE de San Juan de Luz), Milagros Banegas García (SIE de Toulouse), José Antonio Pérez Bouza (SIE de Valbonne-Niza), Juan Manuel Criado Fernández (Asesor Técnico), M^a Carmen Martínez Giménez (Asesora Técnica) y Matilde Osorio Rodríguez (Asesora Técnica).

Número 13, noviembre de 2018



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: noviembre de 2018

NIPO: 030-15-195-7 (Impreso)

NIPO: 030-15-194-1 (En línea)

ISSN: 1962-4956 (Impreso)

ISSN: 2270-714X (En línea)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Preimpresión: Gema Salguero López

Imprime: Graffia Soluciones Gráficas, S.L.

ÍNDICE

Artículos

Cervantes y Felipe II	7
Jean Canavaggio Profesor emérito de la Université de Paris Nanterre	
El español, la segunda lengua más estudiada en Francia	17
Isidoro Pisonero del Amo Asesor técnico, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia	
Plataformas educativas con recursos para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)	35
Juan Manuel Criado Fernández Asesor técnico, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia	
Proyecto eTwinning “Jóvenes periodistas”	43
José Francisco Subiri Fernández Maestro del Colegio Español Federico García Lorca	
Tutorías de refuerzo entre iguales	49
José María Egido Fondón Profesor del Liceo Español Luis Buñuel	
Olympiades Bachibac : Bien plus qu’une rencontre	57
José Gomès, professeur d’Histoire-Géographie en Section Bachibac Lycée Emilie de Breteuil, Montigny le Bretonneux	
Las dos caras de Jano o cómo afrontar la enseñanza de la Historia y de la Geografía en las Secciones Internacionales en Francia	61
Emilio Olmos Herguedas Profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	

Estudio del cine español desde dentro de las películas	71
Raúl Martín Moreno	
Profesor del Liceo Español Luis Buñuel	
 Actualités Éditions : “Les écritures hispanophones pour la scène du XXI^e”	75
David Ferré	
Metteur en scène, traducteur, éditeur et enseignant	
 Entrevista	
 Entrevista con Fernando Puig de la Bellacasa, Consejero de Educación de la Embajada de España en Francia	79
Juan Manuel Criado, Lola Díaz Vaillagou, M ^a Carmen Martínez Giménez, Matilde Osorio e Isidoro Pisonero, asesores técnicos	
 Reseñas	
 Sinfonía de Praga , de Demetrio Fernández González	86
Isidoro Pisonero del Amo, asesor técnico	
 Mayo del 68. Fin de fiesta , de Gabriel Albiac	89
Francisco Jiménez Martínez, profesor del Liceo Español Luis Buñuel	
 Un siglo de hispanismo en la Sorbona , de Antonio Niño	90
Isidoro Pisonero del Amo, asesor técnico	
 Correspondance 1944-1959 , de Albert Camus y María Casares	93
Javier Fornieles Ten, profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	
 Lire ! , de Bernard Pivot y Cécile Pivot	94
Javier Fornieles Ten, profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	
 Retour à Séfarad , de Pierre Assouline	95
Javier Fornieles Ten, profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	
 Rêve d'Espagne. Musique espagnole en France , de Marie Christine Vila	96
Javier Fornieles Ten, profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	

Artículos

Cervantes y Felipe II*

Jean Canavaggio

Profesor emérito de la Université de Paris Nanterre

Felipe II y Miguel de Cervantes se han convertido en dos figuras emblemáticas que, con el correr de los siglos, han venido a plasmar, si bien desde distintos enfoques y de diferente manera, una representación de la España áurea. El primero, por obra de la llamada leyenda negra, ha sido considerado, hasta una época relativamente reciente, como el símbolo de una nación retrógrada, crispada en la afirmación y defensa de sus propios valores, reacia a los cambios originados por el advenimiento de los tiempos modernos¹. El segundo, tras haber sido exaltado por el cervantismo deci-

monónico como la máxima encarnación del casticismo hispano, ha suscitado, a impulso de Américo Castro, una amplia remodelación, llegando a perfilarse como el despreciador sutil de todos los conformismos de su tiempo².

Esta doble visión ha sido puesta en tela de juicio, no sin razón, por la labor historiográfica de los últimos decenios. En tanto que la personalidad y el legado de Felipe II se merecen ahora una valoración más equilibrada³, las aproximaciones actuales al mundo de Cervantes suelen centrarse, preferentemente, en todo lo que nos aparta de una interpretación unívoca de su obra⁴. No obstante, para quienes siguen apegados a una visión tradicional del devenir de la monarquía

*Conferencia pronunciada por el profesor Canavaggio en el acto de inauguración del curso escolar 2017-2018 en centros y programas de la acción educativa española en Francia, que tuvo lugar el día 25 de septiembre en el Colegio Federico García Lorca, presidido por el Embajador de España. El tema de la conferencia había sido abordado en «Aquel Segundo que solo pudo darse a sí tercero»: Cervantes y Felipe II», *Retornos a Cervantes*, New York, Idea, 2014, pp. 63-71. El texto se publica aquí con unos pocos cambios, pero algunos de ellos significativos.

¹ Una sugestiva aproximación a la leyenda negra antifilipina se encuentra en Pérez, 1999, pp. 11-21. Para una visión de conjunto, García Cárcel, 1992.

² Esta remodelación, forjada por Castro (1925), se mantiene, aunque desde nuevos supuestos, en los libros que escribió posteriormente al cambio de rumbo iniciado con Castro (1948), y especialmente en Castro (1966).

³ Emprendida en Braudel (1949), esta valoración se comprueba en Braudel, 1999. Otras muestras, además del citado libro de Pérez, son Parker, 1984 y Kamen, 1997.

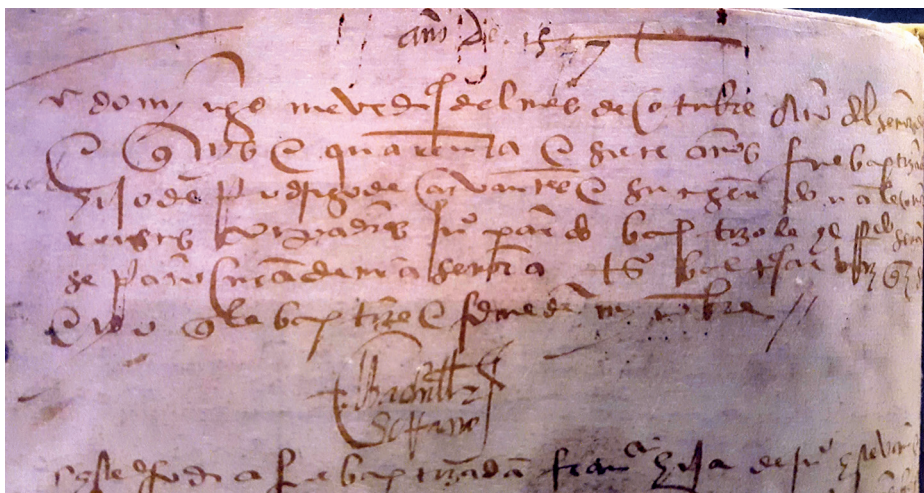
⁴ Algo que se infiere del estado actual de los estudios cervantinos, en vista de muchas de las contribuciones publicadas en los últimos diez años.

hispana, el Rey prudente y el manco de Lepanto, a pesar de pertenecer a dos generaciones distintas, han llegado a formar una especie de *Janus bifrons*, encarnando de manera contrastiva la tensión de dos Españas de signo opuesto: una cerrada, otra abierta; una ortodoxa, otra heterodoxa; una mayoritaria, otra minoritaria; una que fue, otra que no pudo ser.

No se trata de desacreditar la reunión de estas dos figuras, sino que merece contemplarse desde otra perspectiva que creemos más exacta: en vez de pretender confrontar a dos arquetipos desligados de su respectiva circunstancia, conviene asociar a dos personas, situándolas en el terreno de las relaciones concretas que llegaron a establecer. De hecho, dos trayectorias paralelas vertebran, durante treinta años, estas relaciones. La primera, la de los contactos episódicos que pudieron existir – por vía escrita y generalmente indirecta – entre el soldado de Lepanto y el Rey prudente, nos lleva desde un supuesto encarcelamiento frustrado del primero, decretado en 1569 por Real providencia, hasta su salida efectiva de la cárcel de Sevilla, como consecuencia de una Pro-

visión real de 1597. La segunda, la de los sucesivos perfiles del monarca que nos ofrece en los escritos cervantinos, se inicia en 1568, con la primera poesía que se conserva de Cervantes, dedicada a la reina Isabel de Valois, para concluir en 1598, con las quintillas que, al parecer, compone en loor del rey difunto. Entre estas dos fechas median cuatro etapas de una vida más bien oscura, durante la cual el futuro autor del *Quijote* no hace más que breves incursiones en el mundo de las letras: la primera coincide con el período en que asoma como combatiente al escenario de la “gran historia” (1569-1580); la segunda se inicia con su regreso a España, después del cautiverio argelino (1581-1587); por fin, las dos últimas abarcan su estancia andaluza como comisario (1587-1592 y 1592-1598). Hay que esperar hasta los años consecutivos a la muerte de Felipe II para que Cervantes, en los primeros meses de 1605, se imponga como el primer prosista de su tiempo; pero la obra que sella su triunfo lleva, sin la menor duda, la huella de un reinado ya concluso durante el cual forjó su ser y existir.

En contra de lo que se creyó, a raíz del descubrimiento de la ya referida Providencia real, la partida de Cervantes a Italia, en 1568, no parece relacionada con un duelo en que un maestro de obras llamado Antonio de Sigura quedó herido, no por él, sino, probablemente, por uno de sus dos homónimos conocidos⁵. Pocos meses antes, en el soneto dedicado a Isabel de Valois, Cervantes, poeta novato, había celebrado al “íncrito rey del ancho suelo hispano”⁶. A raíz de la muerte prematura de la joven reina, a los 20 años, este soneto vino a ser preludio a la contribución de Miguel a las



Partida de bautismo de Miguel de Cervantes: Domingo, nueve días del mes de octubre, año del Señor de mil e quinientos e quarenta e siete años, fue baptizado Miguel, hijo de Rodrigo de Cervantes e su mujer doña Leonor; fueron sus compadres Juan Pardo. Baptizole el reverendo señor bachiller Serrano, cura de Nuestra Señora. Testigos: Baltasar Vázquez, sacristán, e yo, que le baptizé e firmé de mi nombre. Bachiller Serrano

⁵ Simancas, Registro general del Sello 9, leg. de setiembre, año 1569, en Sliwa 1999, pp. 38-39. El que el protagonista de este duelo fuese un homónimo del escritor es opinión defendida por José Manuel Bailón Blancas. Ver Bailón Blancas, 2001, pp. 35-41.

⁶ “Soneto de Miguel de Cervantes a la reina Doña Isabel Segunda”, en Cervantes, *Obras completas*, p. 1167.

exequias ofrecidas el año siguiente por su maestro, Juan López de Hoyos⁷. Solo que el volumen preparado por el rector del Estudio de la Villa sale de las prensas en un momento en que su “caro discípulo” se encuentra ya en Roma. Queda así suspendida su tímida entrada en la república de las letras, así como su ingreso en las aulas universitarias, en tanto que, de Roma a Argel, pasando por Lepanto, Modón y Túnez, la vida que lleva en adelante es, primero, la de un camarero del joven cardenal Acquaviva; luego, la de un soldado de los tercios españoles; y, por fin, la de un cautivo de rescate que no consigue evadirse a pesar de cuatro intentos fallidos.

Ni su valiente conducta en la batalla de Lepanto⁸ ni las cartas de recomendación que le dieron en Italia don Juan de Austria y el duque de Sessa, ni el trato que pudo mantener en Argel con el rico renegado esclavón Agi Morato, en un momento en que este resultaba implicado en unas aperturas previas a las grandes treguas hispano-turcas de 1579-1581, parecen haber preparado un contacto directo del humilde cautivo con Felipe II⁹. Hay que acudir por lo tanto a las ficciones cervantinas para encontrar, en la comedia de *El Trato de Argel*, compuesta pocos meses después de terminado el cautiverio, una súplica al rey. La dirige el cautivo Sayavedra “al gran Filipo”, a la hora en que este reúne en Badajoz a las tropas que le van a acompañar a Portugal, animándole a cambiar de rumbo

⁷ *Historia y Relación*, 1569, pp. 145-146, 148-149 y 157-162. Las “Cuatro redondillas castellanas a la muerte de Su Majestad” y “La elegía que, en nombre de todo el estudio, el sobredicho (Miguel de Cervantes) compuso” se encuentran en Cervantes, *Obras completas*, pp. 1167b-1169b.

⁸ Según el testimonio de dos de sus compañeros, Mateo de Santisteban y Gabriel de Castañeda, Cervantes, a pesar de estar malo y con calentura el día de la batalla, declaró “que mas quería morir peleando por dios e por su Rei, que no meterse so cubierta” (Sevilla, Archivo General de Indias, en Sliwa, 1999, pp. 51-52).

⁹ Acerca de las relaciones que pudo mantener Cervantes con Agi Morato, véase Canavaggio, 2000, pp. 39-44.



Plano de Argel, en Georg Braun y Franz Hogenber: *Civitates Orbis Terrarum*, s.l., s.a. (1575). Biblioteca Nacional de España, GMG/42 (2)

para tomar Argel, donde treinta mil esclavos cristianos anhelan en vano su liberación¹⁰. Por cierto, no tenía el monarca por qué emprender semejante conquista, a todas luces a destiempo en una coyuntura en que el Mediterráneo estaba saliendo de la “gran historia”; sin embargo, el interés de esta arenga radica en el compromiso personal del escritor. Confiere a su portavoz un acento conmovedor que se comunicará a su vez a la famosa *Epístola a Mateo Vázquez*, considerada hasta hace poco como una falsificación del siglo XIX, derivada en parte del parlamento de Sayavedra, pero cuyo manuscrito fue descubierto hace diez años en una biblioteca madrileña y que tiende ahora a considerarse auténtica¹¹.

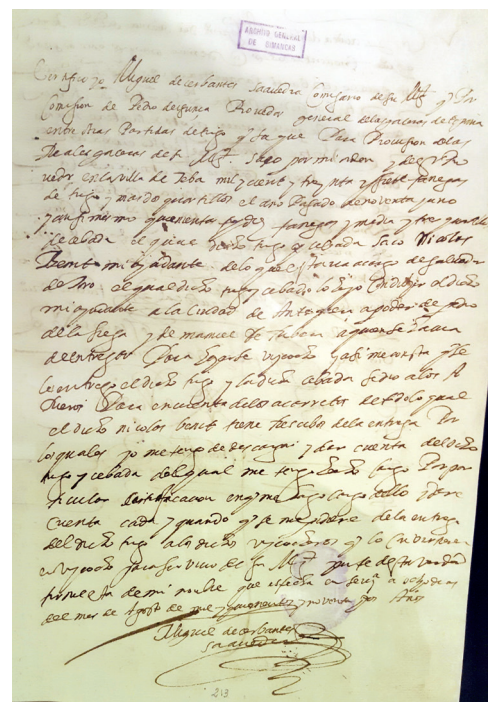
Al volver Cervantes a España en 1580, se abre un nuevo capítulo en la historia de sus relaciones con Felipe II. Esta vez, es posible que llegara a comparecer

¹⁰ *El Trato de Argel*, jornada primera, vv. 393-462, en Cervantes, *Obras completas*, pp. 830b-831a.

¹¹ Puesta en duda por Antonio Rodríguez-Moñino, la paternidad cervantina de la *Epístola a Mateo Vázquez* ha sido defendida hace poco con nuevos argumentos. Ver Gonzalo Sánchez-Molero, 2010.

ante él en Tomar, donde el rey había ido a reunir a las Cortes portuguesas, a no ser que se limitara a entrevistarse con uno de sus colaboradores directos, Mateo Vázquez o Francisco de Toledo, para ser pronto comisionado a Orán: un episodio documentado por varias cédulas de pago fechadas en mayo de 1581¹², y que recordará más tarde en su memorial de 1590¹³. Aunque el objeto exacto de este viaje siga sin aclararse, hubo de relacionarse con la alarma que desencadenó la llegada a Argel, en julio de 1581, del temido corsario Uchalí, alarma que pronto se esfumó con su regreso a Estambul, en septiembre del mismo año. En esta circunstancia, el alcaide de Mostagán –posible converso o renegado citado a veces como don Felipe Hernández de Córdoba– bien pudo facilitar al enviado del rey informaciones recogidas y traídas por este a la corte, como solían hacer tantos otros correos de avisos urgentes coordinados por los servicios secretos españoles¹⁴.

Una vez cumplida esta misión, tan solo testimoniada en sus aspectos materiales, Cervantes parece haber penetrado, aunque fugazmente, en el mundo de las intrigas que se tramaban en la corte entre partidarios y adversarios de una política de colaboración con la Santa Sede: Antonio Pérez y Gaspar de Quiroga, por un lado, y por otro, Mateo Vázquez y Antonio de Eraso. No estamos en condiciones de concretar el papel que pudo desempeñar en este complicado asunto, que había sido marcado, en 1578, por el asesinato de Juan de Escobe-



Carta autógrafa de Miguel de Cervantes a Antonio Eraso, Madrid, 17 de febrero de 1582.

Archivo General de Simancas, GYM, LEG 123 I

do, el secretario de don Juan de Austria¹⁵. Pero lo cierto es que entre aquellos con quienes el escritor llegó a tener un trato directo, cabe señalar, además de Mateo Vázquez, a Antonio de Eraso, miembro del Consejo de Indias y firmante del privilegio de *La Galatea*, primera obra en prosa de Cervantes, publicada en 1585¹⁶. A Eraso va destinada una carta autógrafa de su autor, escrita en 1582 y hallada en 1954 en Simancas, donde declara que se entretiene en “criar Galatea”, mientras espera sin mucha ilusión alguna noticia de las plazas vacantes en las Indias¹⁷.

En este contexto se sitúa, por un lado, la exaltación, en la tragedia de *El cerco de Numancia*, de la incorporación de Portugal a la corona: feliz acontecimiento del que se vale el río Duero, a modo de profecía, para celebrar aquel “intento

¹² Legajo núm. 2653 de la Contaduría Mayor de Cuentas (Sliwa, 1999, pp. 120-121).

¹³ “Miguel de Cervantes Saavedra, sobre que se le haga merced” (6 de junio de 1590), Sevilla, Archivo General de Indias (Sliwa, 1999, pp. 224-225).

¹⁴ “y el miguel de çerbantes fue el que traxo las cartas y auisos del Alcaide de Mostagan...” (Sliwa, 1999, p. 225). Ver al respecto Sola y De la Peña, 1995, pp. 156-182, y Gonzalo Sánchez Molero, José Luis: *La Epístola a Mateo Vázquez: historia de una polémica literaria en torno a Cervantes*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 2010.

¹⁵ Kamen, 1997, pp. 170-176.

¹⁶ *La Galatea*, en *Obras completas*, pp. 11-12.

¹⁷ Simancas, Guerra Antigua, leg. 123, núm. 1 (Sliwa, 1999, pp. 124-125).

sano” del “Segundo Filipo sin segundo”¹⁸ y anunciar el apogeo temporal y espiritual de España. Esta visión providencial del porvenir de la monarquía hispana coloca en su debida perspectiva, relativizándola, la destrucción de la ciudad cercada por el ejército romano y concluida con el suicidio de los numantinos. Por otro lado, en el mismo entorno debe colocarse *La Galatea*, ya que se presta a una lectura en clave que, si bien no agota su significado, no deja de iluminar varios aspectos de la novela: especialmente la presencia, bajo el ropaje pastoril, de personajes de la corte filipina, aquí llamados Larsileo (Mateo Vázquez) y Astraliano (Juan de Austria)¹⁹. Al mismo tiempo contribuye a conferir nueva trascendencia a la repentina partida de Cervantes a Andalucía, en un año –1587– en que se estaba disolviendo en la corte el partido castellanista tras la muerte de varios de sus miembros.

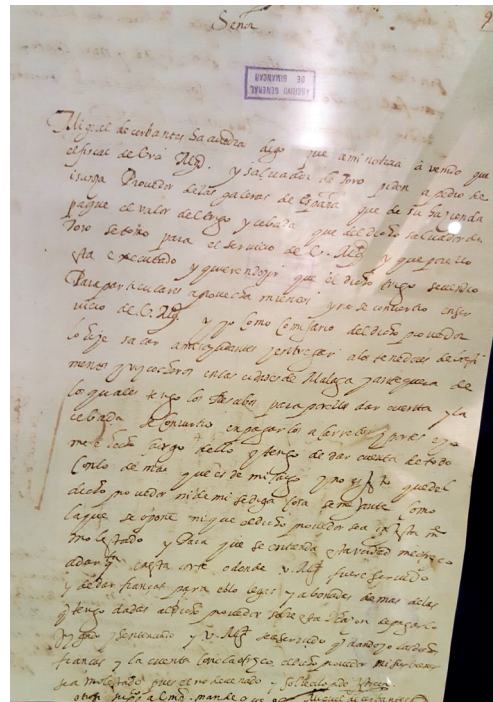


Portada de *La Galatea*

Un tercer capítulo, que se inicia con esta partida, nos muestra a Cervantes ya comisario, desempeñando, durante cinco

¹⁸ *Tragedia de Numancia*, jornada primera, vv. 509-512, en Cervantes, *Obras completas*, p. 856a.

¹⁹ Ver la Introducción de F. López Estrada y M. T. López García-Berdoy a su edición de Cervantes, *La Galatea*, pp. 69-71.



Carta autógrafa de Miguel de Cervantes a Felipe II en defensa de Pedro de Isunza. Madrid, 1 de diciembre de 1592. Archivo General de Simancas, EXII, 516, 96

años, actividades de recaudador de trigo y aceite. Estas tareas ingratas, a la par que lo hacen participar, modestamente, en los preparativos de la Armada Invencible, lo apartan casi por completo de su labor de escritor. Pero no le permiten conseguir oficio en ultramar, entre los cuatro que se atreve a solicitar: su memorial del 21 de mayo de 1590, en el cual pide que se le haga merced de sus servicios, le vale una negativa del secretario del Consejo de Indias²⁰. Tan solo le queda, a título de compensación, el reconocimiento que hace de su valor su superior directo, Pedro de Isunza, en una carta al rey, escrita en enero de 1592, llamándole “hombre honrado y de confianza”²¹, reconocimiento merecido: basta señalar con qué valentía, en una petición de diciembre del mismo año, elevada a Su Majestad, Cervantes asumirá la responsabilidad exclusiva de

²⁰ Sliwa, 1999, pp. 225-226.

²¹ Simancas, Secretaría de Guerra, Mar y Tierra, leg. 363 (Sliwa, 1999, p. 240).

las sacas de trigo y cebada efectuadas en Málaga y Antequera, por las cuales había sido acusado Isunza²².

El único testimonio que se conserva entonces de su actividad literaria es precisamente el que nos ofrecen las dos *Canciones* a la Armada contra Inglaterra, de discutida autenticidad. La primera se dice nacida de las “varias nuevas” que se dieron de la expedición, antes de conocer la suerte contraria que tuvo²³. La segunda, compuesta después de la derrota, es un llamamiento dirigido al Monarca, “Segundo en nombre y hombre sin segundo, / columna de la fee segura y fuerte”²⁴, para que emprenda, sin tardar más, una nueva expedición, esta vez vencedora, con la ayuda de sus súbditos: deseo que cobra un sabor un tanto irónico, si pensamos en las pocas ganas con que clérigos y campesinos solían colaborar con Cervantes en sus comisiones, así como el encarcelamiento que este padeció, en septiembre de 1592, en Castro del Río, por haber embargado varias cantidades de trigo pertenecientes a los canónigos del lugar²⁵.

El último capítulo es el que abren las nuevas comisiones desempeñadas por Cervantes en el reino de Granada, esta vez como recaudador de impuestos y alcabalas. Estos años ven surgir otra serie de dificultades con el Erario público, las cuales se traslucen en una carta al rey de noviembre de 1594²⁶ y en una real provisión por la que le contesta el monarca²⁷. Más aun, aparecen marcados por nuevos sinsabores, ocurridos a raíz de la quiebra del banquero Simón Freire, en cuya casa Cervantes había depositado el saldo del dinero cobrado. Estos sinsabores culminan con su encarcelamiento en Sevilla, por culpa de un abuso de poder del juez

Vallejo. El escritor no tarda en elevar una demanda al rey, a la cual este contesta, el 12 de enero de 1597, con una provisión por la cual conmina a Vallejo a soltar al prisionero bajo fianza, en una fecha que permanece desconocida²⁸.

En septiembre del año siguiente muere Felipe II: acontecimiento del que brotó el famoso soneto *Al túmulo del rey en Sevilla*, reivindicado por Cervantes como “honra principal de [sus] escritos”²⁹. En él dos bravucones se admiran ante una maravilla que se revela ser el catafalco levantado el 24 de noviembre de 1598, en la catedral hispalense, para honrar al monarca difunto. A la exclamación del primero de los dos valentones:

¡Voto a Dios que me espanta esta
[grandeza
y que diera un doblón por describilla!

hace eco la respuesta desengañada del compañero, rematada por el comentario irónico del poeta, al tanto de la querrela surgida entre la Audiencia territorial y la Inquisición, querrela de vana procedencia que entorpeció los preparativos del acto:

Esto oyó un valentón y dijo: “Es cierto lo que dice voacé, seor soldado, y quien dijere lo contrario, miente.”
Y luego, encontinente,
caló el chapeo, requirió la espada,
miró al soslayo, fuese y no hubo nada³⁰.

Aquella muerte regia marca luego con su sello las quintillas que se dicen compuestas por Cervantes en memoria del monarca, en las cuales vemos a las claras cómo sus reveses militares corren parejas con el desastre financiero de los últimos años del reinado:

¿Por dónde comenzaré
a exagerar tus blasones,

²² Simancas, Expedientes de Hacienda, leg. 516, fol. 96 (Sliwa, 1999, pp. 259-260).

²³ Cervantes, *Obras completas*, pp. 1174a-1176b.

²⁴ Cervantes, *Obras completas*, pp. 1176b-1178a.

²⁵ Sliwa, 1999, p. 257.

²⁶ Simancas, Contaduría y Juntas de Hacienda, leg. 324 (Sliwa, 1999, p. 288).

²⁷ Simancas, Contadurías generales, leg. 1745, copia 2 hojas fol. (Sliwa, 1999, pp. 288-289).

²⁸ Simancas, Contadurías generales, leg. 1745 (Sliwa, 1999, pp. 300-302).

²⁹ *Viaje del Parnaso*, Capítulo IV, v. 38, Cervantes, *Obras completas*, p. 1199a.

³⁰ Cervantes, *Obras completas*, pp. 1179b-1180a.

después que te llamaré
padre de las religiones
y defensor de la fe?
[...]

Quedar las arcas vacías
donde se encerraba el oro
que dicen que recogías,
nos muestra que tu tesoro
en el cielo lo escondías³¹.

Esta irónica despedida nos permite apreciar el camino recorrido desde los años en que el río Duero exaltaba, en *El cerco de Numancia*, la misión providencial de Felipe II. ¿Será que Cervantes se dejó llevar por sus desilusiones personales hacia una revisión drástica del reinado? No hay por qué afirmarlo. En la comedia de *La Gran Sultana*, publicada en 1615, un año antes de la muerte del escritor, se hace un nuevo y cálido elogio de “aquel Segundo que sólo pudo darse a sí tercero”³². Si es que hay indirecta en este elogio, sería más bien en contra de Felipe III, cuya figura, aunque también resulte aquí ensalzada, mal podía equipararse con la de su padre. Cervantes compartió, pues, la admiración de sus compatriotas por un monarca que tuvo acceso, como pocos, a una perspectiva global de los problemas con los que tuvo que enfrentarse, llegando a desempeñar, hasta el límite de sus fuerzas, el papel que le correspondía asumir. Pero también supo ver cómo, en la última década del reinado, estos problemas, si bien no tuvieron mayor envergadura que los que habían surgido en los años de Lepanto, al menos llegaron a ser de otra índole. Al mismo tiempo, no dejó de intuir, con innegable perspicacia, lo que pudo ser el peso de la edad y de las enfermedades, así como el de la muerte de tantos seres próximos, sobre un hombre que, al final de su vida, se

³¹ Cervantes, *Obras completas*, p. 1180a.

³² *La Gran Sultana*, jornada primera, vv. 1044-45, en Cervantes, *Obras completas*, p. 1012a.



Falso retrato de Miguel de Cervantes,
atribuido erróneamente a Juan de Jáuregui.
Real Academia Española

reveló prisionero de un destino contra
el que poco podía hacer.

Sobre este trasfondo se recorta el *Quijote*, cuya primera parte sale de la imprenta de Juan de la Cuesta a finales de diciembre de 1604, seis años después de la muerte de Felipe II, en un momento en que la sede de la corte, por voluntad de su hijo y del duque de Lerma, se encuentra en Valladolid. Por cierto, pocas son las alusiones directas que pueden rastrearse en la novela a la persona y al reinado del Rey prudente: tan solo Ruy Pérez de Viedma, el protagonista del cuento interpolado del Cautivo, compuesto a todas luces en la última década del siglo XVI, se refiere a “nuestro buen rey don Felipe” al relatar su propio alistamiento en la Santa Liga, confiada al mando de don Juan de Austria, hermano natural del monarca³³; y, más adelante, al recordar las circunstancias en que se perdió, dos años después de Lepanto, el

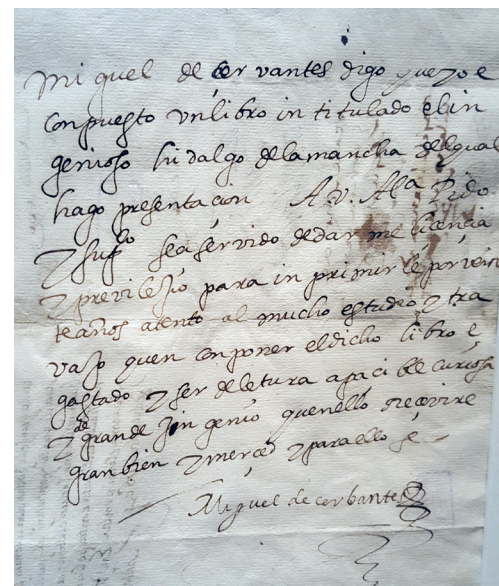
³³ *Don Quijote de la Mancha*, I, 39, Cervantes, *Obras completas*, p. 275b.

fuerte de La Goleta, coincide de modo implícito con el sentir del rey: aprueba el abandono de una plaza sin verdadero interés estratégico y la renuncia, por dolorosa que fuera, al reino de Túnez, conquistado un año antes por don Juan, en contra del parecer de su hermanastro³⁴. Ahora bien, más allá de estas referencias esporádicas, la aventura de don Quijote se arraiga en un espacio ficticio que no es calco de la realidad que conoció el escritor, sino síntesis artística de datos dispersos, procedentes de la experiencia viva que este autor tuvo de la España en que vivió. Una síntesis orientada por una doble finalidad artística: por un lado, anclar en lo cotidiano el designio de un hidalgo que pretende resucitar la andante caballería; por otro, manifestar la resistencia de seres y cosas ante este proyecto disparatado. De ahí, en esta representación peculiar de lo “particular histórico”, la función clave desempeñada por la parodia de los libros de caballerías: una parodia que no agota el significado de esta representación, sino que coloca en su debida perspectiva el mundo imaginario elaborado por el caballero manchego.

Dicho mundo, como todos sabemos, brota de una contradicción según la cual el ingenioso hidalgo pretende enderezar los tuerzos del presente sirviéndose de las armas del pasado. Pero no hay por qué inferir de esta paradoja que don Quijote, en la confluencia de lo Antiguo y de lo Nuevo, vendría a encarnar los fantasmas de una España petrificada en el ocaso de un reinado ya concluso. A decir verdad, su aventura tiene otro sentido y alcance: es la mediación que, por la magia de la escritura, nos permite dar el salto ecuestre que, como observó Pierre Vilar, nos lleva de los fundamentos históricos del irrealismo español, característico de aquel ocaso, a la autocrítica cervantina, tierna y amarga a la vez, de

³⁴ *Don Quijote de la Mancha*, I, 39, Cervantes, *Obras completas*, pp. 276a-277a.

este mismo irrealismo³⁵. Quien fue capaz de hacer posible este salto tenía que pertenecer a la España de Felipe II; pero, para decirlo con palabras de Antonio Domínguez Ortiz, este hombre vivió “lo suficiente para contemplar el tránsito de un siglo a otro y de un reinado a otro, con todos los cambios que comportaba ese tránsito”³⁶.



Miguel de Cervantes, Solicitud autógrafa de licencia y privilegio para la impresión de la primera parte del *Quijote*. Archivo Histórico Nacional, AHN, CONSEJOS, 44286

Obras citadas

- ANÓNIMO (1569): *Historia y relación verdadera de la enfermedad, felicísimo tránsito y sumptuosas exequias fúnebres de la Serenísima Reyna de España Doña Isabel de Valoys, nuestra Señora...*, Madrid: Pierres Cosin.
- BAILÓN BLANCAS, JOSÉ MANUEL (2001): “Pasos perdidos de Cervantes en Italia (1568-1570)”, en: Villar Lecumberri, Alicia (ed.), *Cervantes en Ita-*

³⁵ Vilar, 1967, pp. 207-216. Este artículo desarrolla, desde otra perspectiva, los planteamientos básicos de otro trabajo clásico del mismo autor en Vilar, 1989, pp. 17-29.

³⁶ Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, 2005, vol I, XCV.

- lia, X Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas, Palma de Mallorca: Asociación de Cervantistas, pp. 35-41.
- BRAUDEL, FERNAND (1949): *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, París: A. Colin.
- BRAUDEL, FERNAND (1999): *Carlos V y Felipe II*, Madrid: Alianza Editorial.
- CANAVAGGIO, JEAN (2000): *Cervantes entre vida y creación*, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- CANAVAGGIO, JEAN (2014): «Aquel Segundo que solo pudo darse a sí tercero»: Cervantes y Felipe II», *Retornos a Cervantes*, New York, Idea, 2014, pp. 63-71.
- CASTRO, AMÉRICO (1925): *El pensamiento de Cervantes*, Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- CASTRO, AMÉRICO (1948): *España en su historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO, AMÉRICO (1966): *Cervantes y los casticismos españoles*, Barcelona: Alfaguara.
- CERVANTES, MIGUEL DE (1995): *La Galatea*, ed. F. López-Estrada y M. T. López García-Bordoy, Madrid: Cátedra.
- CERVANTES, MIGUEL DE (1999): *Obras completas*, Madrid: Castalia.
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, ANTONIO (1998): “La España del *Quijote*”, en Cervantes, Miguel de: *Don Quijote de la Mancha*, t. I, F. Rico (ed.), Barcelona: Crítica, p. LXXXVII.
- GARCÍA CÁRCCEL, RICARDO (1992): *La leyenda negra. Historia y opinión*, Barcelona: Alianza Editorial.
- GONZALO SÁNCHEZ MOLERO, JOSÉ LUIS (2010): *La Epístola a Mateo Vázquez: historia de una polémica literaria en torno a Cervantes*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.
- GUILLÉN, CLAUDIO (1995): *Cervantes*, prólogo de..., Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- KAMEN, HENRY (1997): *Felipe de España*, Madrid: Siglo XXI.
- PARKER, GEOFFREY (1984): *Felipe II*, Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ, JOSEPH (1999): *L'Espagne de Philippe II*, Paris: Fayard.
- SLIWA, KRZYSZTOF (1999): *Documentos de Miguel de Cervantes Saavedra*, Pamplona: Eunsa.
- SOLA, EMILIO/DE LA PEÑA, JOSÉ F. (1995): *Cervantes y la Berbería*, Madrid-México: FCE.
- STAGG, GEOFFREY (2003): “The Curious Case of A Suspect Epistle”, en: *Cervantes*, 23.1, pp. 201-214.
- VILAR, PIERRE (1967): “Don Quichotte et l'Espagne de 1600. Les fondements historiques d'un irréalisme”, en: Bahner, W., Dessau, A., Krauss, W., Schober, R. (eds.): *Cervantes-Sonderheft, Beitrage zur Romanischen Philologie*, Berlín: Rütten & Loening, pp. 207-216.
- VILAR, PIERRE (1989): “El tiempo del *Quijote*”, en Haley George (ed.), *El “Quijote” de Cervantes*, Madrid: Taurus, pp. 17-29.

El español, la segunda lengua más estudiada en Francia

Isidoro Pisonero del Amo

Asesor técnico

Si desde hace décadas la enseñanza de lenguas en el mundo venía despertando el interés de responsables e instituciones educativas, hoy más que nunca cobra relevancia el diseño de políticas lingüísticas que promuevan el estudio de lenguas en cada país e implementen medidas educativas con el objetivo de que los estudiantes puedan comunicarse, al concluir sus estudios de educación secundaria, en al menos dos lenguas, además de en su lengua materna.

En efecto, en la actualidad la política lingüística es considerada un instrumento fundamental para promover la coexistencia del multilingüismo. Y, en numerosas ocasiones, los Estados miembros han invitado a la UNESCO a supervisar las políticas nacionales y regionales de protección y planificación lingüísticas para promover sociedades plurilingües, diseñando herramientas adecuadas para desarrollar capacidades lingüísticas, transmitir contenidos y concienciar a los distintos agentes sociales.

1. Política lingüística en Francia

Consciente de la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas en un mundo globalizado, la Administración educativa francesa viene promoviendo desde hace tiempo el aprendizaje de lenguas extranjeras en los niveles educativos no universitarios y la adquisición de conocimientos a través de las lenguas estudiadas (EMILE/CLIL/AICLE).

Una iniciativa ya lejana, las secciones internacionales, creadas en 1981 en escuela primaria, *collège* y *lycée* con un doble objetivo (“*faciliter l’insertion d’élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d’origine; créer, grâce à leur présence, un cadre propice à l’apprentissage par les élèves français d’une langue vivante étrangère à un haut niveau.*”), se han convertido en la actualidad en centros educativos de excelencia de referencia internacional, en los que profesores franceses y profesores extranjeros, des-

La Administración educativa francesa ha generalizado la enseñanza de una primera lengua extranjera en la Educación Primaria desde el Curso Preparatorio (6 años), ha adelantado el estudio de una segunda lengua a *Cinquième* y fomenta el estudio de una tercera a partir de *Troisième*, promoviendo en especial el desarrollo de las competencias orales.

18

tacados estos por los países interesados o contratados y remunerados por las asociaciones de familias afectadas –aprobados en este caso por el Ministerio de Educación– colaboran codo con codo día a día.¹

Otras iniciativas más recientes, las secciones *bi-langues* y las secciones europeas, fomentan, respectivamente, que los alumnos de *Sixième* (6º EP) y *Cinquième* (1º ESO) puedan continuar mejorando el aprendizaje de lenguas extranjeras (con excepción del inglés) en el paso de la escuela primaria al *collège* u ofrecen un refuerzo lingüístico en el *collège* y la enseñanza de una asignatura no lingüística en la lengua extranjera en el *lycée*.

Reafirmando la importancia del aprendizaje de lenguas, el Presidente de la República afirmaba, en un discurso pronunciado en la Sorbona el 26 de septiembre de 2017: “*Au lieu de déplorer le foisonnement de nos langues, nous devons en faire un atout ! L'Europe doit être cet espace où chaque étudiant devra parler au moins deux langues européennes d'ici 2024. En 2024, la moitié d'une classe d'âge doit avoir passé, avant ses 25 ans, au moins six mois dans un autre pays européen.*” Y, en abril de 2018, el ministro de Educación, Jean-Michel Banquer, destacaba en este sentido: “*Aujourd'hui plus que jamais au sein de l'Europe, l'apprentissage des langues vivantes constitue un enjeu majeur pour les élèves français, un atout pour leur épanouissement person-*

nel et un levier pour leur insertion dans un monde du travail dont l'évolution ne cesse de s'accélérer.”

Desde esta perspectiva, mejorar las competencias en lenguas constituye una prioridad educativa, con el objetivo de que todos los alumnos sean capaces de expresarse al menos en dos lenguas extranjeras al finalizar la educación secundaria. Para conseguirlo, se estimula a los alumnos a aprender una lengua extranjera desde CP (1º EP), se prioriza la práctica oral en todos los niveles educativos desde la *école* al *lycée* y se inscribe plenamente la enseñanza de lenguas en una perspectiva europea común, considerada como un elemento básico para la construcción de la ciudadanía y de la apertura al mundo.

Desde hace unos años las autoridades educativas se han planteado como objetivo el aprendizaje de varias lenguas extranjeras en los niveles no universitarios y, como medio para lograrlo, la adquisición de conocimientos a través de las lenguas estudiadas. A tal efecto, se ha generalizado la enseñanza de una primera lengua extranjera en la Educación Primaria desde CE1 (desde CP en 2016/17), se ha adelantado el estudio obligatorio de una segunda lengua a *Cinquième* y se fomenta el estudio de una tercera a partir de *Troisième*. En LV1 (Lengua extranjera 1) se establece como logro alcanzar los siguientes niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): A1, al finalizar la *école*; B1, al terminar el *collège*; y B2, al concluir los estudios de *lycée*.

Además de lenguas extranjeras, en Primaria se cursan también lenguas regionales, de forma voluntaria y con un alcance limitado, en dos modalidades de enseñanza: dentro del cuadro general del horario (la más extendida) o en clases bilingües de francés-lengua regional. Las lenguas regionales que se enseñan son: el bretón, el vasco, el catalán, el corso, el créole, el galo, el occitano –*langue d'oc*–, las lenguas regionales de Alsacia,

¹ Algunos de los hitos legislativos más importantes son: *Arrêté du 10 décembre 1971 relatif au lycée international de Saint-Germain-en-Laye* (JO 21/12/1971, p. 12470), modificado por *Arrêté du 16 juin* (JO 24/06/1975, p. 6281); *Arrêté du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales d'école élémentaire* (JO 19/05/1981, p. 1589); *Arrêté du 17 juillet 1985 portant création de sections internationales* (JO 24/07/1985, p. 8374-75); *Arrêté du 28 septembre 2006 relatif aux sections internationales de lycée* (JO 29/09/2006, texte n° 24, p. 14445-46), modificado por *Arrêté du 20 février 2013* (JO 19/04/2013, texte n° 0092); *Arrêté du 28 septembre 2006 relatif aux sections internationales de collège* (JO 29/09/2006, texte n° 25, p. 14446).

las lenguas regionales del Mosela, el tahitiano y las lenguas melanesias (cuatro). En las pruebas de *Baccalauréat* de 2017 se evaluaron un total de cincuenta y nueve lenguas (veintitrés lenguas vivas extranjeras, otras veinticuatro lenguas en pruebas optativas y doce lenguas regionales).²

2. La lengua española en Francia y su enseñanza

Las históricas relaciones culturales entre España y Francia, los intereses comerciales y la importante colonia española e hispanoamericana asentada en algunas zonas, en parte ya integrada en la cultura francesa, pero manteniendo aún sus vínculos originarios, explican la impronta del español en Francia en la actualidad. Dada su importancia en los sectores comercial y turístico, el español está presente en los rótulos informativos de museos y demás sitios turísticos, en los transportes públicos y en los grandes almacenes, entre otros.

La enseñanza del español es demandada en todo el país, pero su estudio es especialmente destacado en las regiones del sur y suroeste cercanas a España, así como en las áreas urbanas más importantes y sus zonas de influencia, como París, Lyon, Marsella o Lille. Su estudio es también prioritario en los territorios

franceses americanos (Martinica, Guadalupe, etc.).

De ella se ocupan más de 25.000 profesores de español, un buen porcentaje de ellos procedente de España y de países hispanoamericanos, en algunos casos incorporados recientemente para hacer frente a la demanda creciente de la enseñanza del español en el sistema educativo francés. Todos ellos, tanto los de centros públicos como los de concertados, salvo los interinos, han debido pasar una oposición (*concours*) al concluir los estudios universitarios. Al tener que adecuar sus enseñanzas a los programas oficiales, como es obvio, suelen utilizar libros de texto editados por lo general en Francia y trabajan preferentemente con documentos auténticos, otorgando cada vez más importancia a la comunicación oral, con un enfoque comunicativo y por tareas o proyectos.

² Se recogen, a continuación, algunas de las referencias normativas más importantes sobre política educativa y lingüística en Francia:

- *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*
- *Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 (MENE 1506516D):* Base común de conocimientos, de competencias y de cultura para *écoles*, *collèges* y *lycées*.
- *Arrêté du 19 mai 2015 (MENE 1511223A, modificado por Arrêté du 21 juillet 2015, Arrêté du 16 juin 2017 y Arrêté du 9 janvier 2018):* Organización de las enseñanzas en *collège*.
- *Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015 (MENE 1515506C):* Organización de las enseñanzas en *collège*.
- *Circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 (MENE 1524876C):* Enseñanza de lenguas extranjeras y regionales.

Carga horaria de la primera y segunda lengua extranjera (LV1 y LV2) en école y en collège					
Enseñanzas	École	Collège			
	Ciclos II-III	Ciclo III	Ciclo IV		
	CP-CM2	6ème	5ème	4ème	3ème
LV1	1,30h/s (desde CP)	4h/s	3h/s	3h/s	3h/s
LV2	1,30h/s (desde CE1) ²	2h/s ³	2,30h/s	2,30h/s	2,30h/s
LCE ¹			2h/s	2h/s	2h/s

¹ Lenguas y Culturas Europeas, asignatura de oferta optativa para los centros.

² Optativa, en el marco EILE (Enseignements internationaux de langues étrangères), impartida por profesores a cargo de países con elevado número de nacionales residentes en Francia, en virtud de acuerdos bilaterales.

³ En clases *bilangue*.

En *lycée*, la carga horaria difiere según los estudios cursados.

Un 99,8 % del alumnado de centros públicos estudia, al menos, una lengua extranjera en Educación Primaria.

3. Estadísticas sobre el aprendizaje de lenguas en Francia

3.1. Educación Primaria

El porcentaje de alumnos del tercer ciclo de la Educación Primaria (CE2, CM1 y CM2) que estudia una primera lengua extranjera en centros públicos y privados ha pasado del 71,1%, en 2001/02, al 99,8% en los públicos y al 97,3% en los privados, en 2016/17. La enseñanza de una lengua extranjera en CE1, que se inició en 2008, la cursaban en 2016/17 un 99,3% de alumnos en centros públicos y un 96,80% en privados.

En lo que respecta a la elección de lenguas por los alumnos en Educación Primaria, el inglés ocupa una posición hegemónica, reforzada por la circuns-

tancia de que la lengua extranjera cursada en esta etapa debe tener asegurada una continuidad en Secundaria (*collège*), hecho siempre garantizado para el inglés: su estudio ha aumentado desde el 76,4% de los grupos de alumnos que lo cursaban en el año 2001/02 hasta el 91,7% en 2016/17. La demanda de todas las demás lenguas ha bajado en los últimos años: el alemán ha pasado de ser estudiado por un 18,6% en 2002 a serlo por un 9,4% en 2016/17, iniciando en ese curso un notable ascenso, en especial en la zona de Alsacia, debido a los convenios bilaterales para promoverlo en esta etapa; el español experimenta un ligero descenso, aunque mantiene cierta presencia como tercer idioma más estudiado en Primaria (2% en 2002, 0,9% en 2016/17; y el italiano se mantiene estable como cuarta lengua estudiada.

Evolución del alumnado estimado que estudió lenguas extranjeras en Primaria

Idiomas	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Inglés	6.004.510	6.106.729	6.235.141	6.179.229	6.204.780	6.270.628	6.241.469
Alemán	573.128	510.013	416.572	405.639	407.316	422.586	639.802
Español	99.964	87.239	80.627	87.888	81.463	82.218	73.720
Italiano	46.650	46.975	40.313	40.564	54.309	47.711	47.649

FUENTE: Ministère de l'Éducation Nationale / Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation: *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS)-2017* (y RERS de años anteriores).

3.2. Educación Secundaria

Hacer un balance de la importancia concedida a la demanda de una lengua extranjera en Educación Secundaria, obliga a tener en cuenta si se estudia como primera, segunda o tercera lengua.

En el curso 2016/17, un 99,6% del alumnado de Secundaria cursó una primera lengua extranjera (LV1): en su elección tuvo un predominio absoluto el inglés (95,4%), seguida del alemán

(3,4%), del español (0,9%) y del italiano (0,1%); estas tres últimas lenguas experimentaron un importante descenso con respecto al curso anterior, a la vez que incrementaron de forma significativa su porcentaje como LV2.

La implantación de una segunda lengua obligatoria (LV2) en *Cinquième* (1º ESO) ha contribuido de forma significativa a que se incremente la cifra de estudiantes que cursan español, que se inclinan en un elevado porcentaje por esta lengua en el curso 2016/17 (72,2%),

Evolución del alumnado de Secundaria que cursó inglés, alemán, español e italiano como primera lengua extranjera (LV1)							
Idiomas	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Inglés	5.049.022	5.128.194	5.146.507	5.212.717	5.250.533	5.291.093	5.304.329
Alemán	374.735	367.222	359.729	355.651	348.429	345.557	188.656
Español	100.510	107.807	110.930	116.494	136.995	142.991	48.484
Italiano	13.099	14.016	14.499	15.006	16.396	17.550	6.949

FUENTE: RERS 2011-2017

Evolución del alumnado de Secundaria que cursó español, alemán, inglés e italiano como segunda lengua extranjera (LV2)							
Idiomas	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Español	2.174.946	2.268.623	2.330.321	2.391.909	2.437.174	2.482.094	3.116.383
Alemán	448.111	458.470	469.644	478.555	486.168	493.503	686.764
Inglés	216.443	202.692	193.083	187.266	180.336	182.744	227.815
Italiano	174.697	175.536	174.891	176.467	175.669	175.295	223.492

FUENTE: RERS 2011-2017

Evolución del alumnado de Secundaria que cursó italiano, español, alemán e inglés como tercera lengua extranjera (LV3)							
Idiomas	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Italiano	41.216	50.616	40.338	40.008	41.360	43.362	43.768
Español	17.288	17.837	18.658	18.523	19.061	16.241	16.455
Alemán	4.175	2.685	2.684	2.605	2.449	2.451	2.494
Inglés	128	202	419	397	436	239	570

FUENTE: RERS 2011-2017

seguida del alemán (15,9%), del inglés (5,3%) y del italiano (5,2%).

El lo que respecta al aprendizaje de la tercera lengua (LV3), aunque es muy pequeño el número de alumnos que la estudian (63.287 en 2016/17), encabeza la demanda el italiano (69,2%), seguida del español (26,0%), del alemán (3,9%) y del inglés (0,9%).

El balance general de la enseñanza de lenguas extranjeras en Secundaria, sin diferenciar entre primera, segunda o tercera lengua, muestra que el inglés lo estudiaba en el curso 2016/17 un 99,2% del alumnado, seguido por el español (con un 57,0%, que representa un considerable aumento con respecto a años anteriores), y a una considerable distan-

En el curso 2016/17, un 99,2 % del alumnado de Secundaria estudiaba inglés; un 57,0 %, español; un 15,7 %, alemán; y un 4,9 %, italiano.

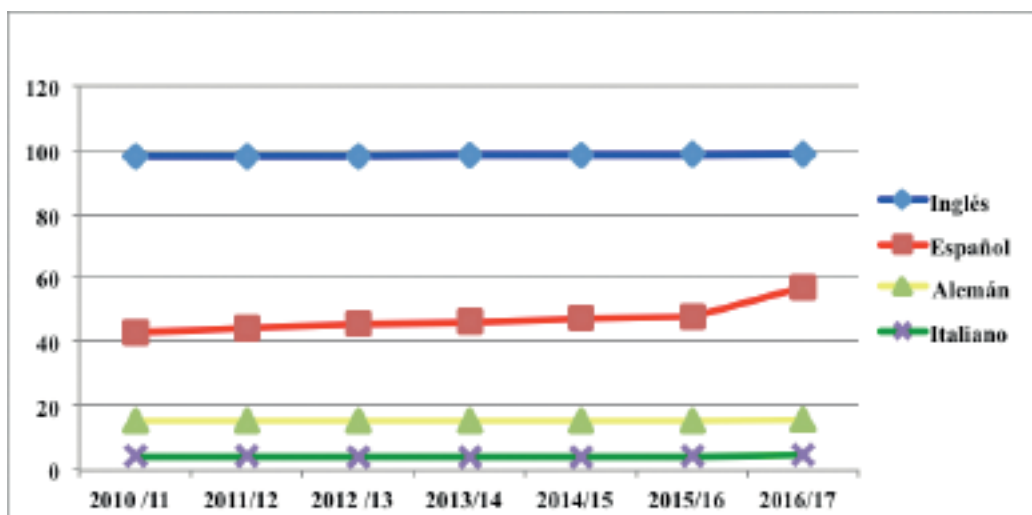
cia se encuentran el alemán (15,7%) y el italiano (4,9%).

El cómputo total de alumnos de Secundaria que durante el curso 2016/17 estudiaron español como primera, segunda o tercera lengua se acercó a los tres millones doscientos mil: en concreto, fueron 3.181.322, de los que 201.974 cursaban Formación Profesional. Desde el año 2000 se observa un leve incremento del inglés, que llega casi al 100%; un gran aumento del español, que partía del 34,2%; un ligero

ascenso del italiano, que estaba en el 3,8%, y un descenso del alemán, estudiado en 2000 por el 18,4% de los alumnos de Secundaria.

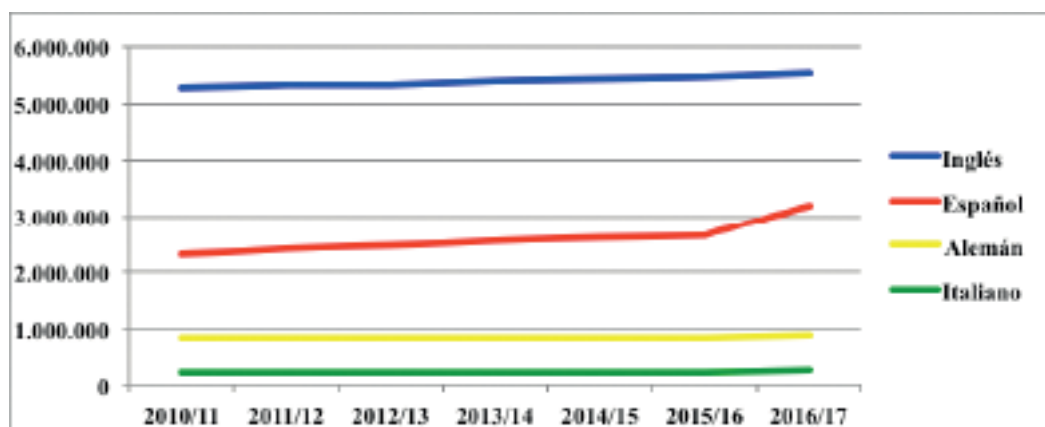
El balance general de la enseñanza de lenguas extranjeras en Secundaria muestra que el inglés lo estudiaba en el curso 2016/17 un 99,2% del alumnado, seguido por el español (con 57,0%, que representa un incremento con respecto a años anteriores), y a una considerable distancia se encuentran el alemán (15,7%) y el italiano (4,9%).

Porcentaje de alumnado de Secundaria que cursó inglés, español, alemán e italiano como LV1+LV2+LV3							
Idiomas	2010 /11	2011/12	2012 /13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Inglés	98,4	98,4	98,5	98,7	98,8	98,9	99,2
Español	42,8	44,2	45,4	46,2	47,2	47,7	57,0
Alemán	15,4	15,3	15,3	15,3	15,2	15,2	15,7
Italiano	4,3	4,3	4,2	4,2	4,2	4,3	4,9



FUENTE: RERS 2011-2017

Evolución del alumnado que estudia lenguas extranjeras en Secundaria (LV1+LV2+LV3)							
Idiomas	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Inglés	5.265.593	5.331.088	5.339.909	5.400.380	5.431.305	5.474.076	5.532.714
Español	2.292.744	2.394.267	2.459.909	2.526.926	2.593.230	2.641.326	3.181.322
Alemán	826.021	828.377	832.057	836.811	837.046	841.511	877.914
Italiano	229.012	230.168	229.728	231.481	233.425	236.207	274.209



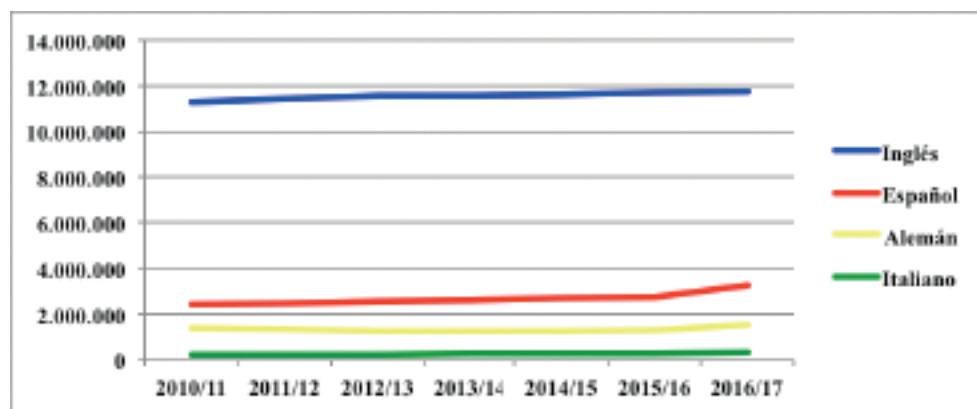
FUENTE: RERS 2011-2017

3.3. Evolución global del aprendizaje de lenguas en Educación Primaria y Secundaria

Con respecto a otras lenguas, tras el inglés, el español ocupa una importan-

te segunda plaza, con más del doble de estudiantes que el alemán. El resto de las lenguas estudiadas (italiano, portugués, árabe, chino, hebreo, lenguas regionales...) cuentan con porcentajes muy bajos.

Evolución del alumnado de lenguas extranjeras en Primaria y Secundaria (LV1+LV2+LV3)							
Idiomas	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Inglés	11.270.103	11.437.817	11.575.050	11.579.609	11.636.085	11.744.704	11.774.183
Español	2.392.708	2.481.506	2.540.536	2.614.814	2.674.693	2.723.542	3.255.042
Alemán	1.399.149	1.338.390	1.248.629	1.242.450	1.244.362	1.264.097	1.517.716
Italiano	221.347	222.511	215.204	272.045	287.734	283.918	321.858



FUENTE: RERS 2011-2017

3.4. Enseñanza bilingüe: las secciones Bachibac

Junto a las secciones europeas –que desde 2016/17 se han suprimido en el nivel de *college*– y las secciones internacionales, destacan, en lo que respecta al español, las secciones Bachibac, al final de las cuales los alumnos que superan las pruebas correspondientes obtienen

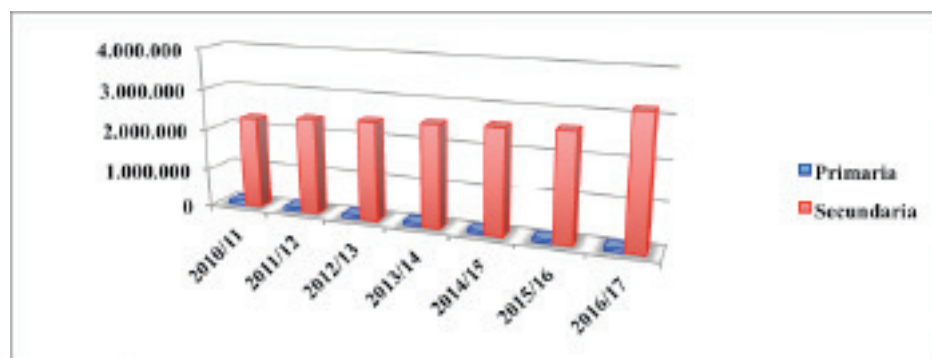
el título de Bachiller español, además del *Baccalauréat* francés. Estas secciones, cuyo décimo aniversario se ha conmemorado este curso con acciones conjuntas de ambos ministerios de Educación, siguen incrementándose paulatinamente. En 2017/18 ascienden a setenta y siete, estando prevista la creación de siete nuevas secciones al inicio del curso 2018/19.

Evolución del alumnado en secciones Bachibac								
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Secciones	25	46	53	57	62	66	71	77
Alumnado	ND	1.398	2.215	2.887	3.340	3.851	4.232	4.610

FUENTE: MEN

3.5. Resumen estadístico de estudiantes de español en Primaria y Secundaria

En la siguiente tabla se recoge la evolución del número de estudiantes de español por etapas y su porcentaje con respecto al total de lenguas estudiadas.



FUENTE: RERS 2011-2017

Evolución del alumnado de español en Primaria y Secundaria (2010/2017)							
Número	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Primaria	99.964	87.239	80.627	87.888	81.463	82.218	73.720
Secundaria	2.292.744	2.394.267	2.459.909	2.526.926	2.593.230	2.641.326	3.181.322
Total	2.392.708	2.481.506	2.540.536	2.614.814	2.674.693	2.723.544	3.255.042
Porcentaje							
Primaria pública	1,5	1,3	1,2	1,3	1,2	1,1	0,9
Primaria privada	1,3	1,7	1,2	1,7	1,2	1,9	2,1
Secundaria	42,8	44,2	45,4	46,2	47,2	47,7	57,0

3.6. El aprendizaje de lenguas en la Educación Superior

En la Educación Superior es difícil constatar el peso del español, por la inexistencia de estadísticas oficiales, pero son numerosas las instituciones de grado superior que mantienen convenios e intercambios con universidades españolas, así como las titulaciones que se ofertan bilateralmente en ambos países (*double diplôme*). Por otra parte, España es el país más demandado por los universitarios franceses para disfrutar de becas Erasmus+.

De la pujanza del hispanismo en Francia dan testimonio, asimismo, el artículo de Christian Lagarde “Un renovado hispanismo francés”³, la Association Française de Diffusion de l’Espagnol, que ha celebrado ya sus cuarenta años de existencia, o el Con-

greso Internacional sobre “Los estudios hispánicos en la Sorbona: un Instituto en los vaivenes del siglo”, celebrado en la Sorbonne del 9 al 12 de octubre de 2017, que conmemoró el centenario de la creación del Instituto de Estudios Hispánicos.

4. El aprendizaje de español en los Institutos Cervantes

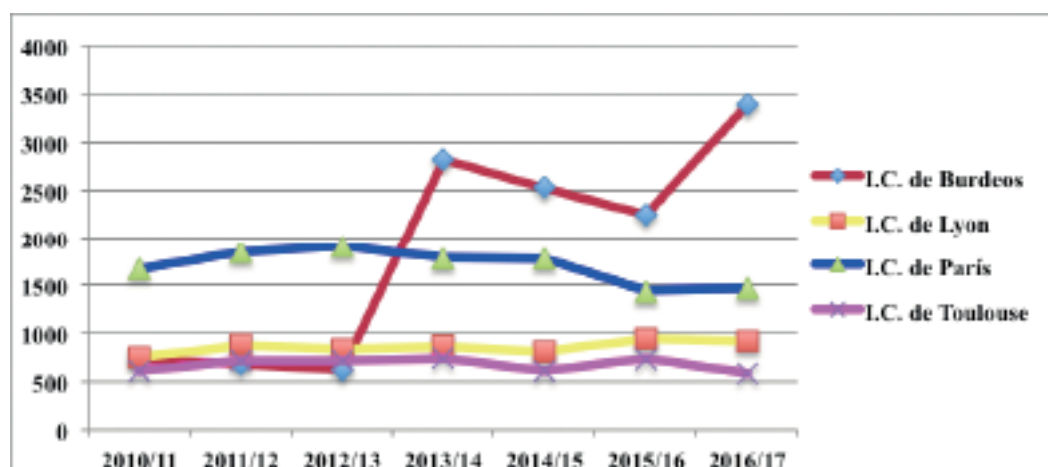
Los cuatro centros con que cuenta el Instituto Cervantes en Francia (ubicados, respectivamente, en Burdeos, Lyon, París y Toulouse) dan respuesta a una demanda, sobre todo de adultos que quieren, por razones laborales o personales, aprender español.

Igualmente, el número de candidatos que se inscriben para realizar las pruebas para obtener los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) va en aumento.

³ El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014.

Evolución del número de matrículas en cursos de Español en los Institutos Cervantes de Francia							
Institutos Cervantes	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
I.C. de Burdeos	730	681	621	2.820	2.533	2.253	3.396
I.C. de Lyon	750	879	836	867	810	946	922
I.C. de París	1.662	1.842	1.899	1.776	1.771	1.431	1.460
I.C. de Toulouse	609	710	710	736	610	731	586
Total	3.751	4.112	4.066	6.199	5.724	5.361	6.364

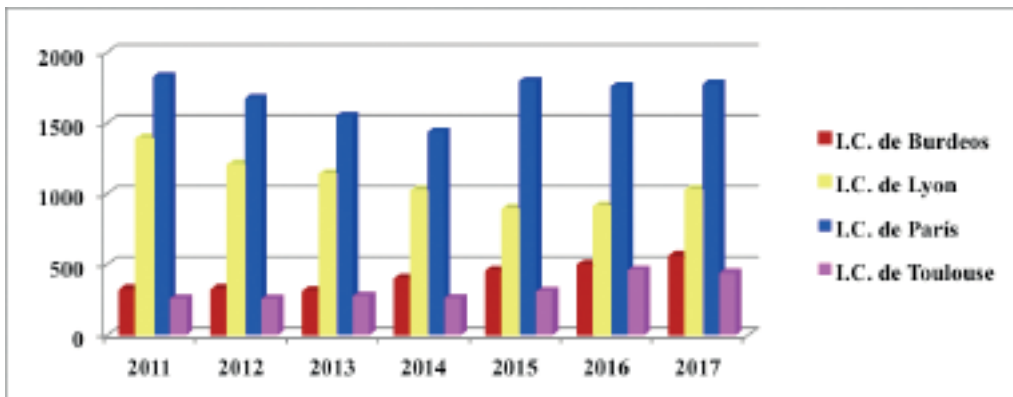
FUENTE: Instituto Cervantes



FUENTE: Instituto Cervantes

Número de candidatos presentados a las pruebas para la obtención de los DELE en Francia							
Institutos Cervantes	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
I.C. de Burdeos	318	321	308	395	449	493	555
I.C. de Lyon	1.386	1.202	1.136	1.019	889	907	1.026
I.C. de París	1.825	1.671	1.548	1.435	1.792	1.758	1.772
I.C. de Toulouse	255	253	274	258	308	457	436
Total Instituto Cervantes	3.784	3.447	3.266	3.107	3.438	3.615	3.789
Otros centros acreditados	5.354	5.950	6.381	6.709	6.903	7.485	7.649
Total general	9.138	9.397	9.647	9.816	10.341	11.100	11.438

FUENTE: Instituto Cervantes



FUENTE: Instituto Cervantes

5. La acción educativa española en Francia

Al analizar la situación de la enseñanza de español en Francia, es oportuno recoger, de forma sucinta, la acción educativa y de promoción del español que realiza la Administración española.

Es competencia de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia gestionar los programas educativos españoles (Centros docentes de titularidad del Estado español, Secciones Internacionales españolas y Agrupaciones de Lengua y Cultura) y de apoyo a la enseñanza del español en este país (Auxiliares de conversación, secciones Bachibac...), y colaborar con instituciones francesas y españolas en todo tipo de acciones de promoción de la lengua y cultura españolas.

5.1. Centros de titularidad del Estado español

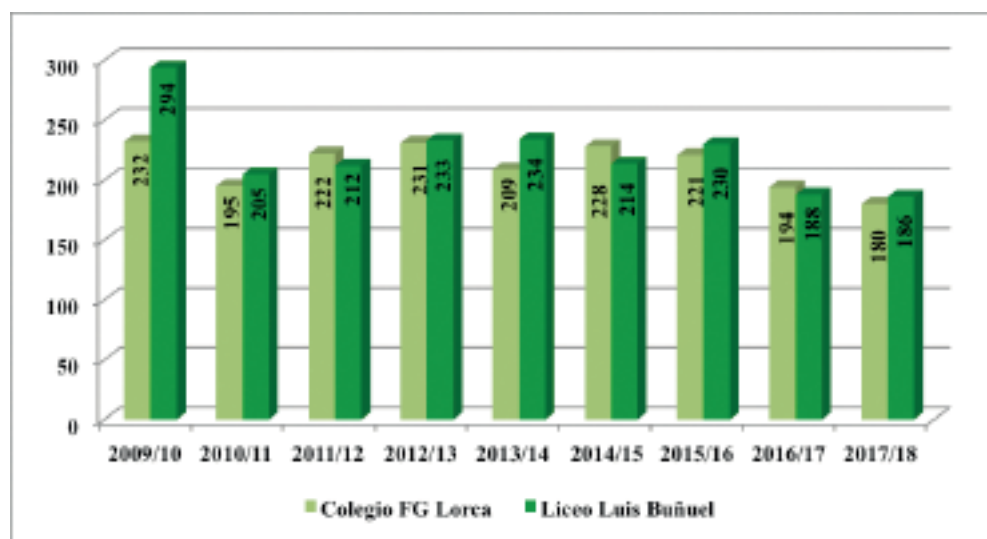
De la Consejería dependen dos centros, en los que se cursan los estudios del sistema educativo español desde los tres

a los dieciocho años: el Colegio Español Federico García Lorca, con sede en el distrito 16 de París, y el Liceo Español Luis Buñuel, que se ubica en Neuilly-sur-Seine.

El plan de estudios y la organización pedagógica del Colegio Federico García Lorca están adaptados a las necesidades específicas del alumnado y tanto la lengua española como la francesa tienen un trato preferente. De sus 180 alumnos matriculados en el curso 2017/18, el 82,2% eran de nacionalidad española.

En el Liceo Luis Buñuel, que el curso 2012/13 celebró su cincuentenario, se imparten enseñanzas de ESO y una doble vía de Bachillerato: el bachillerato español y el Bachibac, que, tras superar los exámenes preceptivos, permite obtener doble titulación: los títulos de bachiller y de *baccalauréat*. Durante el curso 2017/18, el número total de alumnos ascendió a 186 (88,1% de nacionalidad española). En ambos centros, durante el curso 2017/18 se han realizado grandes mejoras, tanto en las instalaciones como en los medios y recursos tecnológicos.

Evolución del alumnado de los Centros de titularidad del Estado español en Francia									
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Colegio FG Lorca	232	195	222	231	209	228	221	194	180
Liceo Luis Buñuel	294	205	212	233	234	214	230	188	186
Total	426	400	434	464	443	442	451	381	366



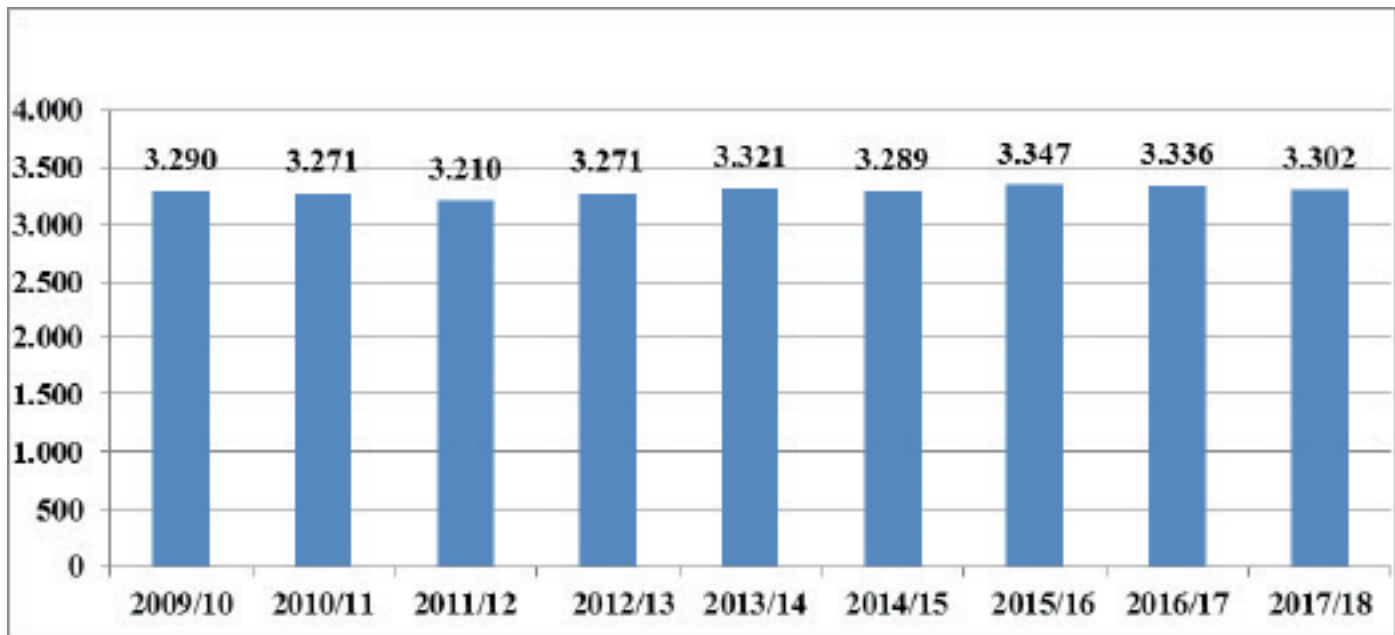
5.2. Secciones Internacionales Españolas

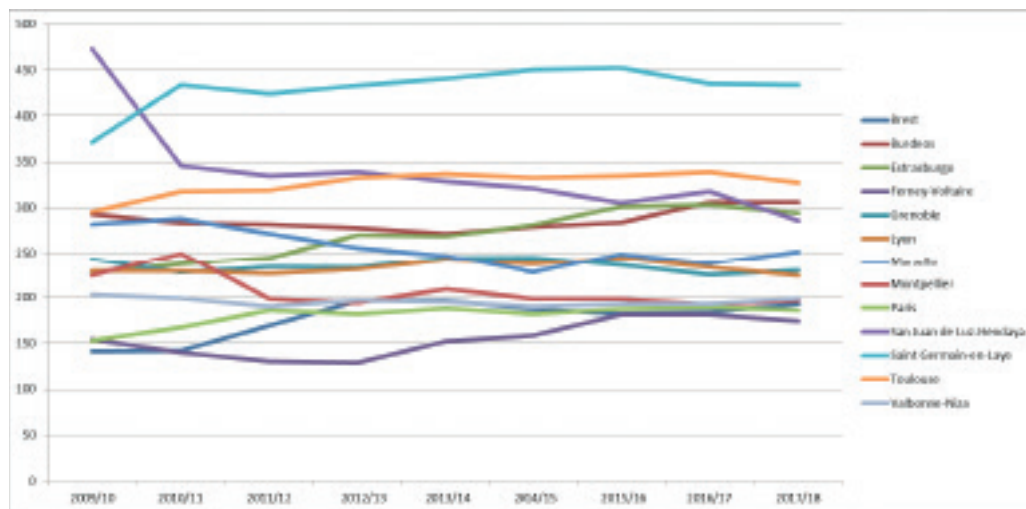
Las Secciones Internacionales Españolas ofertan enseñanzas de español en los niveles de *école*, *collège* y *lycée* y cuentan, como en el caso de los centros educativos y de las ALCE, con profesorado seleccionado y nombrado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. A partir de Secundaria se imparten, además, en español clases de Geografía e Historia de España y de Literatura Española. Los programas cursados, acordados entre los dos Estados, son un complemento de las enseñanzas impartidas en el sistema educativo francés.

Desde que se inició el programa en 1981, hubo una sección española en el Liceo Internacional de Saint-Germain-en-Laye. En el curso 2017/18 existen trece secciones, distribuidas en veintiocho centros de doce *académies*. En ellas trabajan cincuenta profesores españoles, que imparten el programa a 3.302 alumnos. Debido a la gran demanda y al esfuerzo que los programas de las secciones exigen, es normal que el alumnado que sigue estos estudios consiga, en muchos casos, los niveles de excelencia requeridos.

Desde el curso 2010/11, los alumnos que han aprobado el *Baccalauréat* y superado las cuatro pruebas finales ante tribunales españoles tienen derecho al título de Bachiller español.

Evolucion del alumnado de las Secciones Internacionales Españolas									
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Brest	141	142	169	196	196	187	182	184	193
Burdeos	293	283	282	278	272	279	284	306	306
Estrasburgo	228	237	245	270	269	281	301	303	294
Ferney-Voltaire	154	140	130	129	152	158	181	181	174
Grenoble	243	228	234	233	244	245	236	225	230
Lyon	229	229	226	231	242	237	244	233	224
Marsella	282	288	272	256	247	228	249	238	252
Montpellier	224	250	198	194	209	198	198	192	197
París	153	167	186	182	188	182	187	189	186
San Juan de Luz-Hendaya	473	346	335	339	329	321	305	318	286
Saint Germain-en-Laye	371	434	424	433	441	450	452	435	434
Toulouse	296	318	319	333	337	333	335	339	327
Valbonne-Niza	203	199	190	197	195	190	193	193	199
Total	3.290	3.271	3.210	3.271	3.321	3.289	3.347	3.336	3.302





5.3. Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas

En las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) se imparten enseñanzas complementarias de lengua y cultura destinadas a los hijos de españoles residentes en Francia, integrados en el medio social y escolar del país, a fin de que puedan desarrollar y mantener sus vínculos con la lengua y cultura familiar de origen. En la actualidad existen dos agrupaciones en Francia, con sedes en Lyon y París, de las que forman parte más de 70 aulas en distintas localidades.

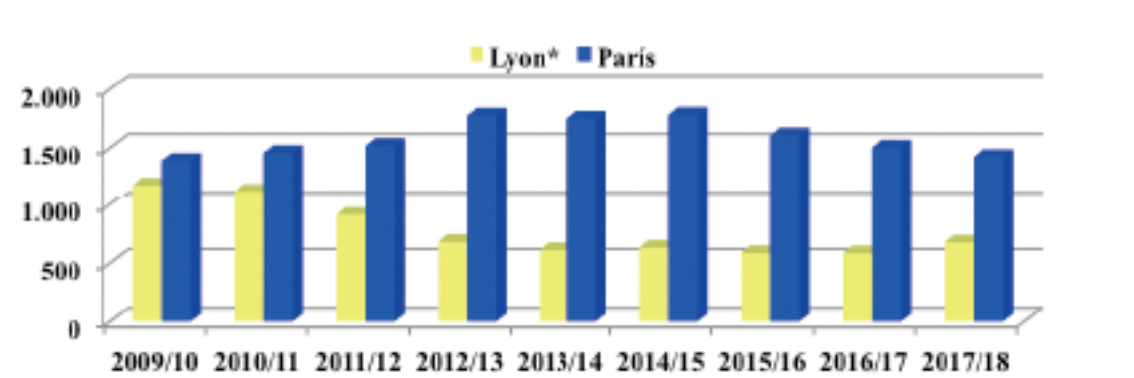
La orden por la que se regulan establece un currículo basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las

Lenguas, con un complemento de contenidos culturales. La heterogeneidad de edades y de niveles de conocimiento del idioma de los alumnos, la dispersión de las aulas y la utilización de dos modalidades de enseñanza, presencial y en línea, exige del profesorado un trabajo en equipo bien coordinado.

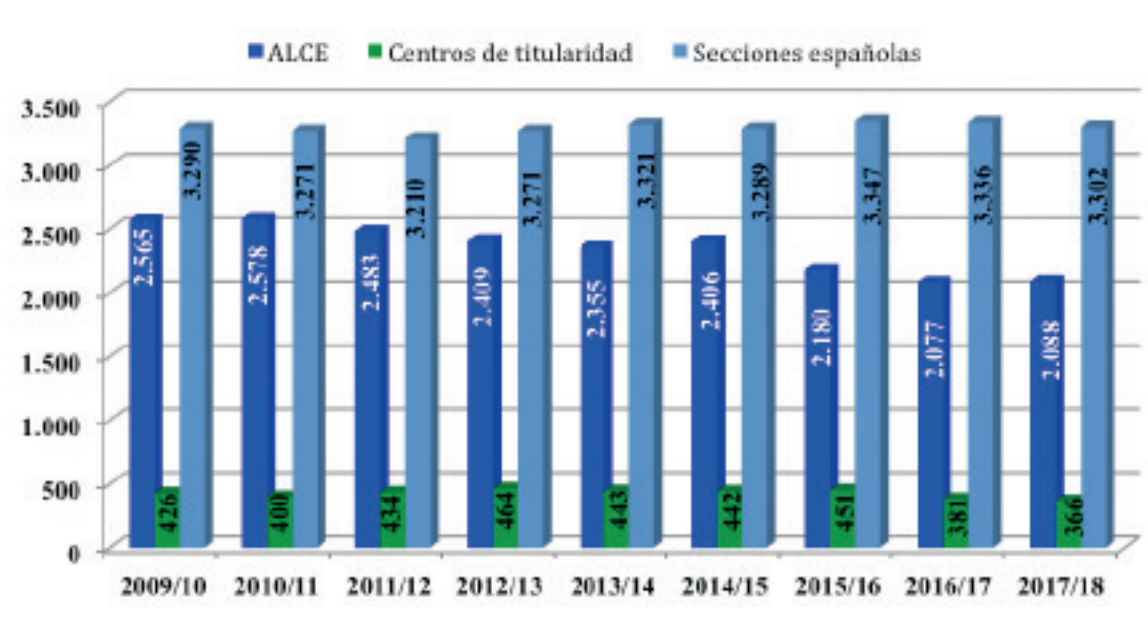
En lo que respecta a la evolución del número de alumnos inscritos en las ALCE de Francia, durante los últimos años se constata una leve tendencia a la baja, si bien las nuevas solicitudes de inscripción para el curso 2018/19 han experimentado un incremento de más de un 25% debido a la campaña de promoción de estas enseñanzas, en la que han colaborado todos los Consulados.

Evolución del alumnado de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas									
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Lyon*	1.174	1.122	909	673	604	624	580	577	667
París	1.391	1.456	1.514	1.776	1.751	1.782	1.600	1.500	1.421
Total	2.565	2.578	2.483	2.409	2.355	2.406	2.180	2.077	2.088

* Incluye Estrasburgo y Montpellier hasta 2011-12



Evolución del alumnado en centros y programas de la acción educativa española en Francia									
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
ALCE	2.565	2.578	2.483	2.409	2.355	2.406	2.180	2.077	2.088
Centros de titularidad	426	400	434	464	443	442	451	381	366
Secciones españolas	3.290	3.271	3.210	3.271	3.321	3.289	3.347	3.336	3.302
Total	6.281	6.249	6.127	6.144	6.119	6.137	5.978	5.794	5.756



5.4. Auxiliares de conversación

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del Programa de Auxiliares de conversación, promueve la mejora de la formación del futuro profesorado de idiomas y fomenta el conocimiento y la difusión de la lengua y la cultura españolas en Francia.

Teniendo en cuenta que los auxiliares de conversación (unos noventa y cinco: casi la mitad, de nacionalidad española, y el resto, de países hispanoamericanos) ejercen una función indispensable para la promoción y la difusión del español en el sistema educativo francés, en especial en la etapa de Secundaria, la Consejería de Educación, a través del Centro de Recursos Didácticos, en colaboración con el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) y las diferentes *académies*, facilita la instalación en Francia de los auxiliares españoles e hispano-

americanos mediante la publicación de una *Guía para el auxiliar de conversación*, actualizada anualmente, en la que pueden encontrar información práctica sobre el país y pedagógica sobre el sistema educativo y la enseñanza de lenguas.

En este sentido, y para contribuir al buen desarrollo de este programa, la Consejería de Educación ofrece a todas las *académies* de Francia una jornada formativa en enseñanza de Español Lengua Extranjera para los auxiliares de español, a fin de que estos desempeñen su labor con la mayor eficacia. Tomando en consideración que la función que desempeñan está vinculada fundamentalmente a la adquisición de la competencia oral por parte de los alumnos, la formación, además de reflexionar sobre aspectos metodológicos y presentar propuestas didácticas, hace hincapié en estrategias, métodos y fuentes de información para la preparación y desarrollo de sus clases de conversación.

Evolución del número de auxiliares de conversación españoles destinados en centros educativos de Francia

2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
482	479	485	490	410	414	407	433	433

FUENTE: MEFP, *Estadística sobre la acción educativa en el exterior. Curso 2016-2017*.

5.5. Formación del profesorado

El programa de formación, de periodicidad anual, está destinado prioritariamente al profesorado de todos los programas que gestiona la Consejería de Educación en Francia. Una parte significativa ha estado dedicada a la elaboración de materiales curriculares, a la profundización en la competencia digital docente y a la formación metodológica, destacando las siguientes actividades:

- Formación en metodologías de enseñanza-aprendizaje: aprendizaje integrado de lengua y contenidos y aprendizaje basado en proyectos.
- Elaboración de materiales curriculares para el programa ALCE.
- Elaboración de Materiales para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera, unidades didácticas y actividades de comprensión oral.

- Elaboración de materiales sobre los programas de lectura del currículo de Lengua y Literatura de *Terminale* de las secciones internacionales.
- Preparación de materiales para la enseñanza del currículo de Geografía e Historia de *collège* y de *lycée* de las secciones internacionales.
- Elaboración de materiales para la enseñanza de las culturas española e hispánica.
- Formación en tecnología digital.

Respecto a la formación del profesorado francés de español, la Consejería de Educación colabora con el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la selección de beneficiarios de ayudas para cursos de verano en universidades españolas y está estudiando con Administraciones educativas españolas y francesas la extensión de estos programas en el futuro.

5.6. Centro de recursos

Como centro de documentación, recursos didácticos e investigación, ofrece a los usuarios la posibilidad de consultar y tomar en préstamo sus fondos bibliográficos y audiovisuales, estando el catálogo disponible en línea. El centro cuenta con un espacio de lectura y un salón de actos en el que se programan actividades de formación y reuniones de trabajo docentes.

Como complemento del préstamo de material *in situ*, el Ministerio de Educación y Formación Profesional puso en marcha el curso pasado la biblioteca digital ELEO, con la que se pretende potenciar el uso de las nuevas tecnologías y acercar los diversos centros de recursos a un mayor número de usuarios. Por otra parte, en la página web de la Consejería se ofrece una relación de plataformas educativas que, sin duda, resultarán muy útiles al profesorado de

español y a todos los interesados en la lengua y la cultura españolas.

A lo largo del año, se reciben también visitas de centros educativos, en las que se muestran los recursos del centro, y se asiste a sesiones formativas de las académies de Île de France, donde se presentan los recursos y materiales disponibles.

5.7. Promoción de la universidad española

La Consejería de Educación programa, con las autoridades y centros educativos franceses en los que el español tiene una presencia significativa, la presentación del sistema universitario español, en jornadas informativas dirigidas a docentes, padres de alumnos y estudiantes de los últimos cursos de Bachillerato.

5.8. Acciones específicas de promoción de la lengua y cultura españolas

Anualmente la Consejería de Educación promueve un Encuentro de Teatro Escolar en Español –este año se celebró el IX Encuentro–, en el que participan profesores y alumnos de centros y programas españoles y franceses. Estos encuentros son muy valorados por el profesorado, dado que contribuyen a motivar al alumnado y fomentar vínculos entre profesores y centros con enseñanzas de español.

Asimismo, la Consejería promueve un concurso literario, que tiene como finalidad desarrollar la capacidad expresiva y promover la creatividad literaria en español.

5.9. Potenciación de los intercambios

Una de las acciones prioritarias en el futuro será contribuir a establecer un marco que asegure y fomente la movilidad individual de alumnos y profesores entre Francia y España en los niveles educativos anteriores a la universidad de una forma más estructurada.

6. Conclusiones

Los 3.255.042 alumnos que se matricularon en clases de español en el curso 2016/17 en Francia en las etapas de Primaria y de Secundaria ponen de manifiesto el gran interés que los franceses tienen por la lengua y la cultura españolas en la actualidad. Esta cifra hace del español la segunda lengua más estudiada en Francia, por debajo del inglés (más de cinco millones) y muy por delante del alemán (menos de 900.000) y del italiano (en torno a 275.000).

Los datos estadísticos muestran un progresivo aumento de la demanda en Secundaria, más acusado en el último curso del que se disponen de estadísticas (2016/17), tanto en números absolutos como en porcentajes, de modo especial en Español LV2, donde se ha producido un incremento del 35,9% en el periodo 2010/17.

En el inicio del curso 2016-17, la implantación de la reforma educativa en Secundaria adelantó la obligatoriedad del estudio de una segunda lengua extranjera a *Cinquième* (1º ESO), con un régimen horario de dos horas y media semanales. Este hecho, que contribuirá a incrementar la demanda de lenguas extranjeras estudiadas en Francia, ha supuesto un notable aumento de los estudiantes de español. Para dar una respuesta adecuada, los más de 25.000 profesores actuales de español en Francia resultan insuficientes: de momento se estima que, a corto y medio plazo, serán necesarios varios miles de profesores más, en especial en las *académies* de Créteil, Versalles y Marsella, y se espera que este número se incremente gradualmente y se oferte en los próximos cursos un mayor número de plazas de profesores de español.

Es oportuno destacar el progresivo crecimiento del número de los alumnos que estudian lenguas en Francia, pero también es digna de encomio la política lingüística de la Administración educati-

va francesa, que promueve y mantiene una oferta variada, ajustada a las necesidades e intereses de los alumnos y sus familias.

Y en este marco se inscribe el conjunto de la acción educativa española, igualmente diversa, con programas educativos singulares, dirigidos a grupos específicos. Cada programa, en su singularidad, tiene importancia: tanto la oferta de enseñanzas complementarias destinadas a alumnos de origen español que desean desarrollar y estrechar vínculos con la lengua y cultura españolas como las enseñanzas de educación primaria y secundaria regladas por el sistema educativo español, pasando por el excelente complemento curricular que aporta la vía de excelencia de las secciones internacionales españolas; el conjunto de ellos puede ser indicio o prueba del interés y atención prestados por la Administración española, quizá punteros en el panorama internacional.

Los esfuerzos de promoción del español en el sistema educativo francés deberían dirigirse a conseguir que, consolidada ya esta lengua como LV2 en educación secundaria, lograra un mayor porcentaje de alumnos en educación primaria.

La proximidad geográfica y las estrechas relaciones históricas, culturales y económicas entre ambos países, sumadas a la tradicional vocación transatlántica de Francia, garantizan una evolución favorable en los próximos años para la lengua española en este país.

Plataformas educativas con recursos para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)

Juan Manuel Criado Fernández
Asesor técnico

Importancia de los recursos en línea

Son muchas las plataformas educativas o de otra índole que ofrecen material útil para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En las siguientes páginas presentamos una serie de ellas que comparten las siguientes características:

1. Están realizadas desde un organismo público o con participación de universidades.
2. Son de uso libre y gratuito.
3. Disponen de una aplicación en las dos plataformas, IOS y Android.
4. Cumplen los estándares más recientes de publicaciones web.
5. Proporcionan innumerables recursos para la explotación didáctica.

La información sobre las plataformas se encuentra disponible –y se mantiene actualizada– en la página web de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, y se incorporan nuevas plataformas que cumplen con los requisitos anteriores.

<http://www.educacion.gob.es/francia/Plataformas-Digitales.html>



ELEO

<http://eleo.mecd.gob.es>

Biblioteca digital de los Centros de Recursos del exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que permite el acceso a más de 1.500 títulos de literatura clásica y contemporánea en castellano, así como con recursos de carácter didáctico que facilitan la labor de los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera. Accesible desde dispositivos móviles IOS y Android.

Su finalidad es ampliar la oferta que estos centros vienen realizando en el marco de la acción educativa en el exterior del Ministerio.

La inscripción se ha de solicitar en la plataforma a través del servicio de Alta. El acceso es libre y gratuito.



EDUPILLS: Píldoras educativas según competencias profesionales

<http://edupills.educalab.es>

App para la mejora de la competencia digital docente, ganadora del “*Open Awards 17*” a la Plataforma más innovadora.

Las píldoras educativas están categorizadas según las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente 2017 del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado).

Los temas sobre los que trata la formación abarcan desde la Información y la Comunicación hasta la Creación y la Seguridad.

El usuario puede guardar su itinerario de aprendizaje y compartirlo en las redes sociales.

El acceso es libre y gratuito; solo se precisa descargar la aplicación.



INTEF-EDUCALAB

<http://educalab.es/intef/formacion/formacion-en-red/en-abierto>

Plataforma de formación en abierto para docentes.

En Abierto: Un espacio para el aprendizaje autónomo

En el espacio “EN ABIERTO” se pone a disposición de cualquier persona interesada, sin necesidad de registro previo y de forma gratuita (tiene un acceso de

invitados), una amplia oferta de cursos tutorizados en línea pertenecientes al catálogo de Formación en Red del INTEF, preparados para consulta desde cualquier ordenador conectado a Internet, en cualquier momento y desde cualquier lugar.

El catálogo de cursos “En Abierto” se irá ampliando de forma gradual y sostenida en el tiempo, conforme vayan finalizando las distintas ediciones de los cursos tutorizados en línea, con versiones adaptadas a este formato del catálogo histórico del INTEF.

Es importante destacar que esta oferta no incluye tutorización de ninguna clase. La oferta se hace, por tanto, en un estricto régimen de consulta de materiales y plan de actividades.

Estos cursos, al igual que el resto de la oferta formativa en línea del INTEF, permiten nuevas formas de aprendizaje, por la personalización y el uso de medios de comunicación digital, entre otras. Todo ello conforma un nuevo marco de posibilidades para acceder a la formación en línea, con nuevas metodologías y planteamientos, en el que la Formación del Profesorado en red es la mejor vía de adaptación y desarrollo profesional docente.



PROCOMÚN

<https://procomun.educalab.es>

Punto de encuentro de más de 17.000 docentes, con un repositorio de material didáctico de 89.000 recursos educativos.

Procomún es un espacio destinado a usos educativos y de aprendizaje, donde la comunidad docente y el alumnado, especialmente, pero también el público en general, pueden buscar, consultar y descargar materiales de aprendizaje en

distintos formatos, de forma libre y gratuita.

En el Espacio Procomún Educativo se encuentra el repositorio de Recursos Educativos Abiertos (REA), creado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y las Comunidades Autónomas, en el que la comunidad educativa puede encontrar y crear material didáctico estructurado, clasificado de forma estandarizada (LOM-ES), preparado para su descarga y uso directo por el profesorado y el alumnado.

Se incorpora un buscador que permite al usuario encontrar materiales educativos restringiendo el conjunto global de resultados a través de múltiples criterios.

El otro elemento fundamental del Espacio Procomún Educativo es la Red Social Docente, vinculada estrechamente a los recursos educativos mediante un sistema de etiquetado social, votaciones de los usuarios, contextos educativos, recomendaciones de uso y comunidades de aprendizaje.



BIBLIOTECA Y REVISTA REDELE

<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/portada.html>

Biblioteca de Memorias de máster y de doctorado, de trabajos de investigación y de tesinas.

Revista con artículos sobre didáctica de español como lengua extranjera, que también incluyen materiales sobre experiencias didácticas en el aula de ELE.

El portal redELE (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera) es un servicio público del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España destinado a los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera de todo el mundo. Su objetivo es brindar informa-

ción específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir a la formación del profesorado. Es de acceso libre y gratuito.

RedELE es una iniciativa abierta a la participación de todas las personas interesadas en la enseñanza y difusión del español:

- **La Revista redELE**, para artículos sobre didáctica del Español Lengua Extranjera, reflexiones sobre experiencias didácticas en el aula de ELE, materiales didácticos, actas de congresos, etc.
- **La Biblioteca redELE**, para memorias de máster y doctorado, trabajos de investigación y tesinas. Se anima a los autores de trabajos de fin de máster o tesis a que propongan artículos con los aspectos más importantes de sus investigaciones a la revista redELE, siguiendo sus normas de publicación.

 *Centro Virtual Cervantes*

CENTRO VIRTUAL CERVANTES

<https://cvc.cervantes.es>

El **Centro Virtual Cervantes** (CVC) es un sitio de Internet creado y mantenido por el Instituto Cervantes de España en 1997, para contribuir a la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas.

El CVC ofrece materiales y servicios para los profesores de español, los estudiantes, los traductores, los periodistas y otros profesionales que trabajan con la lengua, así como para los hispanistas de todo el mundo, y para cualquier persona interesada en la lengua española, su cultura y la situación del español en la Red. El sitio está organizado en cinco grandes secciones: **Enseñanza, Literatura, Lengua, Artes y Ciencia** (hasta febrero de 2007, la división tradicional de los contenidos del CVC era: Actos culturales,

Obras de referencia y Aula de lengua, secciones aún existentes en la estructura de archivos pero que ya no son válidas para clasificar las novedades).

El CVC también mantiene otros portales asociados, como el **Aula Virtual de Español** y el portal de los **Congresos Internacionales** de la Lengua Española.

Son de especial interés para los profesores de español:

- *En sintonía con el español*: Una propuesta didáctica para aprender español con *podcasts* y actividades interactivas.
- *Didactired*: Propuestas de actividades para el aula, de reflexión para el profesor y de técnicas para mejorar la práctica docente.
- *Biblioteca para el profesorado*: Extenso conjunto de obras y documentos de referencia para profesores de español.
- *Lecturas paso a paso*: Colección de lecturas para estudiantes de español, con una selección de divertidos y atractivos textos para aprender y practicar español, con propuestas de explotación didáctica.
- *El Quijote en el aula*: Interacción entre la lengua y la cultura a través de la lectura del texto de Cervantes mediante el análisis de seis unidades (cinco breves fragmentos y un capítulo completo).



BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA
BIBLIOTECA DIGITAL HISPÁNICA

<http://www.bne.es>

La Biblioteca Nacional de España (BNE) ha creado la Biblioteca Digital Hispánica (BDH): un recurso en línea

que proporciona acceso libre y gratuito a miles de documentos digitalizados: monografías impresas, manuscritos, dibujos, folletos, carteles, grabados, atlas...

La BNE, institución bibliotecaria superior del Estado, tiene como misión recoger y conservar el Patrimonio Bibliográfico de España. Dispone de servicios en línea, blog y redes sociales, y ofrece acceso a diversas actividades, al catálogo bibliográfico y al fondo digitalizado a través de la Biblioteca y Hemeroteca Digital Hispánica (BDH).

La BDH es un recurso en línea que proporciona acceso libre y gratuito a miles de documentos digitalizados de la Biblioteca Nacional de España. La novedosa arquitectura tecnológica que la sustenta, que cumple todos los estándares y protocolos internacionales, facilita la contribución activa del patrimonio cultural hispánico al proyecto de Biblioteca Digital Europea. La BDH ofrece una amplia gama de documentos digitalizados, cuya tipología abarca desde monografías impresas del siglo XV al XIX hasta manuscritos, dibujos, folletos, carteles, grabados, atlas, mapas o planos. Para facilitar a los usuarios una exploración rápida y cómoda de todos los documentos, se ha procedido a definir colecciones, aplicando un criterio temático (Obras maestras, Independencia Americana, etc.) o atendiendo al tipo de documento (carteles, grabados, cartografía, etc.).

La colección de Obras Maestras se compone de una selección de obras representativas de la cultura hispánica. Para su recopilación se contó con la colaboración de un comité de expertos de reconocido prestigio. Estos especialistas, eminentes en cada una de sus áreas de conocimiento, asumieron la difícil responsabilidad de elegir las obras que habrían de figurar en esta primera selección de las denominadas "Obras Maestras".

Su acceso es libre y gratuito.



REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (RAE)

<http://www.rae.es>

El sitio web de la Real Academia Española ofrece acceso a diccionarios, banco de datos, gramáticas, bibliotecas, archivo, así como a los boletines de la RAE. Recientemente, la Real Academia ha lanzado con carácter general su nueva plataforma de servicios lingüísticos **EnclaveRAE**, que tiene como objetivo ayudar al usuario a entender la lengua española, a conocer cómo se ha utilizado a lo largo del tiempo y, sobre todo, a utilizarla correctamente tanto en la expresión oral como escrita. Esta primera versión incluye para ello herramientas inéditas y únicas –que irán aumentando–, desarrolladas íntegramente por la Real Academia Española.

Los diccionarios disponibles son:

- Diccionario de la lengua española
- Diccionario panhispánico de dudas
- Diccionario del español jurídico
- Nuevo diccionario histórico
- Diccionario de americanismos
- Diccionarios anteriores (1726-2006)
- Diccionario de autoridades
- Nuevo tesoro lexicográfico
- Mapa de diccionarios
- Diccionario histórico (1933-1936)
- Diccionario histórico (1960-1996)
- Diccionario de la lengua (2001)
- Diccionario esencial (2016)

A la carta
Televisión y Radio

RADIO TELEVISIÓN ESPAÑOLA (RTVE)

RTVE A LA CARTA

<http://www.rtve.es/alacarta>

Repositorio de acceso libre y gratuito de contenidos de Radio Televisión Española (programas, archivos multimedia, series, informativos, documentales, etc.) Merece ser destacado “**Memoria de España**”, serie documental que repasa la historia de España desde sus orígenes hasta la actualidad.

Desde este sitio web se puede tener acceso a las cadenas de TV públicas: La 1, La 2, Canal 24 horas, Teledeporte y canal Clan. Asimismo, se tiene acceso a las emisoras siguientes: Radio Nacional, Radio Clásica, Radio 3, Radio 4, Radio 5, Radio Exterior. Los recursos se hallan clasificados en estas categorías: **Informativos, Archivo, Series, Documentales, Deportes, Ciencia, Tecnología y Música**. Un ejemplo son los documentales de la serie “**Memoria de España**”, que están disponibles con transcripciones:

48:40 16 sep 2015 ¡Vivan las caenas!	43:47 15 sep 2015 A la sombra de la revolución	47:24 14 sep 2015 Carlos III, luces y sombras del Reformismo ilustrado	51:52 11 sep 2015 La nueva España de los primeros Borbones: Felipe V	44:42 10 sep 2015 Decadencia de un imperio. De los Austrias a los Borbones
44:52 09 sep 2015 La decadencia política en el Siglo de	52:28 08 sep 2015 La España de Felipe II: un Imperio sin	51:29 07 sep 2015 Carlos V, un monarca, un imperio y una	44:51 04 sep 2015 América, un nuevo mundo	50:30 03 sep 2015 La monarquía de los Reyes Católicos



**BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES**

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

<http://www.cervantesvirtual.com>

La Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes es un proyecto de la Universidad de Alicante, del Banco Santander y de la Fundación Botín. Su Patronato está presidido por Mario Vargas Llosa (Premio Nobel de Literatura en 2010).

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de acceso libre y gratuito, ofrece una amplia colección de contenidos culturales digitalizados en español. Su fondo incluye las obras fundamentales de los principales autores españoles e iberoamericanos. Un Consejo científico, integrado por personalidades de prestigio, vela por la calidad y el rigor de las ediciones.

Áreas

- [Instituciones y Fundaciones](#)
- [Literatura](#)
- [Lengua](#)
- [Biblioteca americana](#)
- [Biblioteca Joan Lluís Vives](#)
- [Biblioteca das Letras Galegas](#)
- [Biblioteca de Signos](#)
- [Biblioteca de Literatura infantil y juvenil](#)
- [Historia](#)
- [Archivos](#)
- Arte
- [Hemeroteca](#)

**ESPAÑA
SPAINES
IS CULTURA
CULTURE**

ESPAÑA ES CULTURA

<http://www.españaescultura.es>

Completo portal de internet sobre las culturas de España, que permite acceso libre y gratuito al patrimonio cultural a través de las nuevas tecnologías.

Está publicado en tres idiomas: español, inglés y francés.

Ofrece :

- Muestras de la riqueza y diversidad del patrimonio cultural español.
- La amplia oferta cultural de España, con información actualizada sobre exposiciones y espectáculos.
- Más de 15.000 contenidos y recursos (monumentos, museos, artistas y creadores, obras de arte, destinos, fiestas y eventos, películas, reportajes, espacios culturales, archivos y bibliotecas...).
- Tres ejes de navegación: temporal, temático y geográfico.
- Navegación por mapas y tecnología multimedia innovadora, que permite la visualización de obras de arte en 3D y visitas virtuales a monumentos y espacios singulares declarados Patrimonio Mundial, como La Alhambra o La Pedrera.
- La posibilidad de planificar viajes y rutas culturales a la carta, y cuadernos de viaje.

Cuenta con la aplicación móvil de realidad aumentada **España es Cultura** (en *Layar*) y la aplicación móvil **Obras maestras**, que recoge las obras más importantes de los museos estatales.

Enlaces a vídeos de presentación y navegación:

Vídeo de presentación:
www.youtube.com/watch?v=-lfxAQC5x38



AulaCorto

AULA CORTO

<http://aulacorto.mecd.gob.es>

Portal educativo de contenidos audiovisuales donde el cortometraje es el único protagonista. El portal tiene como objetivo principal ofrecer a la comunidad educativa el cortometraje como herramienta para el aula de una forma legal, ordenada y *online*.

Cuenta con una serie de cortometrajes que tratan diversos temas interesantes para los docentes que permiten trabajar la formación en valores, la educación audiovisual y el entretenimiento.

Complementa el visionado de cada cortometraje una guía didáctica, que tiene como objetivo orientar al docente planteando procedimientos, estrategias y técnicas necesarias en el proceso de aprendizaje de sus alumnos en cualquiera de las materias.

Está realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del ICAA, y es de uso y acceso gratuito para profesores de Enseñanza Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

AulaCorto está coordinado por tres asociaciones del mundo del cortometraje: Plataforma Nuevos Realizadores (PNR), Asociación de Industria del Cortometraje (AIC), y Coordinadora del Cortometraje Español.

* * *

Confiamos en que haya podido encontrar la plataforma que se adapte mejor a sus necesidades o, mejor aún, que pueda disfrutar junto con sus alumnos de la riqueza del material presente en las mismas.

Proyecto eTwinning “Jóvenes periodistas”

José Francisco Subiri Fernández

Maestro especialista en inglés y secretario del Colegio Español
Federico García Lorca

eTwinning se pone en marcha en el Colegio Español Federico García Lorca, de París, a través de su proyecto “Jóvenes periodistas”. El proyecto *eTwinning* “Jóvenes periodistas” pretende desarrollar las competencias comunicativas, cultural, social y digital del alumnado de infantil y primaria a través de su inmersión en el mundo del lenguaje y de los medios periodísticos, así como del intercambio de experiencias lingüísticas y valores culturales entre los centros educativos participantes.

El proyecto “Jóvenes periodistas” surge de la idea de poner en contacto a nuestros alumnos con otros alumnos españoles para acercarlos a nuestra cultura y a nuestras tradiciones. Los centros españoles en el exterior tienen, entre sus objetivos prioritarios, el de conseguir que el alumnado, sea de origen español o no, tenga un contacto continuado con la lengua y la cultura españolas. Desde esta perspectiva, se estimó que llevar a cabo un proyecto en línea con otros centros educativos españoles ayudaría a obtener mejores resultados, especialmente en lengua española.

Es necesario destacar que el presente proyecto está centrado en la mejora de las capacidades comunicativas de nuestro alumnado de infantil y de primaria, así como en la idea de fomentar y reforzar el trabajo en equipo, tanto del alumnado como del profesorado implicado. Estos objetivos generales van ligados a otros no menos importantes, tales como: acercar los diferentes medios de comunicación a la comunidad educativa; fomentar y reforzar el uso de las lenguas vehiculares y las lenguas extranjeras que se estudian; iniciarse y profundizar en la utilización de la tecnología adaptada a la comunicación; conocer y hacer uso de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa, internet); fomentar el interés por la cultura española y sus variedades según territorios; realizar un estudio comparativo de las diferentes maneras en que se celebran las efemérides según el lugar de origen; desarrollar un espíritu crítico ante la diversidad cultural y lingüística españolas; tomar conciencia de los valores culturales y lingüísticos que nos unen a pesar de la distancia y de habitar en otro país, etc.

El presente proyecto está centrado en la mejora de las capacidades comunicativas de nuestro alumnado de infantil y de primaria, así como en la idea de fomentar y reforzar el trabajo en equipo.



Alumnado del Colegio Español Federico García Lorca participante en el proyecto eTwinning



Profesorado eTwinning y alumnado finalista del concurso de Logos del Colegio Español Federico García Lorca

Con este proyecto se pretende que toda esta experiencia cultural y lingüística reflejada en los objetivos tras-pase las fronteras geográficas a través del uso de la plataforma *eTwinning*. *eTwinning*, traducido al español como “hermanamiento en línea”, forma parte de Erasmus+, el programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte. El objetivo de *eTwinning* es promover y facilitar el contacto, el intercambio de ideas y la colaboración entre el profesorado y el alumnado de los centros que participan a través del hermanamiento de los centros escolares en línea. *eTwinning* se convierte, así, en el lugar de encuentro de los centros educativos y también en un motor de búsqueda de futuros hermanamientos. Por tanto, es un programa que se adapta y que reúne los requisitos esenciales para la puesta en marcha de la filosofía de nuestro proyecto de colaboración y cooperación.

eTwinning cuenta con numerosas herramientas que facilitan el trabajo de los participantes:

- Por una parte, permite acceder a una base de datos, compartida con otros docentes a nivel europeo, donde existe una sección de contactos, un foro y un servicio de mensajería interna. Esta base se utiliza para difundir ideas, inquietudes y proyectos de trabajo. Cualquier centro educativo, sea privado, público o concertado, puede hacer uso de este espacio para buscar socios y proyectos que se adecúen a sus intereses o publicitarse ofreciendo un proyecto de trabajo ya definido con la intención de hermanarse.
- Por otra, cuenta con *Twinspace*, un entorno de trabajo seguro para todos los participantes, docentes y alumnado, que inician un proyecto. Este entorno virtual está provisto de diferentes secciones para poner en contacto al profesorado

y al alumnado de manera directa a través de un espacio para *chat*, radio-conferencia y vídeo-conferencia; así mismo, cuenta con un espacio para cargar fotos, vídeos y toda la documentación que se vaya produciendo durante el desarrollo del proyecto. Este espacio en línea comienza a estar operativo cuando los centros escolares están registrados en *eTwinning* y han creado un proyecto de trabajo común. Una vez el proyecto es aprobado, los coordinadores de los centros participantes deben dar de alta al profesorado y al alumnado participante. A partir de ese momento, se activan las diferentes herramientas para que se pueda subir todos los documentos producidos durante el desarrollo del proyecto.

Los colegios de educación infantil y primaria “Manuel Fernández” de Churriana, “Clara Campoamor” de Alhaurín de la Torre (ambos en Málaga), “Federico García Lorca” de París y, más tarde, “El Tostón” de Cotillo (Fuerteventura) han creado este hermanamiento en línea a través de *eTwinning* para hacer un intercambio de buenas prácticas y acercar diferentes realidades culturales dentro de un mismo sistema educativo, pero con características muy peculiares asociadas a sus localizaciones geográficas.

Este proyecto está intrínsecamente ligado al proyecto educativo de los centros, y no pretende alejarse del trabajo de la comunidad educativa, sino integrarlo en su quehacer diario, colaborando, compartiendo y documentando todas las experiencias propias de cada institución con un enfoque común. Todos los centros participantes cuentan con la peculiaridad de que son bilingües: los colegios de Málaga son bilingües español-inglés y tienen como segunda lengua extranjera el francés; el colegio de París es bilingüe español-francés y tiene el inglés como segunda lengua extranjera; y finalmen-

te, el colegio de Fuerteventura imparte inglés como primera lengua extranjera y francés como segunda. Teniendo en cuenta esta peculiaridad, se decidió que el proyecto tendría que ir ligado al uso vehicular de las tres lenguas presentes en los tres centros, dando una dimensión importante a la comprensión y a la expresión orales y escritas. De ahí el título “Jóvenes periodistas”, que recoge claramente la idiosincrasia del proyecto.

En cada uno de los centros hay un grupo bastante importante de profesorado implicado directamente en el proyecto, 33 profesores y 343 alumnos en total. En concreto, en el Colegio Español Federico García Lorca de París participan nueve docentes y 120 alumnos de edades comprendidas entre los 3 y los 11 años. En cada centro escolar hay un coordinador encargado de organizar el buen desarrollo del proyecto a lo largo del año. Con esta finalidad se realizan reuniones de coordinación presenciales o vía *Skype* entre los distintos coordinadores, al menos tres veces al año. Cada coordinador establece a su vez sesiones de trabajo en su colegio para transmitir los acuerdos, las pautas de trabajo, el contenido a desarrollar, etc., así como para aclarar dudas sobre el uso de las herramientas TIC y la puesta en marcha de la recogida y ordenación de todos los materiales producidos por el alumnado.

“Jóvenes periodistas” pretende sumergir al alumnado en la labor de periodista, dándoles las herramientas necesarias para que puedan investigar, informarse y documentarse sobre asuntos del centro escolar, su entorno, sus experiencias, su ciudad de residencia, sus orígenes, su cultura y tradiciones (española y francesa) y los contrastes entre ambas culturas. Todo esto plasmándolo y transmitiéndolo a través de diferentes medios de comunicación, tales como la realización y producción de dos revistas cuatrimestrales en línea, usando el programa *ISSUU*; la grabación de programas de radio y de televisión; y la

Este proyecto está intrínsecamente ligado al proyecto educativo de los centros, y no pretende alejarse del trabajo de la comunidad educativa, sino integrarlo en su quehacer diario, colaborando, compartiendo y documentando todas las experiencias propias de cada institución con un enfoque común.

El proyecto está estructurado en tres fases bien diferenciadas, cada una de ellas asociada a una temática muy concreta que va desde el entorno más cercano y conocido al entorno más amplio.

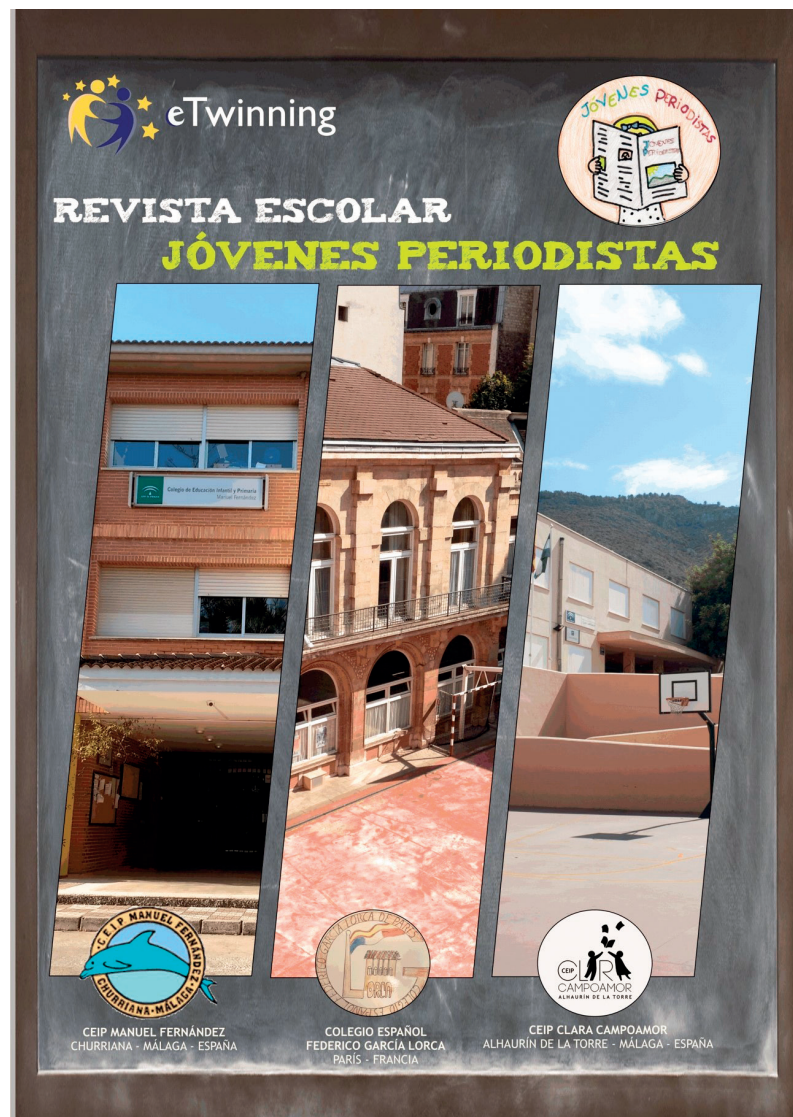
realización de entrevistas a miembros de la comunidad educativa y a personas de cierta relevancia para el funcionamiento de los centros. Con el trabajo de la revista, la radio y la televisión escolar se pretende conocer aspectos básicos y esenciales de estos medios, tales como las diferentes secciones que componen un periódico o cómo se desarrolla la competencia comunicativa, especialmente la expresión y la comprensión escritas y orales en el mundo periodístico; a la vez que trabajar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y síntesis, promover la participación en dinámicas de grupo, vincular las distintas áreas de conocimiento a través de procesos creativos que requieran la implementación de distintas competencias clave y cuyo objetivo sea la comunicación y el intercambio de información, estimular procesos creativos y de apropiación de los contenidos curriculares, tomar conciencia de la diversidad cultural como camino hacia la construcción de una realidad colectiva; y, finalmente, impulsar desde la escuela un proceso de concienciación acerca del entorno escolar, de la ciudad en la que se vive, de los orígenes culturales y lingüísticos, que fomenten la identidad como patrimonio de valor. Es necesario destacar que la importancia de este proyecto también reside en el hecho de que el alumnado es usuario activo de la plataforma y del espacio colaborativo. Son ellos los que deben subir todos los comentarios y tareas demandadas en cada una de las fases del proyecto al espacio colaborativo *Twinspace*.

El proyecto está estructurado en tres fases bien diferenciadas, cada una de ellas asociada a una temática muy concreta que va desde el entorno más cercano y conocido al entorno más amplio:

- **Me presento y nos conocemos.** Todo el profesorado de los cuatro centros escolares implicados se inscribe en la plataforma. Cada docente se encarga de registrar al

alumnado de su clase en *Twinspace* y de entregar a cada uno un nombre de usuario y una contraseña para que puedan acceder a este espacio. Durante esta fase, el alumnado se presentará al resto de compañeros haciendo una breve descripción de sí mismo: nombre, lugar de residencia, origen, gustos, aficiones, etc. Se hará en las tres lenguas de trabajo: español, francés e inglés. El profesorado implicado, especialmente el de idiomas, se encarga de trabajar el contenido y la corrección gramatical de los escritos realizados por el alumnado. Durante esta fase, también se realiza un concurso para elegir el logo que será imagen del proyecto “Jóvenes periodistas”. Se eligen tres logos de cada centro educativo y estos son votados en línea por todo el alumnado. Se reparten premios a los autores de los logos finalistas y del logo ganador. Se incluye la imagen del logo ganador. Para ello se hace una reunión con todo el alumnado y el profesorado participante para comunicar los logos ganadores y finalistas y para hacer la entrega de diplomas y premios. Al mismo tiempo se van trabajando todas las secciones de la revista que será publicada a finales de febrero. El contenido de la revista se obtiene principalmente de los proyectos, las actividades, las visitas culturales, las exposiciones, etc., que cada docente ha ido trabajando en las diferentes materias escolares. Así, como desde un principio se fijó, la idea es que haya una concienciación por parte del alumnado de todo el material producido y que este sirva como medio de autoevaluación a modo de portfolio. El resultado final, la revista en línea, es la prueba fehaciente del logro de

los objetivos planteados y medio para poner en práctica las competencias clave, pero también se utilizará como material educativo. La idea es que la creación de un alumnado tan diverso sirva como recurso escolar, proponiendo actividades tales como: búsqueda de información, reconocimiento de las distintas secciones de una revista digital, lectura de los textos producidos por otro alumnado, mirada crítica a los artículos publicados, enriquecimiento cultural a través de las distintas experiencias extraescolares y complementarias comentadas, realización de los juegos y adivinanzas propuestos por otros alumnos, etc.



47

Portada de la revista escolar *Jóvenes periodistas* (1ª edición)

- **Mi colegio y mi vida escolar.** Al igual que en la fase anterior, cada alumno desarrollará un texto, un audio o un vídeo en las tres lenguas de trabajo, en el que explicará cómo es su colegio, cómo se siente en él, cuáles son sus materias favoritas y por qué, etc. Esta fase servirá para que el alumnado reflexione sobre su entorno y su vida escolar, transmitiendo al resto sus inquietudes y sus experiencias.

- **Mi ciudad.** Finalmente, la tercera fase consistirá en realizar una descripción detallada del pueblo o de la ciudad en la que vive el alumnado y su entorno más inmediato, reflejando sus riquezas, valores, cultura y tradiciones a través de textos, programas de radio o de televisión.

Junto con el trabajo de las dos últimas fases también se recopilarán todos

Este proyecto pretende despertar, concienciar y enseñar al alumnado la importancia del manejo de algunas herramientas básicas de la comunicación lingüística en el mundo del periodismo contemporáneo.

los materiales producidos en cada una de las materias para darle contenido y cuerpo a la segunda edición de la revista digital del proyecto.

Para llevar a buen puerto el desarrollo y el logro de todas las metas propuestas, se ponen en marcha metodologías activas y motivantes para el alumnado, tales como: el enfoque donde el alumno es centro del aprendizaje, el aprendizaje significativo, el aprendizaje comparativo, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, la integración de las TIC, y el enfoque comunicativo en las tres lenguas (español, francés e inglés). Todas ellas vinculadas a la adquisición de las competencias clave, destacando las competencias lingüística, social, digital y de aprender a aprender. Todos los resultados del proyecto obtenidos pasarán a formar parte de la base de datos de la plataforma *eTwinning*, *Twinspace*. Todo el material producido se difundirá en los blogs y páginas webs de las instituciones educativas participantes, así como en Delegaciones y Consejerías de Educación, Centros del Profesorado, redes sociales, etc. La difusión es parte esencial del trabajo realizado para que se pueda continuar indagando y ampliando la labor realizada. Generalmente, todos los centros educativos que han desarrollado proyectos *eTwinning* tienden a ampliar su trabajo diseñando un proyecto Erasmus+ de formación, KA1; o de colaboración y cooperación con otras instituciones educativas, KA2. *Jóvenes periodistas* quiere seguir esta línea y convertirse así en un proyecto de más peso y que involucre a la totalidad del profesorado.

En resumen, este proyecto pretende despertar, concienciar y enseñar al alumnado la importancia del manejo de algunas herramientas básicas de la comunicación lingüística en el mundo del periodismo contemporáneo, tomando conciencia de las diferencias y las similitudes que nos unen al pertenecer a la comunidad española e integrando

la realidad plurilingüe europea a través de las tres lenguas de aprendizaje, el español, el inglés y el francés.

ANEXO I

Fecha de consulta de todos los enlaces: 29/04/2018

<https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

<http://www.erasmusplus.gob.es>

<http://sepie.es>

<http://www.educacion.gob.es/externo/centros/garcialorca/es/home/index.shtml>

https://issuu.com/teachereva/docs/1__revista_j_venes_periodistas

Tutorías de refuerzo entre iguales

(Experiencia de aprendizaje cooperativo para la tutorización del estudio entre compañeros en el Liceo español Luis Buñuel)

José María Egido Fondón

Profesor de Filosofía en el Liceo español Luis Buñuel

Introducción

En este artículo pretendo dar cuenta de una actividad consistente en organizar y tutelar la ayuda entre compañeros del mismo curso o de cursos diferentes para la preparación de las materias de Filosofía del Bachillerato.

Desde el corto plazo y la inmediatez, la actividad surge y se justifica por la necesidad de apoyo que tiene el alumnado de 2º de Bachillerato con la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato pendiente, para preparar con éxito la recuperación de la misma. En estas circunstancias, parece factible la iniciativa de que alumnos con buen rendimiento en esta materia el curso anterior (1º de Bachillerato), de forma voluntaria, asesorados y dirigidos por su profesor, dediquen semanalmente, de forma autónoma, en el centro y en horario extraescolar, uno o dos períodos lectivos a la atención de sus compañeros. Como se verá después, la actividad se hizo también extensiva a la preparación de los exámenes de recuperación de las diferentes evaluaciones de 1º y 2º de Bachillerato.

Desde un punto de vista más estructural, a más largo plazo, la actividad se justifica en el marco de la innovación y renovación pedagógicas, poniendo el acento en este caso en la metodología del aprendizaje cooperativo y de ayuda entre iguales, promoviendo nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tratando de lograr una escuela más cooperativa y equitativa.

Además, en la actual sociedad del conocimiento, donde se requiere una puesta al día permanente y donde los recursos para hacerlo se han multiplicado exponencialmente, se hace imprescindible aprovechar las ventajas que brinda el aprendizaje cooperativo. Instrumentos como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación facilitan la creación de redes sociales como esta.

Los objetivos perseguidos han sido los siguientes:

- Ayudar a preparar sus exámenes de recuperación al alumnado de 2º de Bachillerato con la asignatura de Filosofía pendiente de 1º o al alumnado de ambos cur-

En la actual sociedad del conocimiento, donde se requiere una puesta al día permanente y donde los recursos para hacerlo se han multiplicado exponencialmente, se hace imprescindible aprovechar las ventajas que brinda el aprendizaje cooperativo.

La actividad, de carácter voluntario para todos sus participantes, consiste en que alumnos y alumnas con buen rendimiento académico ayudan en la preparación de los diferentes exámenes de recuperación a sus compañeros y compañeras.

sos con alguna/s evaluación/es pendiente/s de recuperación.

- Incrementar entre el alumnado participante los conocimientos y capacidades correspondientes a los estándares de aprendizaje evaluables propios de la materia de Filosofía y de Historia de la Filosofía, alcanzando finalmente la meta de recuperar la asignatura suspendida del curso anterior o la/s evaluación/es correspondiente/s por parte del alumnado tutelado.
- Manejar los procedimientos básicos para el trabajo intelectual y el trabajo autónomo, con especial atención al uso de las TIC: uso de RRSS, búsqueda, selección de información y evaluación crítica de la misma.
- Practicar el aprendizaje cooperativo, aprovechando todas sus potencialidades.
- Establecer pautas de relación interpersonal asertivas, igualitarias, solidarias y empáticas.
- Difundir el valor de la reciprocidad, así como del capital social y humano que genera.
- Construir una red social y de relaciones sólidas entre el alumnado.

Descripción

El primer esbozo de esta iniciativa data del curso escolar 2007-08. Entonces estaba poco perfilada y formaba parte junto a otras de una actividad mucho más ambiciosa, el *Fondo de Tiempo Zurbarán* (un empeño por transferir al ámbito educativo del IES Zurbarán, de Badajoz, los principios y funciones de los bancos de tiempo).

Más tarde, en el curso 2011-12, se materializó como ayuda entre iguales para mejorar los resultados académicos en la asignatura de Historia de la Filosofía, de 2º de Bachillerato. En líneas generales logró su cometido. Lo mismo sucedió durante los cursos 2013-14 y

2014-15, movilizando a un total de 22 y de 34 alumnos, respectivamente, en actividades de refuerzo y apoyo entre iguales, tanto para el alumnado con la Filosofía pendiente de 1º de Bachillerato como para el que quería mejorar sus resultados en las diferentes evaluaciones de Filosofía o de Historia de la Filosofía.

Por último, durante los cursos 2016-17 y 2017-18 he puesto en práctica esta estrategia de aprendizaje cooperativo con el alumnado de Bachillerato del Liceo español Luis Buñuel. Para describir el desarrollo y la aplicación de la misma me centraré exclusivamente en lo realizado durante estos dos últimos cursos.

Como ya se ha señalado más arriba, la actividad, de carácter voluntario para todos sus participantes, consiste en que alumnos y alumnas con buen rendimiento académico (llamados “tutores”) ayudan en la preparación de los diferentes exámenes de recuperación a sus compañeros y compañeras del mismo curso con un menor rendimiento, con algún tipo de dificultad en la materia, con evaluaciones suspendidas o el curso anterior pendiente (llamados “tutelados”).

Concretamente, a lo largo del curso 2016-17 participaron un total de 24 alumnos de 1º de Bachillerato, 8 como tutores y 16 como tutelados, preparando los exámenes de recuperación de la 1ª y/o la 2ª Evaluación de Filosofía, así como los exámenes ordinarios de la 3ª. Merece la pena destacar que, en algún caso, los roles de tutor y de tutelado se invirtieron, esto es, algún alumno que trabajó como tutor para la recuperación de los contenidos de la 1ª Evaluación, ejerció después como tutelado para la preparación de los exámenes de la 2ª, y a la inversa.

En el curso actual, 2017-18, han participado 5 alumnos de 2º de Bachillerato, por una parte, 1 tutor y 2 tutelados para preparar los exámenes y las actividades de recuperación de la Filosofía de 1º; por otra, 1 tutora y 1 tutelada para preparar los exámenes de recuperación de la 1ª

y/o de la 2ª Evaluación de Historia de la Filosofía.

Aunque lo ideal para la buena marcha de la actividad sea contar con un tutor por cada tutelado, las necesidades y el interés del alumnado me ha llevado a asignar una media de 2 tutelados a cada tutor.

Después de pactar y elaborar un calendario de intervenciones (los jueves, durante una media de 6 semanas por evaluación), el alumnado concernido, con el conocimiento y la aprobación de la Jefatura de Estudios, se ha reunido los días programados en el aula de Filosofía del Liceo al terminar la jornada lectiva, de 16:00 a 17:30 horas, sin la presencia del profesor. Aunque todos han trabajado en la misma aula y con el mismo simulacro de examen, se han dividido en tantos grupos como tutores había y su dinámica de trabajo se ha adaptado a las necesidades del alumnado de cada grupo. El contacto entre tutores y tutelados no se limitaba a ese día y a esa franja horaria, ya que se veían en el Liceo a diario, celebrando en ocasiones encuentros o micro-sesiones de refuerzo durante los recreos; además, formaron grupos de WhatsApp para mantener un contacto permanente, avisarse de imprevistos u organizar consultas. También utilizaron Skype para el desarrollo de ciertas sesiones (en concreto, la tutoría de 2ª de Bachillerato de este curso, a la que antes me he referido, se ha desarrollado íntegramente a través de esta herramienta, dada la incompatibilidad de horarios entre tutora y tutelada).

El material con el que han trabajado ha sido, básicamente, contenidos y simulacros de examen facilitados a los tutores en las reuniones preparatorias y de seguimiento, con el propósito de resolver dudas, abordar los contenidos a tratar en las diferentes sesiones y dar orientaciones metodológicas. Este material ha estado permanentemente a



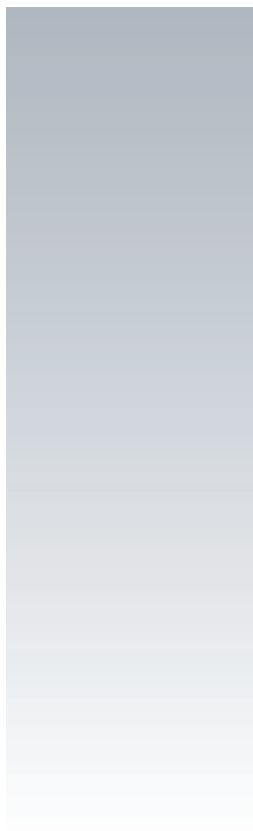
Alumnos del Liceo español Luis Buñuel realizando tutorías entre iguales

disposición de tutores, tutelados y todo el alumnado en general.

En ocasiones, han sido los propios tutores los que han elaborado algunos documentos que todos compartieron.

El objetivo de los tutores ha sido fundamentalmente enseñar a sus compañeros a aprobar los exámenes, utilizando para ello los recursos, las estrategias y la metodología del aprendizaje cooperativo. Considero que esta es una de las razones del éxito de la experiencia: se centra en un objetivo instrumental fácil de definir, comprender y desarrollar, que no es otro que superar una prueba escrita de la que se les entrega un simulacro semanal para que practiquen, para que se “entrenen” con el apoyo de un compañero-tutor. Estos han dispuesto de un Diario de actividades, en el que han registrado la asistencia, los contenidos que han trabajado, los avances y las incidencias de cada sesión, actualizado cada semana y a disposición del profesor para supervisar las actividades desarrolladas.

El estímulo para el alumnado tutelado está claro: recibe ayuda extra en su



preparación; pero ¿cuál es el beneficio del alumnado tutor? Aparte de la satisfacción personal de ayudar a los compañeros y mejorar su preparación filosófica, pueden incrementar su nota de la Evaluación correspondiente de Filosofía de 1º de Bachillerato o de Historia de la Filosofía de 2º, según sea el caso, hasta un máximo de 2 puntos, siempre en una proporción equivalente al incremento de la nota de los exámenes de recuperación de sus compañeros tutelados. Su recompensa queda así ligada a los resultados que obtengan aquellos a quienes están ayudando. Repárese en que si la excelencia en el conocimiento de una materia queda demostrada cuando se es capaz de enseñarla con éxito a los demás, queda sobradamente justificado, a mi juicio, que se utilice como instrumento de evaluación y que, si es el caso, incremente la nota de quien lo hace. Además, las exigencias de preparación que se le requieren al que enseña conducen inevitablemente

al incremento de sus conocimientos y a la mejora de su rendimiento.

El historial de la experiencia indica que los resultados han sido, en general, positivos. Me atrevería a decir que excepcionalmente positivos, tanto por la participación y dedicación del alumnado como por la satisfacción percibida y declarada, así como por los resultados cosechados. A este respecto puede afirmarse que queda acreditado lo siguiente:

- Que el alumnado tutelado incrementa su nota, logrando en muchos casos recuperar la materia o la evaluación correspondiente, y constata la valía de la ayuda que ha recibido.
- Que el alumnado tutor incrementa también su nota, llegando a los 2 puntos por evaluación (lo máximo acordado).
- Que el grado de satisfacción general es muy positivo, tanto por los resultados académicos obtenidos como por la calidad de las relaciones interpersonales y de la cooperación lograda entre el alumnado participante en la actividad.

Las fases por las que atraviesa el desarrollo de la actividad son las siguientes:

1. Formación de los grupos: septiembre.
 - Presentación de la actividad al alumnado.
 - Reuniones preparatorias.
 - Constitución de los grupos de tutores-tutelados.
 - Información a la Jefatura de estudios de horarios, ocupación de espacios y participantes.
2. Desarrollo de las actividades correspondientes a cada evaluación: septiembre-mayo.



- Celebración de 6 sesiones de tutoría por evaluación, aproximadamente.
- Realización del examen de recuperación correspondiente a cada evaluación.
- Realización del examen de recuperación final (si procede).

3. Balance y evaluación: mayo.

- Análisis de los resultados de los exámenes.
- Realización de entrevistas y reuniones para la valoración de la actividad y para la propuesta de mejoras con tutores y tutelados.

Quiero destacar que, a mi juicio, esta actividad cuenta con los siguientes tres puntos fuertes en su aplicación presente y futura:

1. Vincula estrechamente los estímulos del tutor y del tutelado. Los alumnos tutelados tienen una motivación clara para participar responsablemente en la actividad: reciben ayuda extra en su preparación. Los alumnos tutores necesitan una motivación equivalente. ¿Cuál es esta?: como ya se ha indicado, incrementar su nota de la evaluación correspondiente de 1º o 2º de Bachillerato, solo si su/s compañero/s tutelado/s también lo hace/n, esto es, si rinde/n en sus respectivos exámenes, y siempre en una proporción equivalente al incremento de esta nota, con un límite máximo de 2 puntos. Son evidentes las sinergias que aquí se generan: el alumno-tutelado demandará de su compañero-tutor preparación y dedicación, quien, a su vez, requerirá a su compañero-tutelado interés, trabajo y estudio, si no quiere que sus esfuerzos hayan sido en vano.

2. Se centra en un objetivo instrumental fácil de definir, comprender y desarrollar: superar una prueba escrita de la que se entrega un simulacro semanal para practicar, para “entrenar”.
3. Es una actividad que se ha sometido con éxito al juicio de la experiencia, es factible y fácilmente replicable en múltiples ámbitos: preparación de pruebas externas diversas, exámenes finales, exámenes de recuperación, refuerzos varios...

Metodología y recursos

Los principios metodológicos en los que se basa son:

- Integración directa: todo el alumnado puede interactuar, todos pueden verse y escucharse.
- Responsabilidad individual y grupal: cada miembro del grupo se siente responsable tanto del propio aprendizaje como del de los demás, contribuyendo activamente al logro del fin propuesto.
- Independencia mutua positiva: están y se sienten unidos y desean alcanzar una meta compartida.
- Competencias sociales: se promueve la capacidad de liderazgo, la comunicación, la confianza, la capacidad de decisión y el manejo de conflictos.
- Reflexión y evaluación: los miembros del grupo reflexionan y evalúan sus esfuerzos conjuntos para mejorar los rendimientos, las competencias cooperativas y las estrategias de trabajo. Por ejemplo, los exámenes de cada evaluación, una vez calificados por el profesor, son estudiados y valorados por los miembros del grupo.

Los resultados han sido, en general, positivos. Me atrevería a decir que excepcionalmente positivos, tanto por la participación y dedicación del alumnado como por la satisfacción percibida y declarada, así como por los resultados cosechados.



Alumnos del Liceo español Luis Buñuel realizando tutorías entre iguales

Para su aplicación, desde un enfoque socioconstructivista y dialógico, se ha tenido en cuenta que:

- El alumnado es el principal agente del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción.
- El alumnado aprende a partir de conocimientos previos/descubiertos.
- Debe primar la heterogeneidad en la formación de grupos y en los niveles de desarrollo efectivo.
- El rol del profesor se circunscribe a: mediación, organización e intencionalidad, asesoramiento y dirección del alumnado tutor.
- El aprendizaje tiene lugar como una acción individual consolidada y favorecida a través de la acción interpersonal con los iguales y con los adultos.
- El punto de partida son las necesidades, los intereses y la realidad del alumnado tutelado.
- Se ha de promover la motivación y el sentido del logro.
- Deben planificarse los tiempos para permitir pensar, interrogarse,

dudar, dialogar y aplicar conocimientos.

- Deben personalizarse los aprendizajes partiendo del nivel de desarrollo efectivo del alumno y de su nivel de desarrollo potencial.

A la vez, en su práctica habitual, el alumnado tutor ha tenido en cuenta los siguientes criterios metodológicos:

- Tomar como hilo conductor de su trabajo los requerimientos de cada simulacro de examen.
- Establecer relaciones entre los distintos temas y teorías estudiadas.
- Practicar el comentario y la interpretación de los textos filosóficos (requerido en los simulacros de examen).
- Partir de una aproximación inicial al contenido del simulacro de examen que lleve a un planteamiento inicial de la temática a abordar y que permita su desarrollo y profundización.
- Realizar mapas conceptuales y estudio de campos semánticos propios de cada tema.
- Promover ejercicios adicionales de comprensión (comentarios, composiciones, síntesis, análisis, etc.).
- Realizar actividades de ampliación y refuerzo, clarificación, debate, etc.
- Aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje, tales como:

- La participación de sus compañeros a favor del principio pedagógico del descubrimiento.
- El descentramiento (o la capacidad de ponerse en el lugar del otro).
- La orientación del trabajo personal del tutelado.
- La reflexión verbal y/o escrita sobre aspectos de los distintos

El alumno-tutelado demandará de su compañero-tutor preparación y dedicación, quien, a su vez, requerirá a su compañero-tutelado interés, trabajo y estudio, si no quiere que sus esfuerzos hayan sido en vano.

contenidos de los simulacros de examen.

- La presentación de dilemas que obliguen a la reflexión.
- La realización de resúmenes (que permitan estructurar y esquematizar la información).

Los recursos utilizados por parte del profesor y/o del alumnado han sido:

- Apuntes de la materia.
- Bibliografía diversa y especializada sobre el tema.
- Simulacros de examen y exámenes.
- Aula exterior del Liceo (en la plataforma Moodle).
- Ordenador personal y software de procesamiento de texto.
- PDI.
- Servicio de reprografía del Liceo.
- Aula de Filosofía.

Criterios y procedimientos de evaluación

Los criterios que se han seguido para evaluar la actividad son:

- Adquirir los conocimientos y habilidades necesarias en las materias de Filosofía e Historia de la Filosofía que permitan al alumnado participante:
 - Reconocer, identificar, distinguir y explicar con precisión y rigor la especificidad de los problemas filosóficos.
 - Exponer argumentaciones y componer textos propios de naturaleza filosófica.
 - Trabajar con el lenguaje formal de la lógica proposicional: cálculo lógico, deducciones y formalizaciones.
 - Obtener información a través de diversas fuentes, especialmente mediante el uso de las

TIC y RRSS, analizarla, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente.

- Recuperar por parte del alumnado tutelado la materia o las evaluaciones suspensas de Filosofía e Historia de la Filosofía.
- Practicar la metodología del aprendizaje cooperativo: utilizar el diálogo como proceso interpersonal de construcción de aprendizajes significativos, reconociendo, asumiendo y practicando los valores intrínsecos de este para el enriquecimiento personal y colectivo.
- Establecer una red social y de relaciones sólidas de reciprocidad entre el alumnado participante.

Los procedimientos que se han seguido para evaluar la actividad son:

- Realización periódica de exámenes que valoren la consecución de los objetivos propuestos en lo que respecta a la recuperación de la materia o las evaluaciones de Filosofía e Historia de la Filosofía.
- Seguimiento y estudio del Diario de actividades cumplimentado por el alumnado-tutor.
- Entrevistas personales y/o grupales con el alumnado participante para la evaluación de las actividades realizadas.

Posibilidades de prolongación

El primer dato que pone de manifiesto las posibilidades de prolongación de esta actividad hay que buscarlo no en el futuro, sino en el pasado. Como queda acreditado en los antecedentes referidos más arriba, se trata de una iniciativa validada por la experiencia, factible, extrapolable a otras materias y finalidades y fácilmente replicable.

Sus posibilidades de prolongación son, a mi juicio, las que siguen:

Se trata de una iniciativa validada por la experiencia, factible, extrapolable a otras materias y finalidades y fácilmente replicable.

- Continuar trabajando en las mismas condiciones aquí descritas con el alumnado de 1º y 2º de Bachillerato, en las asignaturas de Filosofía e Historia de la Filosofía.
- Hacerla extensiva a otras asignaturas pendientes de Bachillerato en las mismas condiciones, poniendo especial énfasis en las materias instrumentales, más manejables incluso que las del Departamento de Filosofía.
- Hacerla extensiva a otras asignaturas de cualquier etapa educativa y curso, sin necesidad de que sean materias pendientes. Bastaría con que hubiera alumnado con necesidades de refuerzo educativo y compañeros con buen rendimiento que quisieran ayudarles.
- Considero que es una iniciativa idónea para contribuir a la preparación de las diferentes pruebas externas por las que debe pasar el alumnado de secundaria, potenciando a la vez los valores sociales y educativos propios del aprendizaje cooperativo.

Bibliografía

- AA.VV. (2012): “Tema del mes: Un programa para cooperar y aprender”, *Cuadernos de Pedagogía*, 428.
- AA.VV. (2005): “El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo”, *Cuadernos de Pedagogía*, 345.
- AA.VV. (2015): *Integración de estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula bilingüe*. Granada, Editorial Comares.
- AA.VV. (2018): *Apuntes de Filosofía*. Aula exterior del Liceo español Luis Buñuel.
- AA.VV. (2018): *Apuntes de Historia de la Filosofía*. Aula exterior del Liceo español Luis Buñuel.
- GAVILÁN, P. Y ALARIO, R. (2010): *Aprendizaje cooperativo. Una metodología*

con futuro. Principios y aplicaciones. Madrid, Editorial CCS.

MAYORDOMO SÁINZ, R.M. (2015): *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Editorial UOC.

TORREGO, J.C. Y NEGRO, A. (COORDS.) (2018): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid, Alianza Editorial.

Olympiades Bachibac : Bien plus qu'une rencontre

José Gomès

Professeur d'Histoire-Géographie en Section Bachibac
Lycée Emilie de Breteuil, Montigny-le-Bretonneux

Se rencontrer
pour se
connaître, se
découvrir, et
prendre ainsi
conscience de
tout ce que l'on
partage.

Le 17 mai dernier ont eu lieu à l'Ambassade d'Espagne, à Paris, les premières Olympiades Bachibac. L'évènement a réuni, dans une ambiance festive, les huit sections Bachibac d'Île de France¹. Moment de partage, d'échange, de jeu et de culture, elles ont été un véritable succès qui ne demande qu'à être reconduit dès l'année prochaine.

Objectifs

Pourquoi organiser une telle rencontre ? Le nom d'Olympiades qui lui a été donné peut évoquer une compétition acharnée avec vainqueurs et vaincus, peu en accord avec les préoccupations pédagogiques et les valeurs humanistes et de concorde que nous souhaitons tous transmettre à nos élèves.

Ce n'est évidemment pas dans cet esprit que Nathalie Leclerc² a suggéré

l'idée en juin 2017 d'organiser une joute amicale qui permettrait à nos élèves de se rencontrer, de jouer et d'apprendre tout en s'amusant. Il a donc fallu d'abord imaginer la forme que pourrait prendre cette rencontre, mais surtout définir les objectifs que les enseignants participants souhaitaient lui donner. Les échanges ont permis de broser à grands traits ce que la majorité désirait. Si lors des jeux Olympiques de l'Antiquité les athlètes demandaient à Zeus " la victoire ou la mort ", les Olympiades étaient aussi l'occasion d'instaurer une trêve et de réunir en un lieu symbolique les Grecs des différentes cités pour célébrer tout ce qui faisait leur unité, essentiellement leur héritage culturel commun, et notamment une *langue* commune. Rappelons qu'outre les compétitions sportives des concours d'éloquence et des joutes intellectuelles avaient également lieu et que Platon fut ainsi vainqueur et reçut le titre d'*Olympionique*³.

¹ Pour rappel : Les lycées Molière et Maurice Ravel pour l'Académie de Paris, le lycée Eugène Delacroix (Maisons-Alfort) pour l'Académie de Créteil et les lycées Nikola Tesla (Dourdan), Van Gogh (Ermont), Albert Camus (Bois-Colombes) et Emilie de Breteuil (Montigny-le-Bretonneux).

² Professeur d'Histoire-Géographie en Bachibac, Lycée Nikola Tesla, Dourdan.

³ FINLEY, Moses, PLEKET, Henry Willy (2004) : *1000 ans de Jeux Olympiques*, Paris, Perrin.



Élèves participant aux Olympiades Bachibac

Le deuxième objectif était évidemment l'idée de pouvoir célébrer la langue et la culture hispaniques, par un jeu " sérieux " mais amusant pour les élèves sous forme de questions.

Se rencontrer pour se connaître, se découvrir et prendre ainsi conscience de tout ce que l'on partage, voilà ce qui d'emblée est apparu comme la grande priorité des professeurs des différentes sections. De plus, trop souvent les élèves des sections Bachibac ignorent qu'ils ne sont pas les seuls à avoir fait le choix d'une section originale, mais encore peu connue, d'autant plus que bien souvent, à l'exception des deux sections parisiennes, les lycées qui les abritent sont assez distants les uns des autres. Dans les établissements où ces sections sont hébergées, elles sont d'ailleurs assez souvent encore mal connues par l'ensemble de la communauté scolaire. Est-ce une option, tel le Latin ou une LV3 ? De l'espagnol renforcé ? Une section européenne à large horaire ? Les élèves qui les peuplent sont-ils nécessairement bilingues au moment de leur inscription ? Quelquefois les élèves eux-mêmes sont vus comme " à part " par leurs camarades de l'établissement. Pour ma part, dès que je m'ouvrais du projet auprès de mes élèves, c'est l'idée de pouvoir rencontrer d'autres jeunes qui partageaient le même

enseignement qu'eux qui provoqua le plus grand intérêt, notamment chez les Secondes. Après tout, choisir la section Bachibac à la fin de la Troisième, ne pas s'inscrire dans son lycée de secteur et ainsi " abandonner " ses camarades de collège pour venir dans un lycée souvent éloigné de son domicile, en faisant le choix d'une scolarité placée sous le signe de l'hispanité jusqu'au Bac, est un choix fort pour les jeunes et leurs familles, qui peuvent rencontrer quelquefois des moments de doute. Ainsi, dans plusieurs établissements, le projet des Olympiades a permis une discussion passionnante sur le sens du choix d'études en Bachibac.

Le deuxième objectif était évidemment l'idée de pouvoir célébrer la langue et la culture hispaniques, par un jeu " sérieux " mais amusant pour les élèves sous forme de questions. Autres impératifs, que ces interrogations puissent être traitées par les candidats, sans pour autant céder au simplisme et que la très grande majorité des thèmes historiques, géographiques ou littéraires fassent référence à la culture espagnole et latino-américaine. Pendant plusieurs semaines divers professeurs de toutes les sections ont échangé, réfléchi à des thématiques, à des questions possibles, à la forme qu'elles pourraient avoir. Certains de ces échanges ont pu être très vivants, parfois passionnés, mais ils ont surtout permis aux enseignants des différents lycées de se rencontrer et, ici aussi, d'échanger, donc de mieux se connaître. Dans certains cas, l'élaboration des questions a permis d'évoquer nos progressions, la façon dont nous traitons telle ou telle question du programme, les points sur lesquels chacun d'entre nous insistions, ceux qui nous semblaient moins importants, et finalement d'entamer une réflexion sur l'harmonisation de nos enseignements ! Ce que nos rencontres, lors des journées inter-académiques, ont quelquefois du mal à obtenir, faute de temps, était en partie atteint grâce à la multiplication de nos échanges informels.

Le troisième élément sans lequel rien n'aurait été possible fut l'aide et l'appui décisif de l'Ambassade d'Espagne en France, par le biais de la Consejería de Educación. Les premiers échanges eurent lieu en automne et dès le départ, l'Ambassade s'est proposée pour nous venir en aide et nous appuyer dans notre projet : prêt des locaux, émission de diplômes, cadeaux pour les vainqueurs, l'aide des services de la Consejería a été inestimable. Soulignons aussi combien l'organisation de ce qui n'était au départ qu'un simple projet de jeu a permis progressivement d'établir des liens forts entre les services de l'action éducative espagnole en France et les enseignants des lycées français impliqués.

Déroulement

C'est ainsi que le 17 mai le *Salón de Actos* de l'Ambassade accueillait 72 élèves⁴ et leurs professeurs. Tous les participants seront d'accord pour dire que la journée s'est déroulée sous les meilleurs auspices, dans une excellente ambiance avec des élèves curieux, attentifs, drôles et souvent brillants dans leurs réponses. Ajoutons que pour tous être reçus à l'Ambassade a été, à les entendre, non seulement un honneur, mais aussi à leurs yeux une reconnaissance de ce qu'ils font quotidiennement dans la classe et de ce qu'ils y apprennent, une confirmation que leur choix d'étude était le bon, d'autant que lors des discours de bienvenue et de clôture, M. Fernando Puig de la Bellacasa, Conseiller d'Éducation, a rappelé à juste titre toute l'importance que les deux gouvernements accordaient à nos sections, tout en insistant sur la pertinence du choix d'études en langue espagnole dans un monde globalisé où l'ouverture à l'autre est indispensable. Le

⁴ L'organisation retenue était la suivante : trois élèves par niveau. Soit trois élèves en Seconde, trois en Première et encore trois en Terminale et ce pour chaque lycée participant.

statut d'extraterritorialité de l'Ambassade leur a également été rappelé, et de ce fait la rencontre avait donc lieu... en Espagne ! Source d'étonnement et de fierté pour la plupart.

Au-delà du déroulement du jeu lui-même, l'un des moments forts de la journée fut incontestablement le partage du repas. Chaque lycée devait apporter des plats ou des desserts espagnols pour les mettre en commun et ainsi pouvoir se rencontrer pour un moment convivial. Le résultat a été au-delà de nos espérances : les élèves se sont découverts, se sont interrogés sur leur section respective, leurs choix d'orientation, leurs affinités... de leur propre aveu ce fut un moment agréable et très marquant dans cette journée riche en émotions.

À l'heure du bilan, les professeurs sont assez unanimes pour dire que cette rencontre aura fait énormément pour la visibilité des sections Bachibac, leur reconnaissance et surtout pour tisser des liens et créer chez les élèves, comme chez les enseignants, un véritable "esprit bachibac".

Ce qui n'était au départ qu'un simple projet de jeu, a permis progressivement d'établir des liens forts entre les services de l'action éducative espagnole en France et les enseignants des lycées français impliqués.



Le Conseiller pour l'Éducation s'adressant aux participants aux Olympiades Bachibac

Cette rencontre aura fait énormément pour la visibilité des sections Bachibac, leur reconnaissance et surtout pour tisser des liens et créer chez les élèves, comme chez les enseignants, un véritable “ esprit bachibac ”.

Perspectives

Si cette première édition a donc été un franc succès, quelles perspectives pouvons-nous avoir pour l'avenir ?

La première piste de réflexion est celle qui mène vers une plus grande intégration des différents lycées. Aussi, nous réfléchissons à des formules permettant de mélanger les élèves des diverses sections, ce qui permettrait aussi d'atténuer l'aspect “ compétition ”.

On peut également songer à inclure des épreuves plus “ physiques ” ou “ théâtrales ” : pas de danse, imitations diverses, mime, déclamation de vers, chants, autant de défis possibles à relever par les futurs participants.

Enfin, un projet qui nous tient vraiment à cœur est celui “ d'ouvrir ” les Olympiades Bachibac aux sections d'autres académies : certaines d'entre elles se sont d'ores et déjà montrées très intéressées. Reste à trouver le bon équilibre quant au nombre de participants, au déroulement de la journée et aux modalités pour pouvoir accueillir le plus de participants possible.

Pierre de Coubertin, restaurateur des Jeux modernes à la fin du XIX^e siècle est l'auteur de la célèbre phrase : “ l'important est de participer ”. Qu'on nous permette, pour terminer, de le paraphraser en disant à notre tour “ l'important est certes de participer, mais surtout de se rencontrer et d'échanger ”.

Las dos caras de Jano o cómo afrontar la enseñanza de la Historia y de la Geografía en las Secciones Internacionales en Francia

Emilio Olmos Herguedas

Profesor de la SIE de Saint-Germain-en-Laye

1. Introducción

A comienzos de los años 80 del siglo pasado, España se incorporó al reducido grupo de países que colaboraban activamente con el Gobierno francés para desarrollar y perfeccionar una modalidad educativa todavía incipiente, original en su planteamiento y muy ambiciosa e innovadora por su orientación de excelencia educativa en un entorno plurilingüístico¹. La experiencia dio comienzo en el *Lycée International de Saint Germain en Laye*, centro que estaba considerado un referente pionero en la educación internacional desde que en 1952 comenzó su actividad como escuela del SHAPE (*Supreme Headquarters of the Allied Powers in Europe*)². A partir de 1980, y

¹ Consideramos imprescindible referenciar aquí, por su interés y claridad, el trabajo de Carlos Lázaro Melús titulado "El programa de secciones internacionales en el sistema educativo francés. La aportación española." *Hispanogalia. Revista de la cooperación educativa hispano-francesa*, nº 8 (2012), pp. 11-36.

² Véase el valioso trabajo del profesor François Boulet titulado *Histoire du Lycée International de Saint Germain en Laye*. Saint-Germain-en-Laye, Presses Franciliennes, 2013.

siguiendo las pautas que habían adoptado previamente otras secciones internacionales, el nuevo programa de la acción educativa española en Francia comenzó su andadura apoyándose en dos áreas o materias de referencia: por un lado Lengua y Literatura (Lengua, como la gran protagonista en la educación primaria y en *collège* o secundaria inferior; Literatura, desplegando todo su potencial en los cursos correspondientes al nivel de *lycée* o secundaria superior) y por otro Geografía e Historia³.

Las características de este nuevo programa educativo quedaron establecidas muy pronto y se han mantenido, al menos en sus rasgos esenciales, hasta el presente. De un modo muy general, puede decirse que se toma como base un centro educativo francés de titularidad pública, en el que se integra personal docente que depende y está remunerado por otro país (este es el caso de las secciones públicas, como la española)

³ En la enseñanza francesa es común la denominación *Histoire-Géographie*, en reconocimiento del mayor peso que se otorga a la primera en todos los cursos de la enseñanza secundaria.

La colaboración española en las secciones internacionales dio comienzo en el Lycée International de Saint Germain en Laye, centro que estaba considerado un referente pionero en la educación internacional desde que en 1952 comenzó su actividad.

En Lengua Española y Literatura, la enseñanza se planifica y se desarrolla con un alto grado de autonomía.

Sin embargo, en relación con Historia-Geografía la situación es muy distinta. Su organización a nivel normativo y práctico plantea una mayor complejidad, especialmente en la práctica docente y en el desarrollo de las pruebas nacionales comunes.

Si bien a nivel teórico resulta indudable que esta pluralidad supone un enorme enriquecimiento para los alumnos y para los profesores implicados, sin embargo a nivel práctico la cuestión resulta mucho más compleja.

y que asume la docencia en una banda horaria semanal de cierta entidad en la que desarrolla su enseñanza propia⁴, que se añade al resto de la carga lectiva establecida por el Ministerio de Educación Nacional de Francia. De este modo, en relación con los contenidos, con los procedimientos y con las capacidades, se plantea una integración y complementariedad entre dos sistemas de enseñanza, más o menos afines y próximos.

En la primera de las materias (Lengua Española y Literatura), la enseñanza se planifica y se desarrolla con un alto grado de autonomía, si bien el Ministerio de Educación Nacional de Francia favorece siempre la homogeneización en lo relativo a los criterios generales y a las actuaciones concretas, salvaguardando la organización de sus establecimientos y garantizando el normal desarrollo de las pruebas nacionales comunes, que vienen establecidas en su normativa⁵.

Sin embargo, en relación con Historia-Geografía la situación es muy distinta. Su organización a nivel normativo y práctico plantea una mayor complejidad, especialmente en la práctica docente y en el desarrollo de las pruebas nacionales comunes. Por decirlo de una manera simple, esta materia está considerada por un lado de modo unitario y a la vez con un desarrollo docente doble, bilingüe y binacional.

2. El sistema de “partage” y sus singularidades

Como decimos, la materia *Histoire-Géographie* / Geografía e Historia posee una idiosincrasia específica, basada en

el *partage*, que singulariza a las secciones internacionales españolas en Francia de modo similar a lo que ocurre, por ejemplo, en Italia con el caso de la *compresenza*.

En efecto, esta materia se concreta para la práctica docente en una doble asignatura que comienza en el primer curso de *collège (6ème)* y que concluye en *Terminale*, último curso de la secundaria superior y que está orientado específicamente a la preparación de las pruebas del *baccalauréat*. Así, el profesorado de la enseñanza nacional francesa, que dispone de una carga docente moderada y que imparte sus clases en francés, se ocupa de una parte del temario establecido por el Gobierno del país anfitrión. Mientras que el profesorado español, que dispone de mayor carga docente semanal y que imparte sus clases en español, debe ocuparse no solamente de la parte específica de la Historia y Geografía de España⁶, sino también de una parte variable y siempre significativa del temario establecido por el Gobierno francés. Sobre este punto, resulta necesario explicar que el reparto de contenidos entre la enseñanza nacional francesa y el profesorado de las secciones internacionales no resulta fijo ni unitario, sino que forma parte de lo que podríamos denominar concreción curricular a nivel de centro educativo. Es decir, que los temas que abordará cada una de las partes se determinan en cada establecimiento mediante un acuerdo alcanzado por los docentes de *Histoire-Géographie* de la enseñanza nacional francesa y por sus colegas encargados

⁴ Habitualmente, durante dos medias jornadas en educación primaria y durante un máximo de 6 periodos en *collège* y 8 periodos en *lycée*.

⁵ Para la *option internationale du Brevet* debe considerarse el *Arrêté du 28-9-2006*, con referencia normativa MENE0601958A. Mientras que, en relación con la *option internationale du baccalauréat (OIB)*, debe tomarse como referencia básica la *note de service n°2015-192 du 16-11-2015*, con referencia normativa MENE1526226N.

⁶ En relación con sus contenidos, consideramos muy importante la *Resolución de 11 de junio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de “Lengua Española y Literatura” y de “Geografía e Historia de España” para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller* (BOE de 26 de julio de 2011). Véanse en concreto pp. 84131-84138.

de esta misma enseñanza en el conjunto de las secciones internacionales presentes en cada centro. Esta negociación se desarrolla siempre bajo la tutela y la supervisión de la dirección del establecimiento, lo que lógicamente condiciona el margen para el diálogo, resultando en la práctica que la enseñanza internacional asume -con mejor o peor disposición- contenidos en ocasiones muy amplios sobre Geografía e Historia de Francia o correspondientes a la enseñanza moral y cívica, lo que normalmente resulta muy distante de su formación y de sus intereses pedagógicos.

De un modo menos concreto, pero igualmente importante, no pueden pasarse por alto las diferentes tradiciones pedagógicas y la diversidad de enfoques didácticos del binomio que articula nuestra práctica docente. Si bien a nivel teórico resulta indudable que esta pluralidad supone un enorme enriquecimiento para los alumnos y para los profesores implicados, sin embargo a nivel práctico la cuestión resulta mucho más compleja, fundamentalmente por la presión -lógica y comprensible- que desde los equipos de la especialidad de *Histoire-Géographie* de cada centro se realiza para unificar e imponer determinados métodos y enfoques propios. Llevando la cuestión al extremo, podemos decir que se pretendería un ideal de enseñanza común, con pautas de trabajo unificadas en todas las secciones internacionales y asimiladas a las de cualquier establecimiento francés de referencia. Claro está que dicha enseñanza se impartiría siempre en dos lenguas (francés y la propia de cada sección), por dos tipos de personal docente y con el añadido de uno o dos temas específicos que singularizarían los contenidos para cada nación *partenaire*.

Ante ello, la adaptación o la resistencia resulta muy diferente en cada sección internacional y el resultado responde a su naturaleza, a las características de sus docentes y a sus tradiciones pedagógicas.

Creemos que el profesorado español destaca por su colaboración constructiva, su sentido de la responsabilidad y su adecuada preparación. Hay que subrayar algunas afinidades que nos aproximan a los colegas franceses en algunos aspectos claves; por ejemplo, en la secuenciación lineal y el enfoque netamente cronológico de la Historia o en la visión eurocéntrica y el indicador de progreso en las cuestiones geográficas. Sin embargo, no puede ocultarse que los condicionantes actuales hacen muy difícil desarrollar en la práctica una metodología AICLE propia, de enseñanza inclusiva de lengua y de contenidos (que debería aproximarnos a los métodos ELE y dar más protagonismo y autonomía a nuestro alumnado), puesto que dicho planteamiento se aleja del paradigma didáctico francés, que exige una fuerte jerarquización de contenidos, que limita el papel y la autonomía del alumnado y considera prioritarias las cuestiones formales en el desarrollo de las tareas. Igualmente, surgen dificultades nada despreciables cuando pretendemos alentar las valoraciones personales e impulsar la posición crítica al abordar problemas próximos y recientes, principalmente en los cursos de *1ère* y *Terminale*. En estos casos, y en todos los que exigen la creación de un discurso integrador de contenidos, ejemplos y valoraciones personales, acusamos la rigidez del sistema francés que nos acoge y constatamos la gran distancia que nos separa de nuestros colegas galos con los que compartimos materia.

3. Los últimos cambios: el croquis geográfico

El Ministerio de Educación Nacional de Francia anunció la posibilidad de incluir, a partir del curso 2017/2018, un croquis geográfico en las pruebas OIB. Ello servirá principalmente para aproximarlas aún más -al menos desde un punto de vista formal- a las pruebas del Bac común. Esta medida ha sido acogida

Creemos que el profesorado español destaca por su colaboración constructiva, su sentido de la responsabilidad y su adecuada preparación.

A partir de este curso se contemplará la posibilidad de incluir en la prueba OIB de Geografía e Historia una tarea cartográfica, del tipo croquis geográfico, que estaría siempre acompañada de un completo ejercicio de expresión escrita.

No hay que olvidar que la Historia y la Geografía conservan un equilibrio en la nota final.

No podemos olvidar que, desde el punto de vista de la didáctica francesa, el croquis se concibe como una representación cartográfica simplificada que informa visualmente de una organización y de una dinámica espacial concreta.

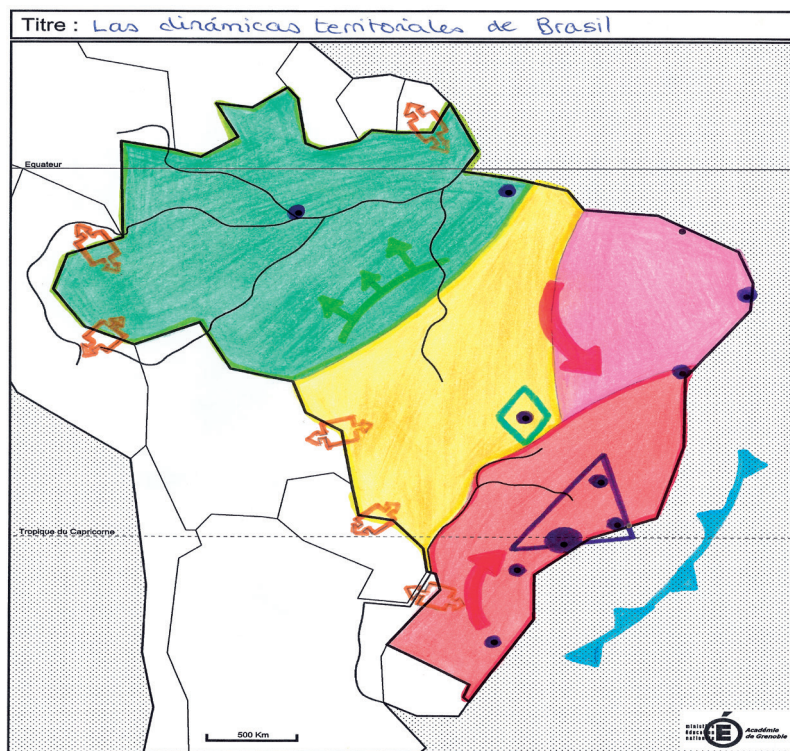
da de modo ampliamente favorable por parte del profesorado francés concernido, puesto que este tipo de ejercicio constituye uno de los rasgos que más y mejor singularizan la *Historie-Géographie* en los niveles educativos preuniversitarios. Además, se trata de un procedimiento bien conocido por el profesorado galo y que forma parte de los procesos selectivos de acceso a la función pública docente.

Sin embargo, esta novedad no ha sido bien recibida en las filas del profesorado de las secciones internacionales afectadas, puesto que mayoritariamente han considerado que penalizará a su alumnado, desde ahora obligado a enfrentarse a una prueba OIB más compleja y con mayores requerimientos. Tampoco le ha resultado fácil comprender que la aplicación sea tan variada y dispar, aunque se encuentre bien fundamentada en la consideración de las diferencias lingüísticas entre las secciones internacionales.

En el caso de las secciones españolas, a partir de este curso se contemplará la posibilidad de incluir en la prueba OIB de Geografía e Historia una tarea cartográfica, del tipo croquis geográfico, que estaría siempre acompañada de un completo ejercicio de expresión escrita⁷.

En este punto, conviene recordar que la prueba escrita OIB de esta materia se contempla con una duración total de 4 horas. En ella, el candidato puede elegir entre dos propuestas (A y B) y cada una de ellas incluye dos partes diferentes. Así, la propuesta A plantea como primera parte la redacción de un tema de Historia, entre dos temas propuestos al candidato. En un segundo momento, se debe realizar un ejercicio práctico de Geografía (que a partir de ahora podrá ser también un croquis geográfico, acompañado de dos tareas de expresión escrita). La propuesta B supone en primer lugar el desarrollo de un tema de Geografía (elegido por el candidato entre dos presentados), a lo que se suma el desarrollo de un ejercicio práctico de Historia, a partir de uno o varios documentos de naturaleza variada que pueden ser propuestos. No hay que olvidar que la Historia y la Geografía conservan un equilibrio en la nota final. Esto quiere decir que la parte de elaboración del tema y la parte de realización práctica serán valoradas al 50%, tanto en la opción A como en la opción B.

Volviendo al croquis, resulta interesante subrayar que los temas que pueden ser objeto del mismo se encuentran bien delimitados y no suponen ninguna sorpresa ni deberían generar incertidumbres. Así, para el conjunto de secciones internacionales incluidas en el punto 2.2.2.2, se proponen los siguientes:



Croquis geográfico sobre dinámicas territoriales de Brasil a partir de mapa base de Eduscol. Tarea individual pautada en sección.

⁷ Se trata de una modalidad de croquis propuesta únicamente para las secciones internacionales comprendidas en el párrafo 2.2.2.2. de la note de service n° 2015-192 du 16-11-2015, es decir para las secciones americanas, británicas, danesas, españolas, italianas, neerlandesas, noruegas, portuguesas y suecas.

- Polos y flujos de la globalización.
- La desigual integración de los territorios en la globalización.
- Los espacios marítimos: una aproximación estratégica.
- Las dinámicas territoriales en los Estados Unidos de Norteamérica.
- Las dinámicas territoriales en Brasil.
- El continente africano: contrastes de desarrollo y desigual integración en la globalización.
- Mumbai: desigualdades y dinámica territorial.

Asimismo, no debemos olvidar que el croquis únicamente puede plantearse a partir de los mapas de base que están disponibles en la web oficial *Eduscol*⁸. En nuestro caso, como ya hemos anticipado, este ejercicio atiende a unas pautas que lo diferencian del propuesto en el Bac común, sobre las que profundizaremos a continuación.

En primer lugar, los candidatos deben realizar el croquis sobre el mapa base propuesto, incluyendo su leyenda y su título. Para ello pueden emplear material de dibujo apropiado, que ellos mismos aportarán el día de la prueba. Debe prestarse una especial atención si existiera algún caso diagnosticado de daltonismo entre los candidatos, lo que puede requerir una adaptación especial que corresponde al *conseiller principal d'éducation* del centro educativo.

En segundo lugar, los candidatos deberán redactar un párrafo argumentado para presentar el tema del croquis, justificando los elementos escogidos en su representación y explicando la importancia del tema abordado. Para esta parte se contempla una extensión máxima de 15 líneas, una indicación que nos parece

fundamental para conseguir un desarrollo equilibrado y adecuado del conjunto.

Finalmente, y en tercer lugar, cada alumna/o deberá confrontar el croquis que ha elaborado con un documento propuesto (que en ningún caso será de tipo cartográfico, sino de otra naturaleza, como una fotografía, un texto, un cuadro estadístico, etc.), que estará igualmente relacionado con el tema abordado. A partir de ahí, deberá redactar un texto que relacione ambos elementos y que analice con la profundidad adecuada al tema al que se refiere el ejercicio. Es importante que en este segundo texto no se repitan ni se reiteren asuntos ya explicados en la primera redacción. Asimismo, resulta esencial considerar que su extensión debe ser moderada (quizá no sobrepasando 25 o 30 líneas), en consideración a los condicionantes de tiempo que impone la prueba en su conjunto.

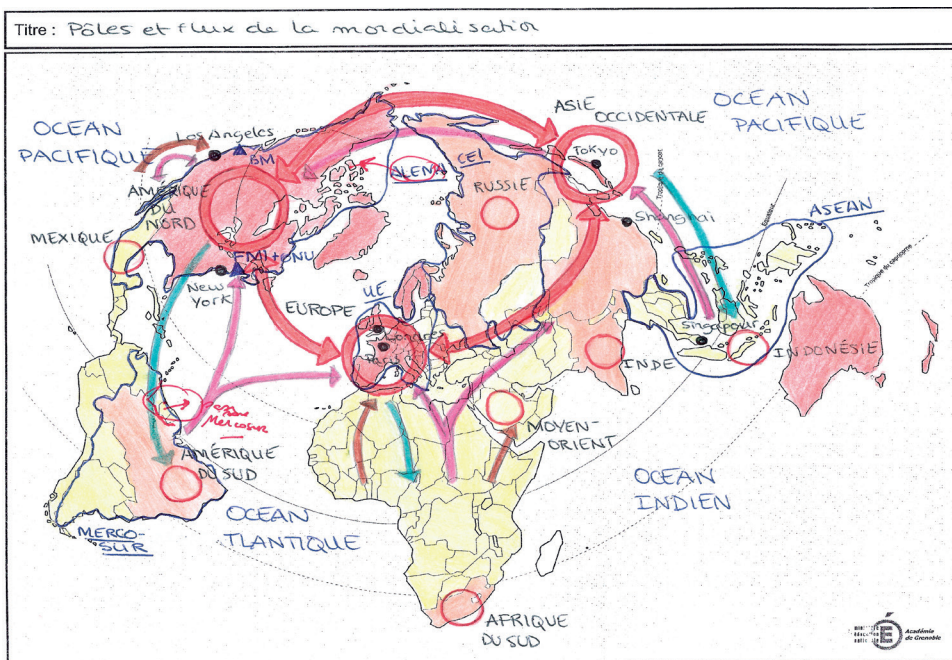
La valoración global de un croquis es importante y contempla la calidad de su realización, considerando en qué medida el resultado final es claro, explícito y legible.

Las dinámicas territoriales de Brasil

<u>1) Brasil, un territorio en la globalización</u>	<u>2) Un país de contrastes espaciales</u>	<u>3) Dinamismos que afectan al territorio</u>
 Interfaz marítima	 Espacios dinámicos muy poblados	 Capital, creada en 1962: equilibrio
 Ciudad global	 Triángulo industrial	 Frente pionero: ocupación espacial
 Otras metrópolis importantes	 Espacios integrándose, futuro genero mundial	 Atracción del Sureste: concentración
 Espacios transfronterizos en formación	 Nordeste, espacio en crisis y marginalizado	
	 Amazonia, espacio de reserva y gran potencial	

⁸ http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/histoire_geo/PDF/Fonds_de_cartes_telechargeables_Bac_LES.pdf

Leyenda sobre dinámicas territoriales de Brasil. Tarea individual pautada en sección.



Croquis géographique sur pôles et flux de la mondialisation. Tarea individual (corregida) guiada por profesorado de la Enseñanza Nacional francesa.

Una vez abordados los distintos elementos de la prueba, puede resultar de utilidad avanzar algunas propuestas sobre posibles criterios de valoración y calificación. Por un lado, deben respetarse fielmente las indicaciones de las autoridades francesas y atribuir el 50% del valor del ejercicio a la realización del croquis más su correspondiente explicación (partes primera y segunda de las tareas detalladas con anterioridad) y otro 50% al texto final de contraposición, síntesis y reflexión personal (parte tercera). Pero no menos importante será atender a las expectativas de las autoridades españolas, lo que requerirá prestar una atención prioritaria y adecuada a la expresión en lengua española y al desarrollo y formulación oportuna de los contenidos en la misma; tal y como debe corresponder al alumnado que se propone para la obtención de una doble titulación, que incluye el título de Bachiller⁹.

Pero más allá de estos asuntos generales, parece oportuno impulsar un compromiso que asuma algunos criterios mucho más concretos, provenientes de la tradición pedagógica francesa en relación con este tipo de ejercicio¹⁰, y que de una manera sumaria podríamos concretar como sigue:

- La valoración global de un croquis es importante y contempla la

Pôles et flux de la mondialisation (légende)

I / Pôles et espaces majeurs de la mondialisation

- Pôle central de la mondialisation (grande aire de puissance)
- Pôle secondaire, émergent, favorisé par la mondialisation
- Ville mondiale, lieu privilégié de la mondialisation
- ▲ Organisations internationales
- ☞ Association régionale

II / Un monde traversé par des flux diversifiés et de plus en plus intenses

- ↔ Anneau de la mondialisation: forte concentration de flux de marchandises, personnes, capitaux, informations
- Autre bien matériels: flux de marchandises (matières premières, produits industriels)
- Autre biens immatériels: flux de capitaux (informatiques, transferts financiers)
- Autre flux humain, migratoire

III / Une mondialisation qui met en relation et valorise inégalement des territoires

- État qui a promu la mondialisation et appartenant à la Triade
- État qui s'est adapté à la mondialisation et appartenant aux BRICS
- Autre État plus ou moins mondialisé

Leyenda para croquis géographique sobre polos y flujos de la globalización. Tarea individual (corregida) guiada por profesorado de la Enseñanza Nacional francesa.

⁹ Un aspecto importante y que no debemos perder de vista. Véase: Orden ECD/1767/2012, de 3 de agosto, por la que se regula la expedición del Título de Bachiller correspondiente a las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para el alumnado inscrito en los programas de secciones internacionales españolas y "Bachibac" en Liceos Franceses (BOE de 9 de agosto de 2012).

¹⁰ Al respecto, pueden considerarse como obras de referencia las siguientes monografías:
 – Arnould, C.; Denisart, F. y Mangin, C. (2002): *Le croquis de géographie au baccalauréat*. Paris, Ed. Ellipses.
 – Beguin, M. y Pumain, D. (2007): *La représentation des données géographiques*. Paris, Ed. Armand Colin.
 – Jalta, J. y Reineri, C. (2012): *Croquis et schémas du baccalauréat terminale ES/L*. Paris, Ed. Magnard.
 – Robic, M-C y Rosemberg, M. (2016): *Géographier aujourd'hui. Enseigner la géographie au collège et au lycée*. Paris, Ed. ADAPT/CNRS.

calidad de su realización, considerando en qué medida el resultado final es claro, explícito y legible.

- Asimismo, pueden considerarse algunos criterios formales específicos, entre los que destacamos:

–El color blanco no resulta adecuado para referirse a ningún elemento de la representación y debe quedar reservado para aquellos contenidos ajenos al tema del croquis.

–No resulta apropiado colorear elementos genéricos como mares, montañas, etc. Únicamente deben tratarse oportunamente los contenidos necesarios, sin generar confusiones ni interpretaciones erróneas.

–Debe respetarse una lógica en el uso convencional de los signos (mayor intensidad en el color o en el trazo para reflejar el aumento cuantitativo de una variable).

–Debe guardarse una correcta proporcionalidad en el tamaño de las flechas y de los elementos individuales, atendiendo a su importancia relativa.

–Es importante realizar una elección apropiada de los tres tipos de signos gráficos básicos (figuras puntuales para ubicar lugares de referencia, superficies para identificar y diferenciar distintos espacios, y finalmente líneas, que en forma de trazo simple delimitarán áreas y que en forma de flecha expresarán dinámicas direccionales entre un punto de origen y otro de destino).

–Puede valorarse positivamente la localización exacta de figuras puntuales, de superficies y de flujos (núcleos de población, actividades económicas, vías de comunicación, movimientos de población...).

–La leyenda debe mostrar una información pertinente y dispuesta de un modo ordenado, jerarquizado y coherente.

–La leyenda nunca debe situarse en el reverso del croquis, puesto que ello dificulta enormemente su lectura y verificación.

Además, no podemos olvidar que, desde el punto de vista de la didáctica francesa, el croquis se concibe como una representación cartográfica simplificada que informa visualmente de una organización y de una dinámica espacial concreta. Se trata, por tanto, de un elemento formal que debe ser realizado con precisión y de manera adecuada. La riqueza y la variedad de informaciones que aporta es tal que suelen considerarse varios niveles en su interpretación. En el primer nivel, el más simple, el croquis se contempla como un inventario simplificado que permite ubicar y observar algunos elementos relevantes, así como su distribución sobre un territorio definido. En un segundo nivel, el croquis constituye una herramienta de análisis que hace posible comparar y evaluar determinados aspectos a partir de la desigual intensidad de su distribución geográfica. Y en un tercer nivel, el más complejo, se concibe como una forma de síntesis que ayuda a comprender la combinación de varios fenómenos, observables a diferentes escalas (local, regional, continental o mundial), y a verificar la formulación más adecuada de las diferentes teorías explicativas propuestas¹¹.

En lo que se refiere a nuestra tradición pedagógica y al uso didáctico del croquis geográfico, creemos que resultará positivo y oportuno integrarle de un modo adecuado y relevante, quizá planteando su realización como una síntesis y un resumen visual de contenidos

¹¹ Queremos dejar constancia expresa de la enorme deuda que este trabajo tiene con M. Olivier Delmas, IA de la *Inspection Pédagogique Régionale du ministère de l'Éducation nationale*.

En lo que se refiere a nuestra tradición pedagógica y al uso didáctico del croquis geográfico, creemos que resultará positivo y oportuno integrarle de un modo adecuado y relevante, quizá planteando su realización como una síntesis y un resumen visual de contenidos geográficos.

El mapa nunca es un objeto neutro, sino que responde en su concepción y su realización a un determinado posicionamiento.

Los nuevos sistemas de información geográfica (SIG) están cambiando profundamente nuestro modo de interpretar y de generar elementos cartográficos.

Este nuevo reto pondrá a prueba la práctica docente de esta materia, hasta ahora poco armónica y disimétrica, con una naturaleza bifronte comparable a la deidad clásica, famosa porque oponía sus dos rostros, semejantes y contiguos, si bien orientados en sentidos completamente opuestos, condenados así a ignorarse e incapaces de observarse y de reconocerse en una unidad.

Nuestra didáctica recoge una gran tradición pedagógica, genuina y de gran solvencia en muchos campos, que además está apoyada y arropada por una lengua y por una cultura universales, dinámicas y en continua expansión.

geográficos. De este modo, el croquis podría constituir un excelente ejercicio para desarrollar en clase como tarea de repaso, de consolidación y de ampliación, sirviendo también para profundizar en la resolución de las dudas pendientes. De este modo, el croquis funcionaría como resumen personal de una problemática compleja, con una referencia espacial precisa, que pondría en relación informaciones de distinta naturaleza que resultan relevantes a nivel estático y a nivel dinámico.

Puede resultar de interés que iniciemos con nuestros alumnos el trabajo en torno al croquis geográfico en los cursos de la etapa de *collège* (5^{ème}, 4^{ème} y 3^{ème}), lo que les permitiría adquirir unas bases oportunas previas al *lycée*. Este ejercicio podría ser una continuación adecuada tras abordar algunos contenidos que ahora plateamos en apartados como el dedicado a la introducción a la cartografía (los tipos de representación, las diferentes proyecciones, orientación y escala, tipología de los mapas, la evolución de las técnicas cartográficas y estado actual a partir de las técnicas SIG) o después de los aspectos relativos a la lectura e interpretación de los mapas (elementos formales, simbología, representaciones cuantitativas y cualitativas, mapas de coropletas y anamorfosis...).

De este modo, reforzaríamos y ampliaríamos los aspectos que ya está abordando el profesorado francés de *Histoire-Géographie* y contribuiríamos, entre todos, a desarrollar algunas competencias básicas que podemos considerar esenciales en un mundo en el que la imagen ocupa cada vez un papel más importante. Pero también podríamos incidir en dos aspectos a menudo olvidados por la tradición didáctica gala. En primer lugar, que el mapa nunca es un objeto neutro, sino que responde en su concepción y su realización a un determinado posicionamiento que sobrepasa lo estrictamente científico. Y, en segundo lugar, que los nuevos sistemas de

información geográfica (SIG) están cambiando profundamente nuestro modo de interpretar y de generar elementos cartográficos. Aspecto en el que resulta indudable que el profesorado español de educación secundaria tiene ya un gran camino recorrido y que nosotros deberíamos intentar impulsar en el aula con nuestros alumnos¹².

4. Conclusión

En nuestra opinión, el reciente y último cambio en las pruebas OIB acabará resultando más importante y decisivo de lo que inicialmente cabría suponer. Una vez más, exigirá un importante esfuerzo de adaptación para todo el profesorado de Geografía e Historia de las secciones internacionales españolas en Francia. Y de nuevo pondrá a prueba la práctica docente de esta materia, hasta ahora poco armónica y disimétrica, con una naturaleza bifronte comparable a la deidad clásica, famosa porque oponía sus dos rostros, semejantes y contiguos, si bien orientados en sentidos completamente opuestos, condenados así a ignorarse e incapaces de observarse y de reconocerse en una unidad.

Sin embargo, este reto puede suponer también una gran oportunidad, una magnífica ocasión para re-orientar y reequilibrar las relaciones en esta materia. Y la situación parece especialmente propicia para ello. Así, la preparación de las pruebas OIB sigue recayendo al unísono tanto sobre el profesorado de las secciones internacionales como sobre el francés. Pero ya ninguna de las

¹² Véanse los trabajos de referencia siguientes:

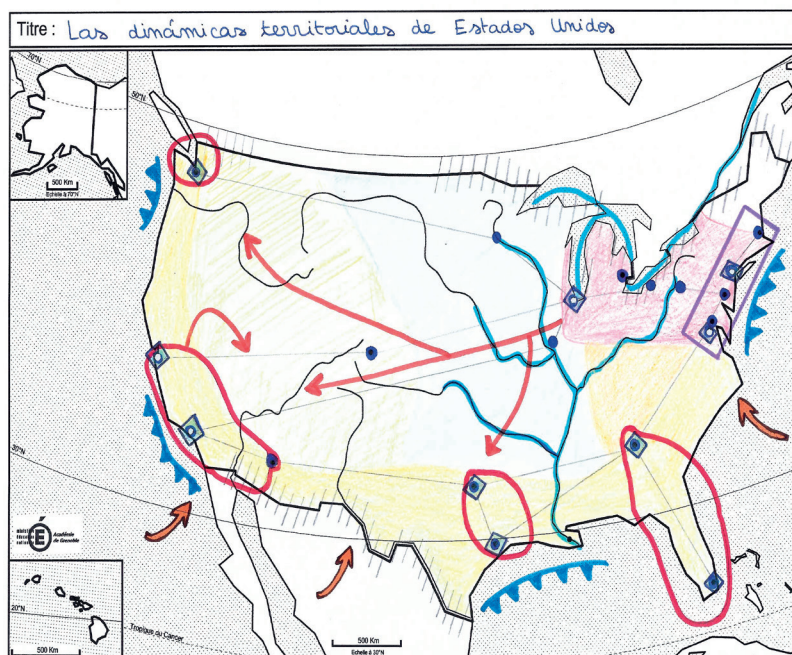
– http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2018/TRABAJO_7035_1064.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 – https://es.slideshare.net/Geopress_historia/los-sistemas-de-informacin-geogrifica-sig-en-el-aula-un-aprendizaje-competencial-79415493
 Encontramos un interesante ejemplo concreto en el IES "Núñez de Arce" de Valladolid, que emplea programas SIG en el trabajo del alumnado de educación secundaria. Véase: <http://webs.ono.com/2geografia/>

dos partes podrá reservarse en exclusiva ni los contenidos de Historia ni los de Geografía. Además, comienza a extenderse una práctica nueva para la representación en los *conseils de classe*, que recae únicamente sobre el profesorado internacional. Es este mismo profesorado el que cada vez con más frecuencia toma la iniciativa en los trámites relacionados con las demandas post-bac y con la orientación de los que serán nuevos universitarios. Y no podemos olvidar que la mayor responsabilidad en la realización y en la calificación de las pruebas OIB de esta materia (tanto orales como escritas) corresponde esencialmente a los tribunales de la parte internacional.

Ahora más que nunca resulta necesario no repetir errores pasados, que en otros momentos han llevado a duplicar los contenidos en dos lenguas, o a asimilar directamente los criterios de la otra parte, asumiendo sin más sus mismos materiales simplemente traducidos. Por supuesto que nuestra didáctica no resulta puntera en todos los campos, ni posee los medios ilimitados que acompañan a otras, pero recoge una gran tradición pedagógica, genuina y de gran solvencia en muchos campos, que además está apoyada y arropada por una lengua y por una cultura universales, dinámicas y en continua expansión. Y parece urgente activar todas sus posibilidades, haciendo más diversa y rica esta materia, impulsando nuevos enfoques y procedimientos y prestando atención a otros métodos. Creemos que el trabajo por proyectos, los métodos integrados AICLE, la mayor autonomía y responsabilidad del alumnado, un mayor espíritu crítico, las TIC como parte importante de los procedimientos y una aportación crítica personal que contribuya a una formación integral de nuestro alumnado, no deben faltar a esta cita. La apuesta es muy ambiciosa y únicamente podrá impulsarse si somos capaces de

desarrollar un enorme trabajo colaborativo¹³, que será beneficioso directamente a nivel individual y especialmente para el conjunto, creando un nuevo sistema para que los avances perduren, se transmitan y se mejoren, lo que permitirá atender en cada momento del modo más adecuado tanto las necesidades docentes como las demandas del entorno¹⁴. Este es el momento: ¡Tenemos que aprovecharlo!

La apuesta es muy ambiciosa y únicamente podrá impulsarse si somos capaces de desarrollar un enorme trabajo colaborativo.



Croquis geográfico sobre dinámicas territoriales en Estados Unidos de Norteamérica a partir de mapa base de Eduscol. Tarea individual pautada en sección.

¹³ Al respecto, puede verse el trabajo colectivo "Presentación del Equipo Sanz del Río", *Calanda*, nº 11 (2016), pp. 49-51. Los resultados del trabajo colaborativo desarrollado hasta el momento son importantes y esperanzadores; algunos están disponibles en: websites.equipo-sanzdelrio.com/materiales

¹⁴ Como continuidad de lo anterior, puede verse Olmos Herguedas, E. y Sarria Gómez, C. (2017): "Aportaciones del Equipo Sanz del Río a la creación de recursos educativos multimedia para Geografía e Historia, a partir del trabajo colaborativo y de la metodología AICLE", *Calanda*, nº 12, pp. 7-16.

Estudio del cine español desde dentro de las películas

Raúl Martín Moreno

Profesor del Liceo Luis Buñuel

“El heredero de Casa Pruna desea casarse. Le encontraréis en la Masía de Chicha-chic de Horta. Llevará en el ojal una rama de laurel.”

Así rezaba el cartel que daba inicio a una de las primeras películas del cine español, “El heredero de Casa Pruna”, del cineasta internacional Segundo de Chomón, nacido en Teruel el 17 de octubre de 1871.

Con la proyección de esta joya, se inició un ambicioso proyecto del departamento de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel de París, en el que se pretendía ahondar en la historia y en la técnica de nuestro cine a lo largo de los siglos XX y XXI. En el proyecto, realizado en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, participaron activamente quince alumnos de 4º de ESO.¹

¹ Felicito, por tanto, y expreso mi agradecimiento por su interés y esfuerzo en el desarrollo del proyecto a los siguientes alumnos: Marta Abouihí García, Laura Domínguez Ramos, Victoria Durán Lyubetic, David Ferreira Arias, Miquel Ferris Galindo, Andrea Fraguas Dorado, Laetia Fraguas Dorado, Valentín García Cartay, Inés Japaud García, Julia Merchante González, Sofía Rais Segura, Alejandra Rubio Aguayo, Catalina Sánchez Jiménez, Talía Savell Aragonés y Celia Stroili García.

Objetivos del proyecto

Cumpliendo los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, el proyecto contribuyó al desarrollo de capacidades en el alumnado que les permiten:

- Asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás; practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos; ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la

historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Programado desde el inicio de curso y encuadrado concretamente en el bloque de Lenguaje audiovisual y multimedia, el proyecto veló por la difusión de la cultura y la lengua españolas según las directrices de la Educación en el Exterior, con los siguientes contenidos:

- El lenguaje cinematográfico: El lenguaje de las imágenes en movimiento. La composición. La profundidad de campo. El encuadre. Los ángulos de visión. Los movimientos de la cámara.
- El guion y el montaje: El guion. Los personajes. Fases de la elaboración de un guion: guion literario y guion técnico. El montaje: tipos de montaje, la continuidad en la narración y la estructura del tiempo.
- Géneros audiovisuales: Los géneros cinematográficos. Los géneros documentales. Los géneros de ficción.

Secuenciación de la actividad

Tras el estudio de los contenidos y el visionado de la primera, datada en 1904, se seleccionó una película de cada década desde los años veinte a nuestros días:

1904	<i>El heredero de Casa Pruna</i> , de Segundo Chomón
1924	<i>La revoltosa</i> , de Florián Rey
1930	<i>La aldea maldita</i> , de Florián Rey
1944	<i>La torre de los siete jorobados</i> , de Edgar Neville
1953	<i>Bienvenido, Mister Marshall</i> , de Luis García Berlanga

1961	<i>Viridiana</i> , de Luis Buñuel
1975	<i>Furtivos</i> , de José Luis Borau
1984	<i>Los santos inocentes</i> , de Mario Camus
1989	<i>Amanece que no es poco</i> , de José Luis Cuerda
1996	<i>Tesis</i> , de Alejandro Amenábar
1999	<i>Todo sobre mi madre</i> , de Pedro Almodóvar
2006	<i>Volver</i> , de Pedro Almodóvar
2009	<i>Celda 211</i> , de Daniel Monzón
2014	<i>Ocho apellidos vascos</i> , de Emilio Martínez-Lázaro

En la sala de ordenadores, el alumnado hizo el guion técnico de dos de estas películas. Cada uno eligió las que quería estudiar atendiendo a encuadre, angulación, tiempo, ritmo, iluminación y diálogo.

A partir de esta primera toma de contacto, se formaron diez equipos, cuyos componentes se encargaron de varios aspectos en diferentes películas: quien hacía de actor o actriz en una película se encargaba de la iluminación en otra, de la dirección en una tercera o del vestuario en una última, de tal manera que la mayoría han sido técnicos de iluminación, de cámara, de atrezzo o actores.

Los apartados eran los siguientes:

- Guion
- Atrezzo, vestuario y maquillaje
- Cámara y dirección
- Guion técnico, *story board*
- Iluminación
- Interpretación
- Postproducción por parte del profesor

Esta metodología ha potenciado enormemente la colaboración y el trabajo en equipo, ya que para la grabación de las películas eran todos indispensables.

La actividad principal del proyecto consistía precisamente en insertar al alumnado en las películas estudiadas a través de la sustitución del fondo de una grabación, técnicamente denominada

Chroma Key, en la que se toma la imagen del actor delante de una pantalla de color verde o azul. Posteriormente, con medios informáticos de edición de video, se reemplaza este fondo por la película original. El alumno queda integrado, así, en el film.

Los aspectos técnicos e interpretativos eran vitales para dar credibilidad a la sustitución de los actores originales por los alumnos. En varias películas hubo que hacer modificaciones para que esta ilusión pudiera producirse.

Si bien el apartado de postproducción en el que se editaba el video lo ha realizado el profesor que suscribe, la grabación en sí ha sido exclusiva del alumnado.

Los medios audiovisuales han sido adquiridos en gran parte por el Liceo Español Luis Buñuel, en concreto:

- Un Estudio de iluminación para foto/vídeo: Abeatstudio 3375W.
- Kit de iluminación continua con softbox, 15 bombillas luminosas de 225W 5400K, 5 focos para softbox con enchufe (softbox kit), 5 fondos infinitos (negro/blanco/verde/gris/azul).
- 3 pies de 2 m, 1 soporte de fondo de 2 x 3m, 1 brazo extensible, 1 reflector 5 en 1 de 110 cm y bolsa de transporte

Ampliación y difusión

Como ampliación del proyecto, se realizaron dos actividades: la primera, organizada por el departamento de Dibujo; la segunda, en colaboración con el departamento de Actividades Extraescolares.

El 14 de marzo se realizó una visita guiada al Museo de la Cinemateca de Paris, un viaje a través de las colecciones: primeros sistemas de proyección de imágenes desde el siglo XVII a las películas pioneras del cine, del mudo al sonoro, del blanco y negro al de color.

Los alumnos estuvieron muy participativos y aprovecharon la visita de forma óptima.

El 28 de marzo se participó en la actividad “El cine español actual” (Cine



Alumnos del Liceo Luis Buñuel filmando un fragmento de *Los santos inocentes*

73



Alumnos del Liceo Luis Buñuel filmando un fragmento de *Viridiana*

Majestic de Passy, Paris) a través del visionado de la película “La llamada”, escrita y dirigida por Javier Ambrossi y Javier Calvo, conocidos popularmente como los Javis. Se trata de una adaptación cinematográfica de la obra teatral homónima de 2013, ganadora de once premios BroadwayWorld, entre otros galardones. Excelente actividad en la que pudimos charlar directamente con una de sus protagonistas, la actriz española Belén Cuesta.

El resultado del trabajo se publicó en la web oficial del liceo. Además, se realizó una proyección para todo el liceo durante la última semana del curso.

En la portada de este número de la revista *Calanda* pueden verse algunos fotogramas de las películas en las que los protagonistas son los alumnos, como balance del proyecto y para rendir tributo al cine español y a sus grandes figuras, desde la dirección e interpretación hasta los técnicos que hacen posible que nuestro país tenga una genuina historia cinematográfica.²

Como conclusión, la actividad ha sido valorada positivamente por parte del alumnado y del propio departamento de Dibujo, por lo que se seguirá apostando en el trabajo por proyectos concretos que engloben varios apartados del área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

² Información complementaria sobre este proyecto, que ha ocupado tres meses y medio, puede verse en la página web oficial del centro en el enlace: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/luisbunuel/es/departamentos/dibujo/dibujo.shtml#>

ACTUALITÉS ÉDITIONS

“Les écritures hispanophones pour la scène du XXI^e”

David Ferré

Metteur en scène, traducteur, éditeur et enseignant

*Actualités Éditions*¹ est une maison d'édition française indépendante, entièrement dédiée à la traduction des écritures hispanophones contemporaines pour le théâtre d'aujourd'hui (dont un grand nombre de titres sont soutenus par la Fundación SGAE), définie par trois axes : la traduction théâtrale contemporaine, la transmission et les échanges artistiques. C'est un projet de longue date qui a germé depuis mon retour en France en l'an 2000, après avoir vécu dix ans à Madrid, où j'ai fait mes études de mise en scène et de dramaturgie à la RESAD (Real Escuela de Arte Dramático). Le manifeste de la plateforme, esthétique et politique, a été publié dans la revue *Frictions*².

Les imaginaires

Je n'ai jamais pu dissocier mon travail de metteur en scène de celui de la traduction, de la langue, de ses images et de ses sonorités, de sa synesthésie et des imaginaires que véhicule la littérature, l'écriture en soi, autant que ceux qu'elle

produit. C'est dans ce cadre qu'*Actualités Éditions* (AE) a été pensé. AE est relativement unique dans l'écosystème éditorial théâtral français, et ce pour plusieurs raisons. D'abord, la publication d'un texte, jusqu'alors souvent assujettie à la création scénique (situation renforcée par lesdites écritures postdramatiques et adramatiques dont Rodrigo García et Angélica Liddell ont été les emblèmes hispaniques), est autonome de la production théâtrale. En effet, nous considérons le livre non pas comme une extension, ou une réduction, du plateau et de la performance -très en vogue dans notre système de production actuelle-, mais comme le point de départ de l'écriture et de la future parole actorale. Ensuite, parce qu'il nous semble nécessaire de faire connaître le théâtre par l'angle de la dramaturgique, autant comme enjeu majeur de la création artistique théâtrale que pédagogique et académique. Car c'est bel et bien dans le processus de la lecture que la modélisation des imaginaires se tient, singulièrement, auprès du lecteur, co-constructeur du texte et ce quel que soit son format dramaturgique.

¹ www.actualites-editions.com

² *Frictions*, n° 29, 2017-2018, Paris.

La collection espagnole *Les Incorrigibles*

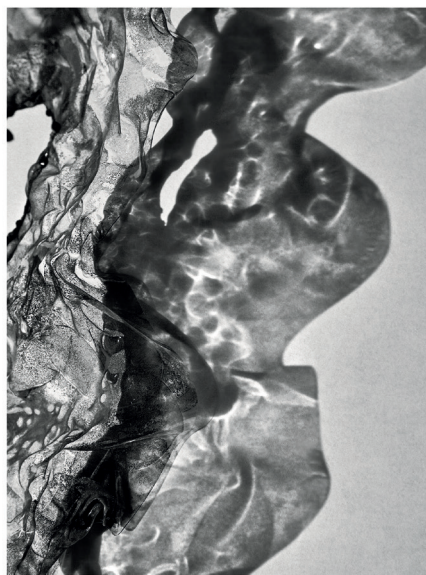
L'une des lignes éditoriales est de faire connaître aux publics francophones des textes écrits pour les scènes du XXI^e siècle de chaque pays hispanophone. En effet, il nous semble impensable de ne pas distinguer l'écriture mexicaine de l'argentine, la chilienne de l'espagnole. À ce jour, la collection *Les Incorrigibles* compte quatorze auteur.e.s et seize textes et nous pouvons déjà dire qu'elle commence à constituer une mosaïque géographique et esthétique de l'actualité dramaturgique hispanique. Chacune et chacun des auteur.e.s peut être mis en regard avec ses homologues, et c'est un dialogue que nous entendons mettre en marche entre ces poètes de la scène. À terme, il est question de créer un observateur des écritures hispanophones, ce qui les unit, ce qui les distingue, et de pouvoir en créer une sorte de *mapping* afin de véhiculer histoire, langue et culture, sans doute l'un des enjeux majeurs de notre avenir.

Alberto Conejero

Ushuaia

Traduit de l'espagnol par David Ferré

théâtre contemporain espagnol
 / II /
 Anahita
 Éditions



La diversité de la dramaturgie hispanophone est d'une richesse historique. Elle n'est pas née pour des raisons esthétiques mais politiques, liées à la liberté d'expression, à la démocratie, en la croyance d'une unité collective, tant métaphysique que sociale. Outre la transformation historique du drame³, fable et poème dramatique demeurent au centre des dispositifs dramaturgiques de la péninsule ibérique, mais toujours dans une multitude de formes inhérentes à la singularité de chacun des poètes. Car écrire pour le théâtre n'est pas seulement, dans cette logique, une incursion du réel dans le champ esthétique. C'est une nécessité vitale. En ce sens, les auteur.e.s proposent des modèles de représentation impensés mais pensables depuis la page de l'écriture et de ses multiples représentations à venir. La traduction permet d'y accéder et c'est le socle de nos approches critiques. Précisons que nous utilisons le concept de dispositif dans le sens que G. Agamben⁴ propose : " tout ce qui a, d'une manière ou une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ".

La vitalité du domaine dramaturgique espagnol demande des appréciations historiques et esthétiques concrètes, car le conflit dramatique se trouve dans le texte et le rapport qu'il entretient avec son contexte. La notion de crise y est centrale. Quand le monde de dehors et celui de dedans ne se distinguent plus l'un de l'autre, commencent les névroses et les violences que les individus soumis à des régimes dictatoriaux (déclarés ou pas, silencieux ou bruyants), vivent et mettent

³ SZONDI, Peter (2006) : *La Théorie du drame moderne*, trad. Sibylle Muller, Circé.

⁴ AGAMBEN, Giorgio (2007) : *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Rivage Poche, Petite bibliothèque, n° 569.

en œuvre. Dans l'ensemble du catalogue, le réel apparaît de plus en plus chimérique et il est à la fois le point névralgique de l'identité des personnages, des voix, articulant des constructions qui prouvent bien que l'écriture est assumée comme un geste volontaire et engagé. *Actualités Éditions* en est le portail.

Notre répertoire dramaturgique se construit donc depuis les territoires "sources". Cet amont constitue la dramaturgie de notre catalogue. Il convient de préciser qu'une grande partie des auteur.e.s espagnol.e.s et de leurs œuvres voient le jour dans le cadre de *Laboratorios*, d'ateliers d'écritures. Ils sont ancrés structurellement dans l'après-franquisme. Lieux collectifs, où l'écriture dramatique échappe à la toute puissante inspiration romantique ou au pouvoir commanditaire, ce sont différentes modalités et expériences basées sur l'échange, sur l'écriture-récit, le rapport du drame à l'Histoire, mais aussi des écritures matériaux, qui y sont mises en œuvre et desquelles émergent les premiers auteurs emblématiques du siècle comme Juan Mayorga. Ce n'est pas le plateau qui légitime l'écriture mais les fables et leurs agencements qui se construisent dans l'actualité prégnante des artistes, ensemble, pour devenir une véritable force centrifuge de l'esthétique théâtrale dans sa globalité. Les formes dramaturgiques qui s'y déploient, les imaginaires qui s'y logent et la réalité qui s'y déverse sont un enjeu majeur dans la conception des œuvres théâtrales. Dès lors, il est possible de penser la dramaturgie, outre comme un mode d'expression, comme un stratagème poétique ou/et politique qui requiert donc de manier des dispositifs selon les objectifs, les points de mire, nous dirions les intentions, que se fixent les poètes de la Cité.

Cristina Peregrina

Un repas d'oiseaux

précédé de **Les corps laissent des corps**

Traduits de l'espagnol par Marion Cousin



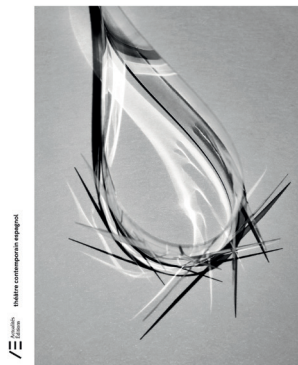
Actualités Éditions
théâtre contemporain espagnol

L'approche didactique

Cette notion de dispositif constitue la base de notre proposition pédagogique dans le cadre d'ateliers s'adressant à tout type de publics intergénérationnels.

En effet, habituellement le théâtre est un support didactique dynamique mais reconnu essentiellement par une approche performative du personnage : les participants peuvent progressivement s'approprier une situation par la création de figures incarnées (c'est sur cette approche identificatoire que se base le processus de maïeutique) présentes dans le texte. C'est aussi un espace significatif puisqu'il permet à la parole individuelle et collective de dépasser le seuil de la crainte et ce grâce à la notion de fiction, toute relative qu'elle soit, puisqu'elle permet de faire du présent anxigène un temps autre, en marge, permettant de se construire à travers le personnage de chacun.e. Notre catalogue, lui, est pensé comme une mosaïque de dispositifs textuels. À titre de classification simplifiée, nous retenons ici cinq grands modèles :

Paco Gámez
Le Sol qui porte Hande
 Traduit de l'espagnol par David Ferré



- Le modèle aristotélicien classique (actes, scènes, personnages identifiables).
- Le modèle postdramatique⁵ (des matériaux littéraires et narratifs, la narratologie).
- Le modèle intertextuel (plusieurs niveaux d'énonciation, théâtre vocal).
- Le modèle de l'autofiction (l'auteur.e se dédouble dans la fiction dramatique en tant que personnage ou commentaire).
- Le modèle des écritures de plateau (qui naissent sur le plateau à partir d'improvisation guidées, avant d'être réécrites dans un cadre dramaturgique et dramatique).

Les ateliers sont tous initiés à partir de la présentation de ces modèles, illustrés par les textes du catalogue qui correspondent respectivement à l'une de ces catégories. Puis ce qui engagé comme étant le moteur de l'atelier, c'est l'écriture individuelle. Chaque élève s'oriente vers un modèle et est invité à construire tout au moins la maquette d'un texte à venir. Il est donc question d'expression écrite, de capacité à produire des émotions, à décrire des situations et à mettre en mouvement des tensions dramatiques, mais aussi de schématisation, de construction qui

⁵ LEHMANN, Hans-Thies (2002) : *Le Théâtre postdramatique*, L'Arche, Paris.

impliquent environnements et situations dramatiques⁶.

Pour que l'écriture agisse, soit agissante, les étudiants.e.s sont invité.e.s à penser et écrire une scène que nous qualifions de névralgique, à savoir énoncer des nervures annexées par un schéma actantiel simplifié (retenons dans un but pragmatique, la déficience, la quête, des adjuvants et des opposants). Il s'agit d'idées, désincarnées, que des personnages ou des voix, des élocutions futures, prendront à leur charge lors de la rédaction textuelle.

D'un point de vue didactique, les dispositifs dramaturgiques permettent aux élèves de devenir, un temps, auteur.e.s, puis dans un second temps, d'éprouver, d'expérimenter leur travaux sur le plateau ensemble, ce qui suppose d'abord une appropriation de soi par l'écriture, pas tant comme mode d'expression mais comme modélisation des imaginaires qu'ils portent en eux. À partir de ces dispositifs, la parole écrite peut se transformer en expérience collective, partagée, dont ils et elles sont à l'origine individuellement. Par là même, ce sont des modèles de représentation qui sont créés lors de ces ateliers, grâce à l'outil et la notion de dramaturgie, positionnant chaque participant.e à l'origine de son propre théâtre.

Ainsi, toute la pédagogie est fondée sur la notion de dramaturgie, à savoir sur l'analyse d'un texte entendu comme herméneutique⁷ mais aussi comme une fonction, la " fonction dramaturgique⁸ ". Il s'agit du passage d'un texte source vers un texte cible, qui peut être lui-même une réécriture, une version, ou bien pour la scène. Dans tous les cas, l'auteur-dramaturge fonde son travail sur le jeu intra-textuel basé sur des modèles de représentation. Et c'est en cela qu'*Actualités Éditions* constitue une dramaturgie pédagogique active.

⁶ POLTI, Georges (1980) : *Les 36 situations dramatiques*, Mercure de France, Paris.

⁷ LESSING, Gotthold Ephraim : *Dramaturgie de Hambourg*, trd. Jean-Louis Besson et Hélène Kuntz, Circé, Strasbourg.

⁸ DANAN, Joseph (2010) : *Qu'est-ce que la dramaturgie ?*, Actes Sud-Papiers, coll. Apprendre, Paris.

Entrevista

Fernando Puig de la Bellacasa, Consejero de Educación de la Embajada de España en Francia

Juan Manuel Criado, Lola Díaz Vaillagou,
M^a Carmen Martínez Giménez,
Matilde Osorio, Isidoro Pisonero
Asesores técnicos

Fernando Puig de la Bellacasa, licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, pertenece al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado.

Ha ocupado diversos cargos a lo largo de su trayectoria profesional, entre otros Director General de Cooperación Informativa en Presidencia del Gobierno, Consejero de Información en la Embajada de España en Francia, Director General de Política Interior y Subsecretario del Ministerio de Interior.

En 1995 pasó a hacerse cargo de la Oficina Española de Turismo en París. Posteriormente, fue Director del Palacio de Congresos de Madrid.

En abril de 2004 fue nombrado Subsecretario de Sanidad y Consumo y desde julio de 2007, Secretario de Estado de Cooperación Territorial en el Ministerio de Administraciones Públicas.

En el año 2010 fue nombrado Secretario general de Relaciones Institucionales y Coordinación del ministerio de Fomento. Ocupó el cargo hasta el 30 de diciembre de 2011.



Bajo la dependencia directa del Secretario de Estado-Presidente del Consejo Superior de Deportes, Miguel Cardenal, ocupó desde el año 2012 la Subdirección General de Deporte Profesional y Control Financiero, ejerciendo las tareas de supervisión económico-financiera del deporte profesional y federado.

Actualmente ocupa el cargo de Consejero de Educación en la Embajada de España en Francia.

Tiene diversas condecoraciones, españolas y extranjeras, entre las que cabe destacar la Gran Cruz de la Orden del Mérito Civil, la Encomienda de la Orden de Isabel la Católica, la de Caballero de la Legión de Honor de la República Francesa y la Encomienda del Mérito de la República Francesa.

Buenos días, Sr. Consejero. Con la perspectiva de más de un año al frente de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, ¿cuáles son los grandes retos que tiene planteada la acción educativa española en este país?

La acción educativa española en Francia se centra en dos ámbitos: la administración y gestión de los centros y programas educativos, por un lado, y la promoción y difusión de nuestra lengua y cultura en el sistema educativo francés, por otro.

En relación con el primer ámbito, los dos centros educativos de titularidad del Estado español (Colegio Federico García Lorca y Liceo Luis Buñuel) y las Agrupaciones de Lengua y Cultura (ALCE de París y ALCE de Lyon) representan más del 60 % del esfuerzo presupuestario que la Administración española realiza en Francia. La expresa voluntad de mantener estos centros a lo largo de los años, explicitada en el caso del Liceo con su reapertura por parte de los Reyes de España en 2006 después de una costosa obra de remodelación, nos obliga a convertir ambos centros en referentes de excelencia, contando con el esfuerzo y la dedicación del personal docente, seleccionado a través de concursos públicos de méritos entre los profesionales más cualificados. En las ALCE, una iniciativa que se debería estudiar, a medio plazo, es la generalización de la enseñanza en línea para los alumnos que no puedan asistir a clases presenciales y para aque-

llos afectados por los cierres de algunas aulas -al no contar estas con el número mínimo de alumnos preceptivo- que no pueden seguir cursando las enseñanzas por estar muy alejadas del domicilio familiar las aulas ofertadas como alternativa.

La promoción y difusión de la cultura españolas en el sistema educativo francés se desarrolla esencialmente a través de la creación y mantenimiento de las secciones españolas en el marco de las secciones internacionales en los niveles de *école*, *collège* y *lycée*, la primera de las cuales fue creada hace más de 50 años, constituidas todas ellas en centros de excelencia y cuya perspectiva ha de ser mantener la calidad de su enseñanza y armonizar su funcionamiento.

En paralelo a esta realidad, tras el inglés, la lengua más demandada en todo el mundo, el español, enseñado por más de 25.000 profesores, se consolida como segunda lengua más estudiada en Francia, que se acerca a los tres millones y medio de estudiantes (3.255.042 en el curso 2016/17, frente a 1.517.716 de alemán y 321.858 de italiano), cifra que sigue aumentando de forma paulatina y constante, tendencia a la que está contribuyendo la implantación de una segunda lengua obligatoria en *Cinquième* (1º ESO). Colaborar en la progresión de la lengua española, y encontrar las vías para llegar a este colectivo docente, es una de las tareas básicas de la Consejería, siempre en coordinación con la Administración educativa francesa.

En este marco, un elemento fundamental de nuestra acción sería fomentar la creación de nuevos centros Bachibac, con el objetivo de que se extiendan por todos los Departamentos del país, desarrollando estrategias de apoyo al profesorado de estos centros, ofreciendo la posibilidad de intercambios de docentes entre ambos países y propiciando la creación de espacios colaborativos que permitan difundir ideas y compartir materiales y proyectos.

Por último, una tarea importante sería impulsar y apoyar todas las iniciativas relativas a la colaboración en el ámbito universitario. Sin duda alguna, la creación de la Universidad Franco-Española será un acicate para potenciar las relaciones entre las universidades de los dos países. Según datos del Ministerio de Educación francés, más de 6.000 alumnos españoles estudian en universidades francesas y más de 5.000 alumnos franceses en universidades españolas. Considerando el peso que nuestro país tiene como primer destino Erasmus de los estudiantes franceses, estas cifras se deberían poder incrementar en un futuro no muy lejano.

Estos serían, a grandes rasgos, los retos que tiene planteados la acción educativa española en Francia.

Los dos centros educativos españoles en París y en Neuilly-sur-Seine, el Colegio Federico García Lorca y el Liceo Luis Buñuel, han estado centrados durante décadas en atender la demanda de familias españolas residentes en el área de Île de France que desean que sus hijos realicen estudios reglados por el sistema educativo español. ¿Cuáles son los objetivos prioritarios de ambos centros en la actualidad?

En efecto, la acción educativa de los dos centros de titularidad del Estado español en Francia, tanto por el número de alumnos como por su tipología, está circunscrita mayoritariamente a lo que se denomina coloquialmente “colonia española”. De hecho, la admisión en ellos está condicionada a un “suficiente conocimiento de la lengua española para poder seguir con garantía de éxito la enseñanza”.

El Colegio Federico García Lorca ofrece una enseñanza bilingüe (español/francés) que integra las culturas española y francesa, además de potenciar desde edad temprana la enseñanza del inglés, que se introduce a partir de los 4 años y cuenta con tres sesiones semanales a partir de 1º de Primaria (CP). A tal

efecto, se imparten en francés, además de las cuatro horas semanales dedicadas específicamente a su enseñanza, parte de la materia de Ciencias Sociales en todos los cursos de Primaria y la totalidad de la materia de Educación Plástica a partir de 3º de Primaria (CE2).

El Liceo Luis Buñuel, que cuenta con gimnasio, sala de informática, biblioteca, comedor, aula de artes plásticas y laboratorios, fomenta asimismo el plurilingüismo, con una enseñanza singularizada del francés, y ofrece una doble vía de estudios: el Bachillerato español y el Bachibac, que permite obtener la doble titulación de Bachillerato español y de Baccalauréat francés, excelente aval para el acceso a las universidades de ambos países.

Nuestro objetivo prioritario es, sin duda, mejorar cualitativamente las enseñanzas impartidas a fin de que ambos centros sean considerados como centros de excelencia educativa a nivel local. Con el fin de proyectar una imagen de calidad, es necesario que los centros puedan proponer instalaciones apropiadas y ofrecer recursos didácticos y tecnológicos acordes a una sociedad moderna, altamente informatizada, a la vez que mantener e implementar variadas actividades interdisciplinarias, interculturales y extraescolares. En este sentido hay que destacar que durante el curso actual se ha realizado una importante inversión en ambos centros, que ha permitido mejorar significativamente las infraestructuras, así como la dotación de nuevos medios y recursos, especialmente los informáticos.

Para contribuir a la mejora cualitativa, la Consejería ha considerado conveniente que los dos centros dispongan, a partir del curso 2018/2019, de planes y protocolos específicos (sobre hábitos saludables; la igualdad de género; y la prevención, detección y actuaciones en caso de supuestos de acoso escolar), que sin duda contribuirán a la buena gobernanza, a una óptima convivencia y una educación fundada en valores.

Las ALCE tienen una larga historia como programa de enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas destinadas a los descendientes de españoles con el objetivo de que estos puedan seguir manteniendo y fortaleciendo sus vínculos con España. A fin de responder mejor a las necesidades del alumnado, hace unos años se implantó una modalidad de enseñanza semipresencial, con horas presenciales en el aula y con trabajo semanal realizado en línea en el Aula Internacional creada al efecto. ¿Cómo ha ido evolucionando el programa en Francia en los últimos años y cómo puede evolucionar en el futuro? ¿Qué se espera del profesorado y del alumnado de este programa?

El programa de las ALCE tiene su origen en la asistencia educativa a la emigración española de los años sesenta del siglo pasado, que gestionó el Ministerio de Trabajo a través de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles hasta que en los años 80 pasó a ser organizado, coordinado y gestionado por el Ministerio de Educación. Destinado a que los descendientes de las familias españolas pudieran seguir manteniendo sus vínculos con la lengua y la cultura maternas, a lo largo de los casi 60 años transcurridos la realidad sociocultural de los otrora emigrantes ha ido evolucionando y gran parte de sus descendientes se han ido integrando progresivamente en el mundo laboral y cultural francés, si bien es cierto que aún hay un buen número de familias que siguen demandando con gran interés para sus hijos o nietos estas enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas. Como es obvio, en paralelo a la mencionada evolución, el número de alumnos ha ido descendiendo sensiblemente a lo largo de los años, desde los más de 3.100 en el curso 2005-2006, hasta los 2.088 alumnos en el curso 2017-2018 (con una previsión de aumento a 2.400 en 2018-2019, fruto

de una bien orquestada campaña de promoción).

A fin de adecuarlas a sus destinatarios, en la última década estas enseñanzas han experimentado un proceso de actualización, que ha supuesto un incremento de la calidad de sus contenidos -referidos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas- y de la metodología y de los medios para impartirlas -enfoque por tareas y modalidad de enseñanza semipresencial, que combina la asistencia a clases presenciales con el trabajo en línea en el espacio virtual de Aula Internacional, creado al efecto, que permite a todas las ALCE cooperar en el desarrollo de materiales y compartir problemas y soluciones, a la vez que promueve una mayor participación de la comunidad educativa-.

En este nuevo contexto, a pesar de los largos desplazamientos que para algunos profesores comportan las clases presenciales, cabe esperar de este colectivo el trabajo entusiasta que el programa merece y la cooperación regular con compañeros de la agrupación y del resto de las ALCE a través de los foros de Aula Internacional.

Del alumnado inscrito en el programa se espera que asista con regularidad a las clases presenciales y realice puntualmente el trabajo en línea que le sea encomendado.

Las Secciones Internacionales Españolas (SIE) son uno de los programas que más contribuye a la promoción del español en Francia, al desarrollarse en virtud de un acuerdo de colaboración bilateral en centros internacionales franceses. ¿Qué aspectos más importantes destacaría de este programa en la actualidad y en el futuro?

La promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas en el sistema educativo francés se ha desarrollado históricamente a través de la creación y mantenimiento de las Secciones Españolas en

los niveles de *école*, *collège* y *lycée*. La primera SIE fue creada en el año 1978 y hay que señalar que España es el único país que financia íntegramente, con cargo a los Presupuestos Generales del Estado, dichas secciones.

Este programa se consolidó, en efecto, en el marco de las relaciones bilaterales a través de la firma de un acuerdo hispano-francés en 2005.

Después de más de cuarenta años de la creación de la primera sección, el programa está presente en las principales ciudades francesas, si exceptuamos Rennes, Nantes y Lille.

En el curso 2017-2018, el número de alumnos en las trece SIE fue de 3.302 y contaron con 50 profesores funcionarios españoles. El coste aproximado del programa en Francia alcanza los 5 millones de euros.

En cuanto al futuro del programa, la Consejería de Educación concentrará sus esfuerzos en una serie de medidas y proyectos de entre los que cuales podríamos destacar los siguientes:

- Realizar un esfuerzo en conseguir una mayor integración de las SIE en los centros de los que forman parte.
- La necesidad de impulsar las acciones y proyectos respecto de la movilidad del alumnado y del profesorado en proyectos Erasmus+. En la actualidad hay dos secciones, la de Saint Germain en Laye y la de Estrasburgo, que están desarrollando sendos proyectos Erasmus+, por lo que habría que seguir trabajando en este sentido y lograr que los Jefes de Estudio de las Secciones se involucraran en proyectos similares.
- Trabajar en impulsar la captación de alumnos de las SIE para las universidades españolas. Será necesario un trabajo colaborativo y sostenido en el tiempo para la promoción de la Universidad española,

con la finalidad de incrementar, a medio plazo, el número de estudiantes franceses en las universidades españolas.

- La posibilidad de abrir nuevas secciones. La Delegación de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación francés, se dirigió a esta Consejería solicitando la apertura de nuevas secciones internacionales españolas para el próximo curso escolar 2018-2019: en la *Académie* de Lille, en el *Collège* Franklin y en el *Lycée* Montbello; en la *Académie* de Montpellier, en la *École* André Malraux, en la que se ampliaría a este nivel educativo la SIE ya existente. En principio, esta Consejería considera positivamente las propuestas siempre y cuando su acreditación pudiera inscribirse en el marco de un nuevo acuerdo administrativo que permitiera mayor flexibilidad en cuanto a la contratación del profesorado español. Este acuerdo está en fase avanzada de borrador y discutiéndose en un grupo de trabajo con el Ministerio de Educación francés.

Un programa que también contribuye a la proyección del español es el de los auxiliares de conversación. ¿Qué tipo de medidas y acciones desarrolla la Consejería en relación con este colectivo?

Este programa tiene un gran alcance: cerca de novecientos auxiliares de conversación en español -casi la mitad de nacionalidad española y el resto de países hispanoamericanos- colaboran con el profesorado de los centros educativos franceses en la promoción del español. A fin de facilitarles la instalación en el país, la Consejería publica una *Guía de auxiliares de conversación en Francia*, actualizada anualmente, en la que se puede encontrar información práctica sobre el país y pedagógica sobre el sistema educativo y la enseñanza de lenguas. Asimismo,

mo, en coordinación con las *académies*, participa en las jornadas de acogida a los auxiliares a las que es invitada, y propone a estas una jornada formativa de didáctica de Español Lengua Extranjera destinada a los auxiliares de su ámbito de gestión, a fin de que estos puedan desempeñar su labor con la mayor eficacia. Para facilitarles su labor docente, la Consejería publica también materiales didácticos en línea, algunos de ellos elaborados por los auxiliares que les han precedido, y pone a su disposición los servicios del Centro de Recursos Didácticos, que cuenta con amplios fondos bibliográficos y audiovisuales para la enseñanza del español.

Es importante destacar que, para contribuir al buen desarrollo de este programa, la Consejería de Educación actúa en coordinación con el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), organismo que gestiona el programa de auxiliares de conversación para toda Francia.

Otro programa de cooperación bilateral, el de Bachibac –en virtud del cual los estudiantes franceses y españoles que lo cursan y superan las pruebas finales pueden obtener doble titulación: el título de Baccalauréat y el título de Bachiller-, que este año celebra su décimo aniversario, se ha mostrado como una importante vía de promoción de las respectivas lenguas y culturas. ¿Qué actuaciones prevé para este programa la Consejería de Educación?

El programa de Bachibac es una de las acciones educativas bilaterales que más contribuye a la enseñanza y promoción de las respectivas lenguas y culturas. No es de extrañar, pues, que este año esté previsto celebrar en Madrid el décimo aniversario de la existencia del programa con unas jornadas bilaterales, contando con la presencia de los ministros de educación de ambos países.

Desde esta perspectiva, nuestro objetivo es que el programa esté presente en

todos los departamentos del hexágono. Desde el año 2010 hasta el presente 2018 son 77 los centros franceses que participan en este programa y está previsto que para el curso próximo 2018/2019 se incorporen siete nuevos centros.

En 2018 ha tenido lugar una iniciativa a la que la Consejería prestó su apoyo: se han celebrado las Primeras Olimpiadas *Bachibac* de los centros de *Île-de-France* en el salón de actos de la Embajada de España, lo que ha permitido estrechar vínculos entre el profesorado de diversos centros y sentar las bases para futuros eventos, intentando involucrar a más centros *Bachibac*.

La Consejería de Educación cuenta con un Centro de Recursos Didácticos. ¿Qué servicios ofrece a través de este centro? ¿Se prevé reorientar estos en el futuro?

Son varios los servicios que se ofrecen desde el Centro de Recursos Didácticos. El centro dispone de una biblioteca especializada en Español como Lengua Extranjera (ELE) que cuenta también con una de las colecciones en DVD de cine español más extensas de *Île de France*. Como complemento del préstamo de material *in situ*, el Ministerio de Educación y Formación Profesional puso en marcha el curso pasado la biblioteca digital ELEO, con la que se pretende potenciar el uso de las nuevas tecnologías y acercar los diversos centros de recursos del Ministerio a un mayor número de usuarios. Por otra parte, en la página web de la Consejería se ofrece una relación de plataformas educativas que, sin duda, resultarán muy útiles al profesorado de español y a todos los interesados en la lengua y la cultura españolas.

A su vez, el centro, a través de los asesores técnicos de la Consejería, colabora en la gestión de los programas de la acción educativa de España en Francia y sirve de marco para la realización de encuentros y actividades de formación,

entre otras las de los grupos de trabajo del profesorado de las Secciones Internacionales Españolas y de los auxiliares de conversación y se asiste a sesiones formativas de las *académies* que lo requieran, donde se presentan los recursos y materiales disponibles. Además, el centro acoge un día a la semana, a cuatro grupos de alumnos del aula de lengua y cultura de París-V, dependiente de la ALCE de París.

¿Qué tipo de contactos y actuaciones mantiene la Consejería de Educación con la Administración y con instituciones educativas francesas relacionadas con la colaboración en el ámbito educativo y la promoción de las respectivas lenguas y culturas?

Mantenemos un contacto permanente y cercano con el Ministerio de Educación nacional francés, con las distintas *académies* de Francia y, muy especialmente, con los profesores franceses de español. Nuestro objetivo es ser útiles en nuestra misión de apoyar la enseñanza y la difusión del español y de las culturas españolas e hispánicas, poniendo nuestros recursos humanos y materiales al servicio de ese fin.

¿Qué medios utiliza la Consejería de Educación para promover su visibilidad, es decir, para difundir información entre los potenciales usuarios e interesados en los centros y programas de la acción educativa que gestiona y en los servicios que ofrece?

En el presente curso se ha actualizado y puesto al día la información de la Consejería a través de la página web (<http://www.educacion.gob.es/francia>); asimismo, se ha abierto un nuevo canal de información y relación con los usuarios a través de una cuenta twitter (@EducationESP) y se ha armonizado todo ello con la lista de distribución existente. Cabe destacar que se ha habilitado

un canal en telegram, como experiencia piloto, para facilitar información útil a los auxiliares de conversación que se incorporen en el curso siguiente. Igualmente, se ha puesto a disposición de los usuarios una sección de plataformas educativas que pueden ser de mucha utilidad para el profesorado de español y el público en general.

De los centros y programas de la acción educativa española en Francia se editan también folletos informativos, todos ellos accesibles en la página web de la Consejería de Educación y algunos que se difunden además en formato impreso.

Con todo ello se busca dar una respuesta ágil y actualizada en relación con todos los servicios que se prestan desde la Consejería de Educación en Francia.

Muchas gracias, Sr. Consejero, por la concesión de esta entrevista, que será de gran interés para los lectores de la revista Calanda.

Con esta novela, Demetrio Fernández González se postula como digno aspirante a marcar un hito singular en la narrativa española.

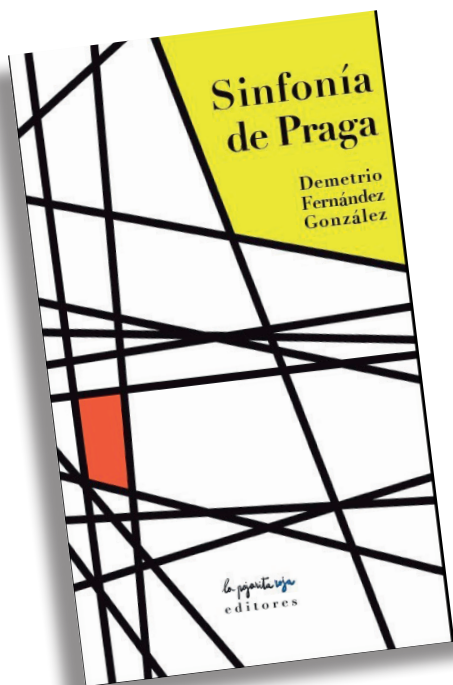
RESEÑAS

Sinfonía de Praga

Demetrio Fernández González

Castellón de la Plana, La Pajarita Roja Editores, 2017, 530 pp., 24€.

Edición en cartóné, con *Complementum (Manifiesto)*, 530 pp. + 340 pp., 47,50 €.



La literatura que se limita a contar historias no pasa de ser una crónica periodística, pierde su condición de literatura. La literatura es el arte de crear una nueva realidad, de interpretar estéticamente el mundo, no de copiarlo.

(JOSÉ MANUEL CABALLERO BONALD)

En *Sinfonía de Praga* brota con nueva savia la producción literaria leonesa, que cuenta con predecesores tan reconocidos como José María Merino, Luis Mateo Díez, Julio Llamazares o Juan Pedro Aparicio. Es esta una novela que, como Unamuno acuñara el término de “nivola” para sus narraciones, es considerada por su autor “*nowwwela*” o “*nowebla*”, “*novela de intertextualidad y de mixtura, postmoderna, de escritura desatada e imitación compuesta; novela de mistificación (...) mesa de trucos, tapiz de diversos y bien entrelazados hilos (...) y composición coral*” (*Complementum*, p. 79).

Con el buen hacer de experto en literatura, aficionado melómano, perspicaz observador y paciente y meticuloso “escribidor”, Demetrio Fernández González se postula como digno aspirante a marcar un hito singular en la narrativa española con esta obra, aplicando el clásico precepto horaciano y su plasmación cervantina -deleitando al desocupado lector y enseñando al avispado-, insertando sutilmente centenares de referencias culturales -que serán placentera fuente para avezados lectores- y combinando con ingenio tres componentes: el relato de la peripecia de amor e intriga vivida por el narrador con Meme; la recepción de la historia de Lieserl y su legítimo y noble deseo no logrado -que se convierte en elemento nuclear-, y el lacerante sentimiento de horror y culpa con que el Holocausto impregna la novela.

Partiendo de la realidad inmediata, real y ficcional, ambientada en Praga (entre el 08/09/2009 y el 08/05/2014), aunque con diversos viajes iniciáticos (Novi Sad, Titel, Kac; Zúrich, Berna,

Múnich; Jerusalem; y Princeton, Boston y Pasadena), como piedra arrojada a un estanque, la novela va formando, ante los sorprendidos ojos del lector, sucesivos y recurrentes círculos concéntricos que le encierran en un deleitoso laberinto, que progresivamente va tornándose ominoso, opresivo. Por eso, la obra no se reduce a ser la entretenida historia de Meme -atractiva mujer joven, morena, de piel tersa curtida por el sol, con media melena, falda corta, hermosas piernas largas y un collar de perlas cayéndole por entre los pechos-, en la que esta singular espía de la embajada israelí en Praga reta al narrador-protagonista a participar en un juego de medias verdades que a la postre irá configurando las mimbres con las que, guiado por ella, se demostrará a sí mismo -trasunto del autor- y a los lectores que es capaz de tejer ese fantástico universo de ficción que constituye la literatura.

En un cuidado juego de espejos, a través de ese juego-reto el protagonista va a convertirse también en lector que va descubriendo, al ritmo de los lectores -a los que interpela e implica en el relato de modo recurrente-, la historia de Lieserl en siete sucesivas entregas de fragmentos de su diario y en su carta al padre -Kafka en el recuerdo- y, guiados por Lieserl, protagonista-narrador y lectores van siendo testigos de su anhelo y su esfuerzo por conseguir lo que no va a poder lograr y descubriendo, acompañados de Max Brod -el escritor amigo y fedatario de Kafka- y de Otto Schöndinger -compañero de instituto del autor de *La metamorfosis*-, esos periodos vívidos-evocados por ella entre el 16/6/1930 y finales de agosto de 1945 en Praga, corazón de una Europa que se acerca en primer plano a la tragedia y al Holocausto que se avecinan.

La aparición de un segundo narrador en los diarios de Lieserl documenta uno de los rasgos más significativos de la novela: el ya cervantino pluriperspectivismo, tantas veces presente desde la

fijación temporal de los hechos narrados: “*esta historia se inició en Praga el martes 8 de septiembre de 2009, a las 18,00 horas, una tarde calurosa* (cuando el narrador-protagonista conoce a Meme en la inauguración de la exposición “Colores de la selva” en el Instituto Cervantes de Praga, promovida por la Embajada de la República Bolivariana de Venezuela en la República Checa). *Aunque, desde otras perspectivas, como más tarde se verá, si bien se lee, podría ser adecuado indicar que esta historia acaso empezó el 27 de enero de 1902 a la orilla del Danubio en algún lugar de lo que hoy es Serbia* (fecha de nacimiento de Lieserl, hija de Albert Einstein y de Mileva Marić, cuando aún no estaban casados), *o el 16 de junio de 1930 en Hlavní nádraží, la estación central de trenes de Praga* (cuando Lieserl llega a Praga), *o puede que en 1968 en Tel Aviv* (cuando acaso nace Meme, quizá Meme Wiesler y nieta de Esther Hoffe, secretaria y heredera de Max Brod -que también muere el 20 de diciembre de ese año-); *o incluso habría que señalar que la novela propiamente no habría de iniciarse hasta la epifanía sobrevenida el 13 de enero de 2010* (cuando el protagonista-narrador toma la decisión de contar la historia).” (p. 15)

Otro de los recursos más destacados de *Sinfonía de Praga* son las referencias culturales -podría calificarse la novela de “culturalista”- y las reflexiones metaliterarias que se incluyen, tras la senda de Lope de Vega y su *Arte nuevo de hacer comedias*, para satisfacción del crítico, a través de las que el autor no solo muestra su gran conocimiento de la literatura sino que también justifica los principios narrativos a los que se atiene su novela. Baste una muestra, alusiva a una de las mujeres más importantes de la época, reflejada en el diario de Lieserl: “1933. Me ha enseñado Max una carta que acaba de recibir de Hannah Arendt desde París. Nada más llegar a la capital francesa ya se ha puesto a trabajar como una loca en la Organización para la

Partiendo de la realidad inmediata, real o ficcional, ambientada en Praga (entre el 08/09/2009 y el 08/05/2014), la novela, como piedra arrojada a un estanque, va formando, ante los sorprendidos ojos del lector, sucesivos y recurrentes círculos concéntricos que le encierran en un deleitoso laberinto, que progresivamente va tornándose ominoso, opresivo.

El estanque literario de círculos concéntricos que percibíamos al principio se torna, al fin, libre de la intención del autor y enriquecido con el horizonte de expectativas de los lectores, en la sinfonía de Praga: un homenaje musical y literario a esta ciudad, la de hoy y la de ayer; una evocación, siempre tan necesaria, de la asfixiante atmósfera del Holocausto; y un florilegio musical y, sobre todo, literario.

88

Emigración de la Juventud Sionista. ¡Qué arrobo sentí oyendo hablar y explicarse a esta mujer prodigiosa! ¡Y qué poco pude hablar y estar con ella cuando pasó por Praga camino de Ginebra huyendo del régimen nazi! Me alegro de que haya salido de Alemania, como están haciendo tantos otros. Lo que no entiendo es por qué sigue justificando a Heidegger, ¡si no se lo merece!" (p. 216)

Ejemplos de la voluntad de estilo que anima al autor en el proceso creativo pueden ser: el propio título de la obra -cuya importancia resulta siempre tan relevante-, que pasó por 249 versiones previas antes de concretarse en el definitivo (*Complémentum*, pp. 64-72), si no se trata de un guiño del autor; la cuidada elección del título de algunos capítulos; o el uso de recursos (baste un ejemplo del conocido epíteto épico tan usado en el *Cantar de Mio Cid*, que aflora con naturalidad en la caracterización del coronel Huberto Heco -otro homenaje literario-, "el hombre que mucho sabe y que casi todo lo oculta". Así plasma el narrador-autor su evohé, su epifanía como narrador: "Me levanté, resuelto de la cama: Una extensa capa de blanca nieve recubría cualquier lugar al que dirigiera la vista desde la ventana de mi habitación y había sepultado la ciudad de Praga bajo un brillante y luminoso manto blanco -delicioso momento ese, todo cubierto por la blanca nieve, cuando el aire se serena, los sonidos se tamizan, se vuelven tenues, silenciosos, la luz se intensifica, se multiplica y se adensa y el yo cobra plena conciencia de sí, integrado en un entorno aprehensible-. El mundo estaba ahí, a mi lado, rodeándome: ¡Yo lo sabía bien! Podía reconocer cada pequeño recoveco, cada insignificante detalle, cada árbol joven o añoso, cada seto, cada oquedad, cada teja ennegrecida, aunque ahora todo estuviera cubierto por un cúmulo de blanca nieve. ¡Yo podía contarlo! ¡Había sido elegido para contarlo!" (p. 174)

El estanque literario de círculos concéntricos que percibíamos al principio se torna, al fin, libre de la intención del autor y enriquecido con el horizonte de expectativas de los lectores, en la sinfonía de Praga: un homenaje musical y literario a esta ciudad, la de hoy y la de ayer; una evocación, siempre tan necesaria, de la asfixiante atmósfera del Holocausto; y un florilegio musical y, sobre todo, literario, con nostálgicos y recurrentes ecos de Garcilaso, Cervantes, Shakespeare, Kafka y hasta dos centenares más de referencias.

ISIDORO PISONERO DEL AMO
Asesor técnico

Mayo del 68. Fin de Fiesta

Gabriel Albiac

Almería, Edit. Confluencias, Colección Casa Europa, 2018, 228 pp., 18€.



Es la Editorial Confluencias un proyecto cultural atento a ofrecer un catálogo cuidado de obras que siempre, de una u otra manera, pueden representar un descubrimiento para sus lectores; obras, muchas veces, que son un claro ejemplo de escritura a contracorriente, y valga la expresión, pues no podemos hablar de escritores o de intelectuales a contracorriente, o de escritura en libertad, o de pensamiento en libertad, sin caer en un evidente oxímoron, como aquel lema sesentayochista de "Jouissez sans entraves!" que el propio Gabriel Albiac se encarga de recordar en una reciente entrevista (*La Vanguardia*, 12 de abril de 2018).

La obra *Mayo del 68. Fin de Fiesta* es un ejemplo de lo que intento explicar. Hay en ella un trasfondo de verdad

y autenticidad que convence al lector, un lúcido retrato a través de sus páginas de una generación cuyas "épicas mitologías se gestaron hace medio siglo" (p. 132).

Para entender esta obra, habría que empezar por preguntarse el sentido de la expresión recogida en su título. La fiesta clausurada por el movimiento de mayo del 68 es la fiesta inaugurada en 1917 de las ideologías totalitarias de izquierda, la de los partidos comunistas europeos –que, por cierto, no figuraban en la primera lista de invitados– o también el espejismo de la llamada revolución cultural china –Mao "escribió textos que, entonces, nos parecieron brillantes. Y que eran solo hipnóticos" (p. 82)– y una larga serie de disidencias frente al "capitalismo de Estado" que la dictadura soviética representaba ya en los años 60 para la juventud europea.

Todos los finales de fiesta tienen algo triste, se acaba la diversión –la acción– si es que la hubo, se disuelve la concurrencia y los invitados regresan a casa con sensación de desamparo y algo de frío en el encuentro sorprendido con la madrugada.

Los protagonistas de las protestas de París debieron sentir algo parecido tras la revolución que no fue, que no llegó a ser a pesar de estar muy cerca, pero sobre algo más profundo y personal: la constatación de haber abrazado ideologías que representaban las últimas religiones vivas del siglo XX, cuyas promesas de felicidad en la tierra no terminaron bien precisamente y conllevaron un desengaño absoluto en el mejor de los casos; acciones violentas, adhesión a guerrillas en Latinoamérica o terrorismo como solución radical en los peores. Sin embargo, por el propio carácter de las protestas francesas, el izquierdismo francés no se extravió en la locura terrorista que aniquiló a tantos de sus homónimos en el resto del continente: Alemania, Italia y España" (p. 123).

En Mayo del 68. Fin de Fiesta hay un trasfondo de verdad y autenticidad que convence al lector, un lúcido retrato a través de sus páginas de una generación cuyas "épicas mitologías se gestaron hace medio siglo".

La obra de Albiac es una lectura absolutamente recomendable para comprender el alcance de las aportaciones de mayo del 68, como catalizador de un nuevo orden en el pensamiento político.

90

Un episodio destacado en la crónica de este libro lo representa la intervención de Jean-Paul Sartre en el Anfiteatro de la Sorbona el 20 de mayo, a quien Albiac no duda en designar como auténtica “consciencia moral de un siglo ya en su crepúsculo” (p. 153). El pensador francés sintetiza el logro más importante de mayo, lo que el autor define en la entrevista citada como “la construcción de una subjetividad insumisa”, es decir, el ciudadano legitimado para ejercer el pensamiento crítico sin la tutela de las ideologías.

En definitiva, la obra de Albiac es una lectura absolutamente recomendable para comprender el alcance de las aportaciones de mayo del 68, como catalizador de un nuevo orden en el pensamiento político, un mayo que juntamente con el impacto de la guerra del Vietnam sacudirá la conciencia de la juventud europea, al igual que la guerra de España lo hizo 30 años atrás. Bien estuvo, por tanto, que acabara la fiesta, la orquesta tocaba con fatiga los últimos compases. El autor reconoce que, al menos, perviven “literarias emociones de ese póstumo que soy del 68” (p. 134).

FRANCISCO JIMÉNEZ MARTÍNEZ
Profesor del Liceo Español Luis Buñuel

Un siglo de hispanismo en la Sorbona

Antonio Niño

París, Éditions Hispaniques, Université Paris-Sorbonne, 2017, 134 p., 12€.



El centenario de la creación del Instituto de Estudios Hispánicos se conmemoró con múltiples actividades (conferencias, jornadas de estudios, mesas redondas, homenajes...), que se prolongaron durante un par de años y culminaron en octubre de 2017 con el Congreso Internacional “Los estudios hispánicos en la Sorbona: un Instituto en los vaivenes del siglo”, promovido, entre otros, por Nancy Berthier, directora de la UFR (Unidad de Formación e Investigación de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de París-Sorbonne).

En este marco de actividades conmemorativas se inscribe el libro *Un siglo de hispanismo en la Sorbona*, fruto de la documentada investigación de Antonio Niño, profesor de Historia Contemporánea.

nea en la Universidad Complutense de Madrid, que logra plasmar en poco más de cien páginas las cinco décadas de historia del Instituto de Estudios Hispánicos, desde sus orígenes en 1917, cuando se creó en el contexto del acercamiento franco-español que se produjo durante la primera gran contienda mundial, hasta el final de la década de los años sesenta, cuando surgieron otras universidades en la capital y el Instituto se fue abriendo a horizontes más amplios, el luso y el iberoamericano, puesto que desde 1969 se integró en la *Unité de Formation et de Recherche d'Études Ibériques et Ibéro-Américaines* de la Universidad Paris-Sorbonne, una de las 18 facultades que componen la universidad en la actualidad.

De su mano podemos seguir la evolución del Instituto –espejo de los vaivenes políticos que afectaron a las relaciones bilaterales franco-españolas y de los variados intereses docentes e investigadores que animaron a esta institución– y de la colaboración investigadora y cultural de España y Francia, modélica en muchos momentos de esta larga trayectoria, así como del fructífero camino recorrido por el hispanismo parisino.

Un hito importante fue, sin duda, la inauguración en 1929 de la sede del Instituto, en el número 31 de la rue Gay Lussac, por el Presidente de la República y el Embajador de España, que dio ya testimonio de su vocación de intermediación cultural, o la construcción de tres nuevas plantas, entre 1959-1962, para poder atender la gran demanda de estudiantes.

A lo largo de sus más de 50 años de existencia, el Instituto desempeñó un papel central en la evolución del hispanismo en Francia. Recogió el testigo de los fundadores del hispanismo en Francia, Alfred Morel-Fatio y Raymond Foulché-Delbosch, y de los primeros catedráticos de las universidades de Toulouse, Bordeaux y Montpellier, que ejercieron de pioneros, Ernest Mérimée y

Georges Cirot. Fue gobernado hábilmente, en todo momento, por sus sucesivos directores, entre los que cabe destacar la labor de Ernest Martinenche, su primer director y experto promotor; Marcel Bataillon –el mundo del hispanismo siempre recordará con reconocimiento su magistral *Erasmus y España*– y Charles V. Aubrun, que creó en 1966 el *Centre d'Études Hispaniques Appliquées aux Réalités Économiques* y, cuando la Ley de Ordenación de la Enseñanza Superior de 1968 desmembró la Universidad de París, presentó el proyecto de un *Institut d'Études Ibériques et Latino-Américaines de Paris*, con el objetivo de aglutinar todas las secciones de español y de portugués de la capital.

El Instituto supo también convocar a los mejores especialistas españoles, que durante décadas, cuando las vicisitudes de los periodos bélicos y la subvención de la parte española lo permitieron, colaboraron codo con codo con los profesores franceses en la formación de sucesivas generaciones de hispanistas y expertos en estudios iberoamericanos, a la vez que se convertía en el eco de la cultura española e iberoamericana en París. Impartieron, por ejemplo, conferencias en el Instituto ilustres poetas, como Pedro Salinas, Jorge Guillén, Dámaso Alonso, Rafael Alberti...–los dos primeros trabajaron incluso como lectores durante varios años–; reconocidos lingüistas y filólogos, como Tomás Navarro Tomás o Rafael Lapesa...; y grandes ensayistas en los ámbitos literario e histórico: Américo Castro, Eugenio d'Ors, Salvador de Madariaga, Claudio Sánchez Albornoz, Ángel Viñas, José Antonio Maraval...

A las prestigiosas publicaciones *Revue Hispanique* y *Bulletin Hispanique*, órganos de difusión de la investigación de los hispanistas franceses, sumó el Instituto durante 5 años su revista *Hispania*, que pretendía difundir una imagen no demasiado deformada de la España de la época y en la que contribuyeron,

entre otros, Azorín, Blasco Ibáñez, Valle-Inclán, Unamuno, Rubén Darío, Cansinos Asens, Alfonso Reyes y Manuel Azaña.

A lo largo de más de 50 años se derrochó entusiasmo y tesón para conseguir que el estudio de las lenguas vivas en secundaria –y, singularmente, del español y del portugués– se fuera abriendo camino en el ámbito de las letras frente a las lenguas clásicas y la filosofía; para que se fueran creando puestos de catedráticos y de *maitres de conférences* de español y de portugués; y para que el número de estudiantes que preparaban la *licence*, el *certificat d'aptitude*, el *diplôme d'études supérieures* o la *agrégation* de español fuera creciendo exponencialmente.

Según los datos que aporta el profesor Antonio Niño, en 1909 el español se enseñaba en Francia como primera lengua desde *6ème* en unos pocos centros del sur y lo habitual era que se enseñara como lengua complementaria (en régimen de 2 horas por semana, frente a las 6 del inglés y del alemán); en 1929 había en secundaria 75.930 alumnos de inglés, 35.508 de alemán, 7.703 de español, 6.663 de italiano y 204 de otras lenguas; en 1953, eran ya 64.885 los alumnos de español en secundaria, atendidos por 446 profesores, número que ascendió a 1.500 tres años después.

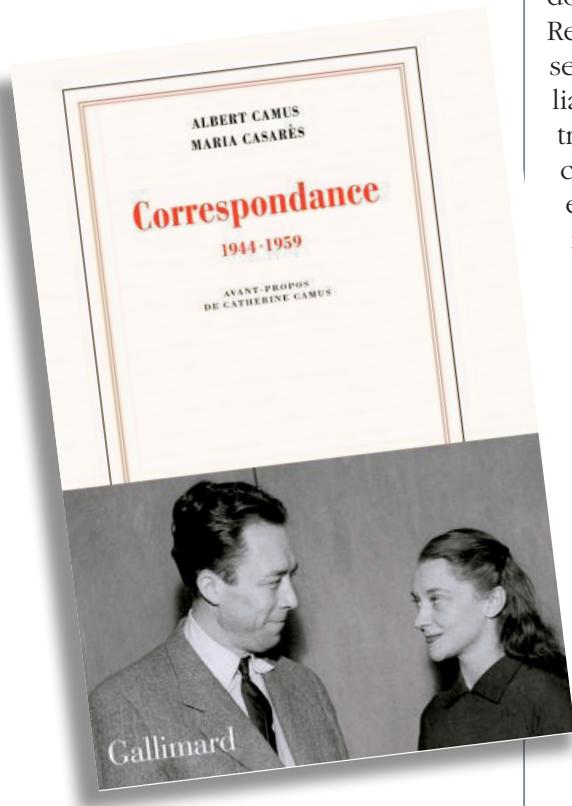
En la actualidad, el español goza de buena salud en Francia, en especial en secundaria: lo estudiaban en educación primaria y secundaria en el curso pasado 3.255.042 alumnos y había más de 25.000 profesores de español. A esta de promoción, fruto del esfuerzo de tantos hispanistas y profesores de español, contribuyó sin duda notablemente el Instituto de Estudios Hispánicos. A título de ejemplo: Cuando Charles V. Aubrun accedió a la dirección había en la institución 2 catedráticos y cuatro *maitres de conférences*; cuando dejó su puesto, en 1972, los catedráticos eran 6 y 60 los *maitres de conférences*. Y el número de alumnos ya ascendía a 2.300 en 1962.

Fruto de esta modélica colaboración bilateral franco-española fue también la creación en 1920 de la Casa de Velázquez, en Madrid, inaugurada en 1928 por el rey Alfonso XIII, que en 1929 visitó el emplazamiento en la *cit  universitaire* de lo que poco tiempo después sería el Colegio de España en París. Es de sobra conocido el importante papel de ambas instituciones como centro de acogida, que han facilitado el trabajo durante décadas a tantos profesores, artistas e investigadores.

El libro incluye también importantes documentos gráficos (fotos, recortes de prensa, programas, anuncios...), que complementan y enriquecen el meritorio trabajo de investigación de Antonio Niño.

ISIDORO PISONERO DEL AMO
Asesor técnico

Correspondance 1944-1959
Albert Camus y María Casares
París, Gallimard, 2017, 1.270 pp., 32,50 €.



“Él me enseñó a amar a Francia y con él, siempre supe que nunca estaría sola. Incluso después de su muerte”. María Casares, la hija exiliada de Santiago Casares Quiroga, primer ministro con Azaña, relata su vida, de viva voz, en la extensa entrevista que Soler Serano (A fondo) le hiciera con motivo de la publicación de sus memorias, *Residente privilegiada*. La actriz de la Comédie-Française y del Teatro Nacional Popular, gran dama de la escena, se escribió con Camus durante 16 años 865 cartas que la editorial Gallimard publica ahora por vez primera en un volumen de 1.270 páginas.

Él tenía 30 años cuando se conocieron; ella, 21. Él ya había publicado *El extranjero*, la novela que le lanzaría a la fama, y vivía solo en París, donde pertenecía a una red de la Resistencia. Su esposa, Francine Faure, se había quedado en Orán, en la Argelia francesa. Ella había llegado a París tras el golpe franquista de 1936. Se conocieron el 19 de marzo de 1944 en casa del escritor Michel Leiris, y la madrugada del 6 de junio, el Día D, se convirtieron en amantes.

A principios de los ochenta, tras la muerte de su madre, la hija de Camus, Catherine, entabló contacto con Casares y le compró las cartas de ambos, que ahora finalmente se publican. Catherine es quien escribe un breve pero profundo prólogo que se cierra con estas palabras: “Gracias a los dos, sus cartas hacen que la tierra sea más vasta, el espacio más luminoso, el aire más ligero simplemente porque han existido”.

JAVIER FORNIELES TEN
Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

Lire!

Bernard Pivot y Cécile Pivot

París, Éditions Flammarion, 2018, 190 pp., 25 €.



Bernard Pivot, lector profesional (“Apostrophes”, Lire, JDD) y su hija Cécile, ardiente lectora aficionada, confrontan sus razones, placeres y formas de leer, su uso de los libros, en textos muy personales, bellamente ilustrados, donde el público, las librerías y las bibliotecas recuperarán sus emociones.

La primera página doble del libro deja al lector pensativo: una gran imagen en blanco y negro que tendría cuidado de no revelar para no minar la lectura de los demás. Bernard y Cécile predicán a los conversos para intentar lograr recuperar algunas ovejas perdidas en los meandros de esta sociedad de consumo que nos lleva a perdernos solo en el mundo de la imagen y la imagen. Cécile insiste en este hecho al final del libro.

Está muy presente el respeto de los dos autores por el libro, por la necesidad diaria de contacto con la escritura, el bienestar que sienten cuando ingresan a una librería, su amor por las palabras, su diferente forma de vida por disfrutar de la lectura, su insaciable hambre por los libros.

Este libro nos devuelve constantemente a nuestra propia práctica de la lectura: nuestros rituales, nuestra manera de enfrentarnos a la lectura, al destino de los libros antes y después de leer, a volver al diccionario, a las lecturas por vacaciones, a una forma intransferible de leer.

Cuántas veces hemos querido preguntarle a un extraño en el tren qué lee... sin atrevernos a interrumpir su lectura... Bernard lo hace y lo cuenta, pero bueno, ¡su nombre es Bernard Pivot!

En 2011 la editorial Confluencias publicó una suerte de memorias, *Las palabras de mi vida*. La instalación de Pivot en el olimpo de la divulgación literaria es algo que no va con él. La mayor sorpresa de *Las palabras de mi vida* era que estábamos ante una persona humilde, sencilla, inteligente, sensible y que sabe reírse de sí mismo. Aborda la mayoría de los temas con una fresca estimulante, construyendo su biografía a partir de palabras significativas para él. *Melancolía*, “esta palabra es tan bonita que nos dan ganas de sentir melancolía solo para poder nombrarla”.

En *Lire!* vuelve el generoso divulgador de la cultura francesa (universal) a contagiarnos el placer de la lectura, el mejor método para iniciarnos y continuar con una actividad a contracorriente de las modas culturales. Leer, una vuelta al lápiz y al papel, *et c'est tout!*

JAVIER FORNIELES TEN
Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

Retour à Séfarad

Pierre Assouline

París, Gallimard, 448 pp., 22 €.



“Hace dos años, Su Majestad Felipe VI me dijo: ¡Cómo te extrañamos!” El Rey se dirigía, en definitiva, a todos los sefardíes de todo el mundo, estos descendientes de judíos expulsados de España en 1492 por los Reyes Católicos Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Una nueva ley que otorgaba la ciudadanía a los sefarditas fue, en efecto, el punto de partida de este volumen.

Pero, ¿Qué significa la palabra Séfarad? “Sefardí” se refiere a los descendientes de judíos expulsados de España. Pero es sobre todo un lugar. En el Antiguo Testamento, Sefarad es

una tierra lejana que servirá como refugio para los judíos. Los comentaristas hebreos compararon este lugar con la España actual, mientras que probablemente estaba cerca de Irak. *Retour à Sefarad* es una novela de aventuras emocionante a través de uno de los países más entrañables de Europa. Y, en el fondo, una reflexión sobre la identidad.

La segunda palabra importante del título es “retorno”, “Retour”. El discurso del Rey Juan Carlos fue de nuevo el desencadenante de todo. Cuando Assouline descubrió que una ley preveía la atribución de la nacionalidad española a los sefardíes, decidió, por fantasía romántica y por razones simbólicas, dar el paso y contarlo.

JAVIER FORNIELES TEN

Profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye

Rêve d'Espagne. Musique espagnole en France

Marie Christine Vila

París, Éditions Fayard, 2018, 324 pp., 23 €.



na española. Bajo el cielo parisino, los emigrantes, Albéniz o Falla, trabajaron para sacar la música española de sus clichés, mientras que Viñes puso su piano al servicio de Ravel, Debussy o Satie. Una aportación fundamental de las relaciones culturales entre Francia y España, en clave musical.

Es este doble movimiento de apropiación lo que permite salir de lo pintoresco sin renunciar a las raíces musicales y culturales, que Marie Christine Vila traza de una documentación inédita.

Carmen de Bizet, *España* de Chabrier, *Iberia* de Debussy, *Boléro* de Ravel: España ha inspirado siempre a Francia, manteniendo una relación ancestral entre la atracción y el rechazo.

Durante un siglo (1820-1914), España entretuvo al público francés con el «español»; también representa, en el curso de los intercambios culturales, una fuente de inspiración y una renovación en profundidad del lenguaje musical. A finales del siglo XX, los compositores franceses confrontados con el modelo wagneriano encontraron un avance que condujo a la expresión de la música francesa moderna, lo que a su vez contribuyó a la creación de la música moder-

