



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

PIRINEOS

Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de
España en Andorra

7



'11

educacion.es

S

O

K

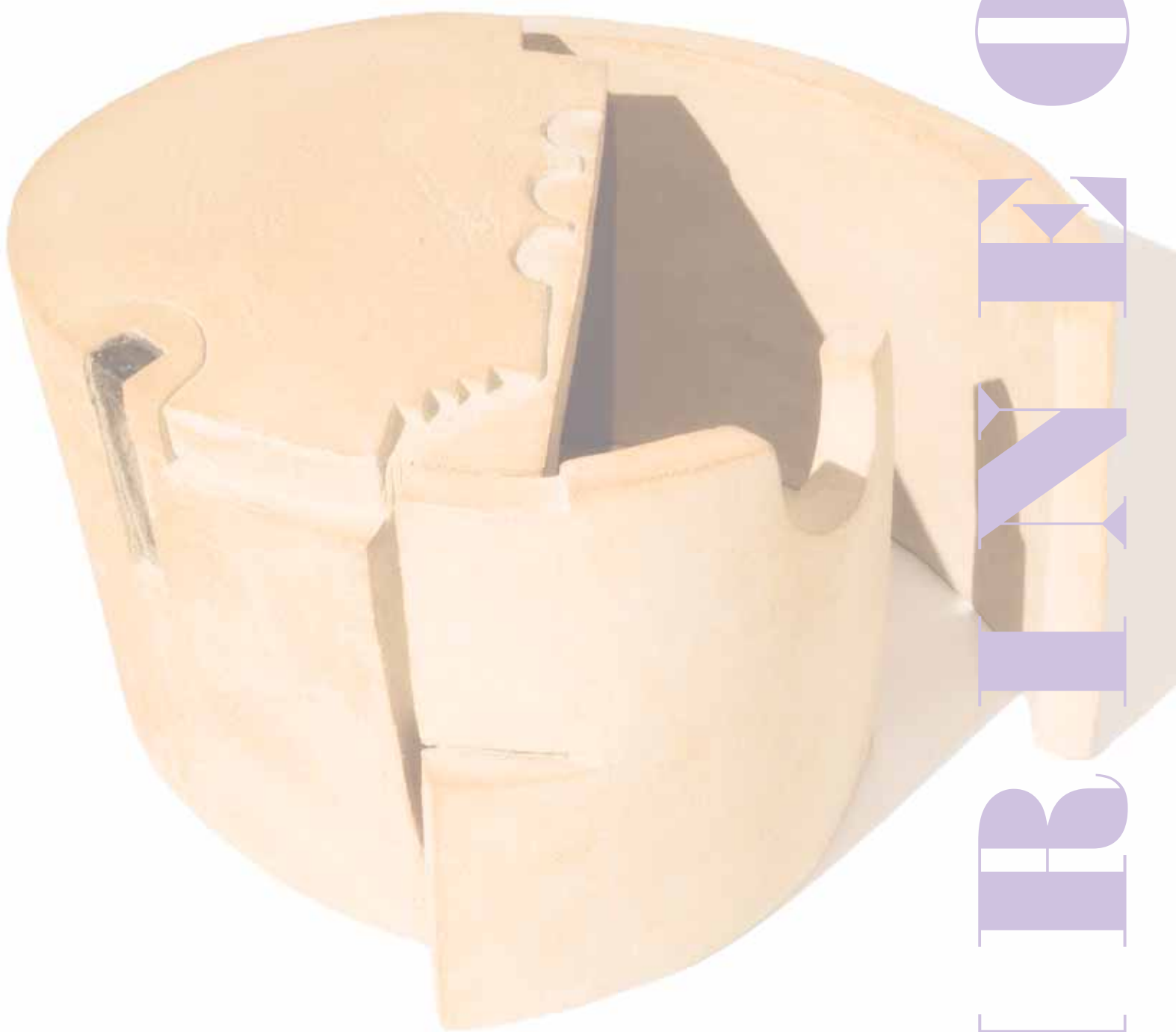
N

I

R

I

P





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

DIRECCIÓN
Margarita Melis Maynar
Consejera de Educación de la Embajada de España en Andorra

COORDINACIÓN Y ASESORÍA TÉCNICA
Carmen Pérez-Sauquillo Conde

CONSEJO DE DIRECCIÓN
Clara Díez Díez
Consolación Galera Ramírez
Manuel López Naval
Carmen Martínez González
Carlos Romero Dueñas
Amparo Soriano Barberán

COMPOSICIÓN Y MAQUETACIÓN
Impremta Principat

COORDINACIÓN GRÁFICA
Carmen Pérez-Sauquillo Conde

ILUSTRACIONES
Ángela Blanco
José Luis Martín Sánchez
M^a Estrella Povo Grande de Castilla
Francisco Ruiz Pelegrina

ILUSTRACIÓN PORTADA
Judit Gaset Flinch

Catálogo de publicaciones del Ministerio
www.educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es
Texto completo de esta obra:
www.educacion.es/exterior/ad/es/publicaciones

Fecha de edición: 2011
NIPO: 820-11-523-4
Diseño y maqueta:
ISSN: 1817-5376
Depósito legal: AND 609-2005
Imprime: Impremta Principat

Distribución:
Consejería de Educación en Andorra
Prat de la Creu, 34
Andorra la Vella

SUMARIO

Presentación

- 5 *Margarita Melis Maynar, Consejera de Educación.*

Entrevista

- 6 Casimir Arajol. Entrevista de *Carmen Pérez-Sauquillo Conde*

Estudios

- 12 Andorra, talleres de arte en París. *Josep M. Ubach*
16 Y ahora, en estos nuestros detestables siglos. Un estudio comparado de las edades del hombre en Hesiodo y en Cervantes. *Venancio Andreu Baldó*
18 Babel en el diván. *Laura Ezquerro*
21 La competencia matemática en el antiguo Egipto. Aplicaciones didácticas. *Martín Villar*
26 El vitalismo cinematográfico: de Henri Bergson a Gonzalo Suárez. *Esperanza Rodríguez Guillén*

Creación Literaria

- 31 Poemas. *Manel Gibert Vallés*
34 ¿Qué tienes en tu pared? *Vicente Talens*

Creación Artística

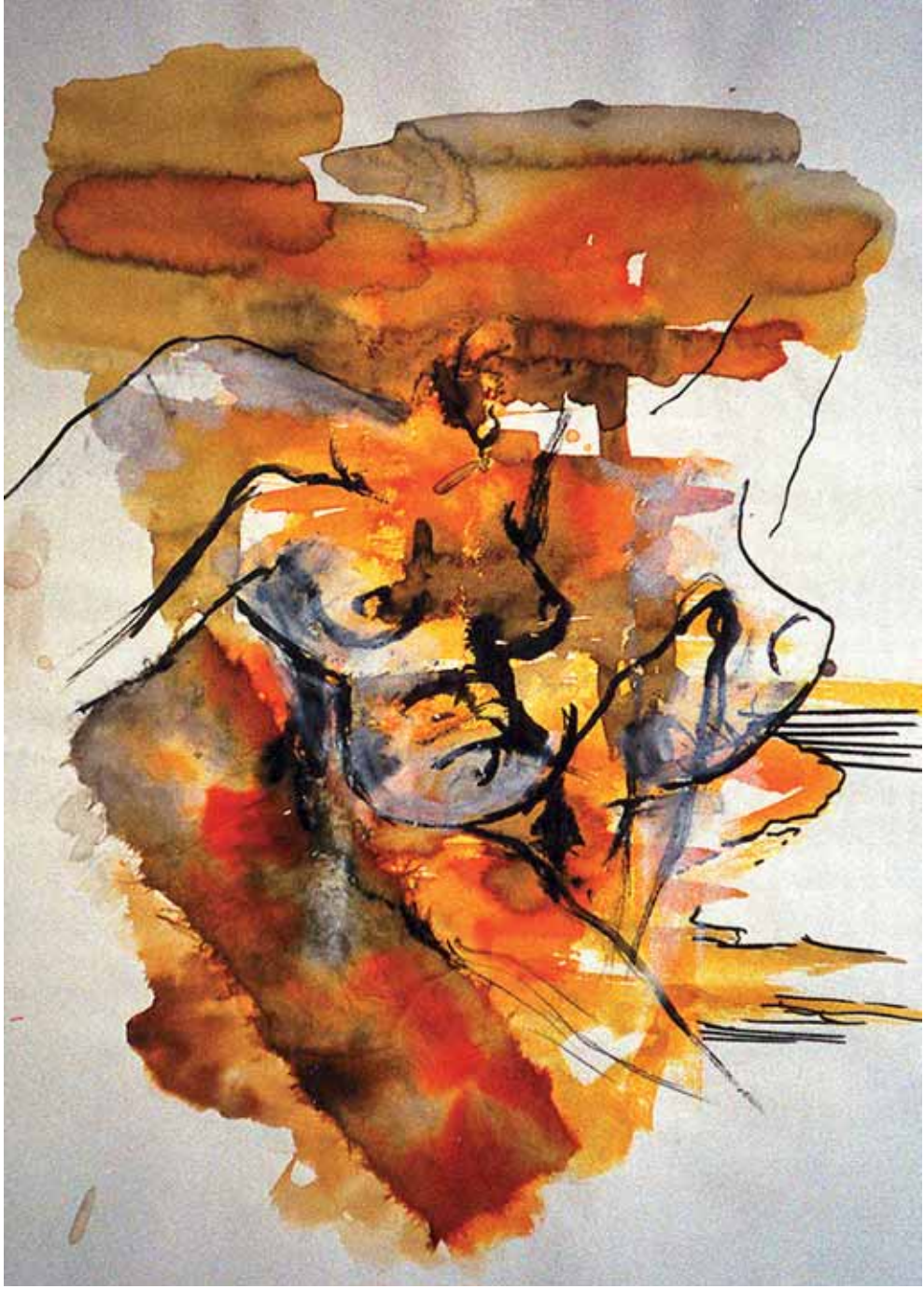
- 36 Judit Gaset Flinch: Emociones y materias. *José Luis Martín*

Nuevas Tecnologías

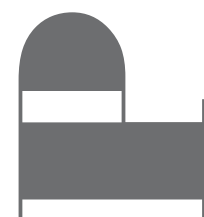
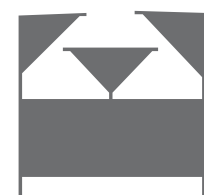
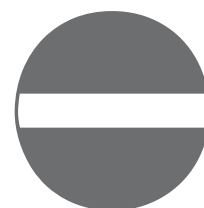
- 44 Educ&: una posibilidad tangible de la innovación en la docencia presencial a través de las TIC. *José Manuel Molina*

Sección Pedagógica

- 48 Unidad Didáctica. Que la rosa no ignore su belleza. Mutilación femenina y derechos humanos. *Consolación Galera Ramírez*
54 Actividad física en horario lectivo. Un estudio sobre escolares de primaria y secundaria. *Jesús Isarre Malo y Luis Alberto Hernández Estopañán.*
60 El teatro en la educación secundaria. Fundamentos y retos. *Tomás Motos y Antoni Navarro*



Ángela Blanco



PRESENTACIÓN

Pirineos cumple siete años al servicio de la cooperación hispano-andorrana y de la difusión de contenidos educativos o de manifestaciones culturales de una y otra parte. Un consejero de educación de la Embajada de España, Juan Luis Cordero, puso en marcha la revista en 2005; otro consejero, Bartolomé Bauzá, la animó y desarrolló desde 2006, incluido este número que se ofrece ahora. Me corresponde a mí continuar esta empresa, como otras que afectan a los objetivos de la consejería, desde mi incorporación reciente al frente de la misma.

La publicación de este número se produce meses después de un cambio de gobierno en Andorra y semanas después de las últimas elecciones generales en España. La presencia de la educación española en Andorra y su compromiso con la oferta educativa del país tienen el arraigo que corresponde a referencias culturales comunes y a intereses compartidos. Sobre esa base se seguirá sin duda construyendo el futuro de esa presencia.

Quisiera, en esta breve presentación, agradecer la generosidad de los autores que han aportado sus valiosas colaboraciones a este número de *Pirineos*. También, por supuesto, al cualificado equipo que lo ha hecho posible, empezando por su consejo de dirección y la asesora técnica que coordina la revista, Carmen Pérez-Sauquillo.

Margarita Melis Maynar
Consejera de Educación

ENTREVISTA A CASIMIR ARAJOL

CARMEN PÉREZ-SAUQUILLO CONDE

ASESORA TÉCNICA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDORRA



Casimir Arajol, *Casi*, es una figura habitual en la vida social y cultural de Andorra. Es un personaje poliédrico, un hombre del Renacimiento por su vasta formación y su insaciable curiosidad, un hombre al que, como diría Terencio, nada del mundo le es ajeno, y ya no digamos si ese mundo es Andorra. Cada una de sus caras permitiría bucear en profundidad para encontrar un mundo por descubrir. En Casimir encontramos un referente de los cambios habidos en Andorra en el último siglo: la evolución de una casa, la casa Arajol. Pero también su biografía nos serviría de hilo conductor de la vida política de Andorra de los últimos cincuenta años: creador del ceremonial protocolario de Andorra, introductor de embajadores, acompañante de los representantes andorranos en los foros internacionales, desde el Vaticano a la Casa Blanca.

Su faceta inicial, la de veterinario, no la ha abandonado nunca. Vinculado al Ministerio de Agricultura, ha ocupado los únicos cargos que podríamos llamar políticos y que permitieron, por ejemplo, que a través de él se oyeran por primera vez por estos valles términos como medio ambiente o ecología. Su vinculación no se ha roto: *la Fira del bestiar*, de la que habitualmente es jurado, cuenta con los programas más artísticos que puedan imaginarse. En ellos, con la colaboración de su gran amigo el pintor Sergi Mas, invita a participar mediante pequeñas obras de arte. También creó el concurso internacional de *gossos d'atura*.

Sin embargo, su faceta más conocida es la de coleccionista. Podemos encontrarlo en las mejores ferias internacionales o en los mercadillos de arte, tiendas de anticuarios o de chamarileros. Sociable, ameno y ocurrente, resulta siempre cercano y se aleja mucho de la tendencia al estrellato que últimamente afecta a muchos coleccionistas. Así, resulta amigable desde el primer contacto, y no teme expresarse con un entusiasmo contagioso acerca de lo que adora o detesta entre lo visto en la feria o mercadillo de turno. Ninguna de sus adquisiciones está vinculada a la posibilidad de revalorización: compra aquello que le gusta y que va a querer contemplar en su entorno. Cuando coloca un cuadro en una de las paredes de su casa, el cuadro pasa a formar parte de ella y Casimir necesita, para orientarse, para ubicarse, que su mirada lo encuentre donde debe estar. Casimir se desplaza en busca de la pieza, de la joya que encaje en el intrigante rompecabezas que son sus colecciones: yunques, cuadros, joyas bibliográficas vinculadas especialmente a Andorra o la última de sus colecciones, un *yad* - para los profanos, un puntero o señalador para la *Mikra* o lectura de la *Torah*-. Cuando habla de los *yad* se entusiasma. No hay ninguno igual, son piezas de orfebrería, de metales preciosos, con gemas engastadas, o prácticos, metálicos, sin apenas adornos. Como todos los coleccionistas lleva adelante la búsqueda de sus piezas de forma casi secreta, con una red de exquisitos buscadores de tesoros artísticos que le avisan si hay nuevos descubrimientos. Casimir Arajol, como todos los coleccionistas, mantiene una gran discreción en cuanto a las obras que conforman su colección. Pero sin embargo cualquier motivo es bueno para compartir parte de ella. Es habitual encontrar reseñas en las que se indica que tales piezas de la exposición, que este mapa, que aquel documento... ha sido cedido por Casimir Arajol de su colección particular.

Por último, quiero recuperar su faceta más significativa, la de bibliófilo. Es de todos reconocido que sus estanterías custodian la historia de Andorra. Estos textos (libros, legajos, pergaminos, láminas, hojas sueltas...) son el testimonio cierto de una larga trayectoria vital de las gentes de estas tierras.

Empecemos por la historia familiar. Su abuelo, con sus caballerías, trasladaba personas y mercancías desde Andorra a España y Francia. Eso ya le singularizó porque tuvo contacto frecuente con otras culturas e incluso, anticipándose a las tendencias actuales, fue un políglota que dominaba el francés y el castellano, además del catalán. Su padre, a los catorce años, tenía una parada en el mercado de la Boquería en Barcelona. La muerte prematura del hermano mayor, el *hereu*, le obligó a regresar y hacerse cargo de la casa. ¿Cree que las experiencias

de ambos determinaron la proyección al exterior con la que programaron su formación?

Como profesional en la rama de las ciencias, por mi formación de veterinario, creo en lo que tanto está de moda afirmar de que "se lleva en los genes".

Mi abuelo, Cisco de Sans, transportaba al Obispo Príncipe de la Seu d'Urgell a Andorra y, por parte francesa, al veguer Romeu o al juez Brutails, entre otros. A ellos y a otros muchos viajeros, con frecuencia ingleses. Estos traslados se hacían a lomos de caballerías.

Mi padre, junto a otros socios, fundó una sociedad de transporte en autobús por carretera, la Hispano –Andorrana.

¿Qué y dónde estudió?

Mis primeras experiencias escolares fueron en Ax les Thermes (Francia), en la escuela maternal. A los 8 años fui a La Salle de la Seu d'Urgell y de allí al Colegio de la Bonanova, también de La Salle, en Barcelona. Fui la última promoción del Examen de estado. De ahí, a Zaragoza, a la Facultad de Veterinaria.

¿Cómo se vivía el desarraigo, el distanciamiento familiar, en esos largos periodos de tiempo?

Los viajes a Barcelona o Zaragoza no eran como ahora; eran más largos e incómodos, pero éramos más jóvenes y se soportaba todo.

Usted fue uno de los primeros universitarios de Andorra, ¿qué otros jóvenes universitarios andorranos recuerda en esa época?

Joaquín Arana, Antoni Morell, Elida Amigo fueron también a Zaragoza. Marc Vila fue un poco más lejos, a Deusto. Más tarde otros andorranos fueron a estudiar a Barcelona y Zaragoza.

¿Cómo era la Andorra de esa época? ¿Encontraba dificultades para integrarse en la vida social después de cada regreso?

Andorra no sobrepasaba los 50.000 habitantes. El contacto familiar en las fiestas mayores, la matanza del cerdo, muy importante en aquella época, bodas, bautizos... unían mucho al pueblo andorrano.

Los estudiantes internos veníamos solo por Navidad, Pascua y en verano. El esquí y las excursiones por la montaña hacían que no se perdieran los contactos.

Regresa ya como veterinario a ejercer su carrera en Andorra. ¿Cómo eran las asistencias en aquellas bordas inaccesibles y con aquellos inviernos antes de que se inventase el goretex? ¿Qué anécdotas recuerda de esos primeros años del ejercicio de su profesión?

En los años cincuenta, cuando empecé la carrera, en la facultad teníamos libros y laboratorios, pero no teníamos animales para practicar con ellos. En octubre alquilaban una vaca, un

caballo y una mula para las prácticas, y, en junio, si sobrevivían a los estudiantes, los devolvían a sus propietarios. Esto puede explicar por qué los inicios en mi vida profesional fueron difíciles. Empecé acompañando al veterinario que ya había en Andorra, Juan Alay, y no fue difícil ponerme al día. Años después pasé a la Administración como Secretario de la Comisión de Agricultura del Consell General. Cuando se inauguró el primer gobierno fui nombrado Director del Ministerio de Agricultura, luego Director de Medio Ambiente, hasta que llegó el protocolo y la diplomacia de la que hablaremos más adelante.

Su esposa también era veterinaria. ¿La conoció en Zaragoza? ¿Se adaptó a la vida en Andorra? ¿Ejercieron juntos la profesión?

A mi esposa la conocí en la facultad, estudiamos juntos. Ella era más de laboratorio y, particularmente, de Histiología. Al acabar la carrera se presentó a unas oposiciones y sacó plaza en un pueblo de la provincia de Teruel, puesto que no ocupó nunca ya que nos casamos y nos vinimos a vivir a Andorra y tuvo que renunciar.

Se integró perfectamente en Andorra, fue muy estimada, pero desgraciadamente duró poco la felicidad. Murió a los nueve años de casados. Me había acompañado en ese tiempo a algunas de mis incursiones en la montaña, a campañas de vacunación y así pudo conocer bien el país y a sus habitantes.

Su primer contacto con la administración fue profesional. ¿Con qué cargo entra y con qué problemas se encuentra? ¿Qué proyectos pone en marcha?

En mi paso por la administración pusimos en práctica las campañas de vacunación, las campañas profilácticas, entre otras. También impulsamos las subvenciones a las explotaciones agrarias y a los cultivadores. Con el malogrado Amadeu Rosell resucitamos la Fira, feria de ganado tradicional en Andorra y de la que este año será la XXXIII edición. Pusimos también en marcha la creación de los refugios de montaña, los vedados de caza y pesca para proteger y aumentar las especies autóctonas, el seguro para los cultivadores de tabaco. En fin, una época muy fructífera.

¿Qué queda del veterinario que fue? ¿En qué proyectos sigue implicado?

De mi profesión me queda el amor a los animales y el

interés por los progresos científicos relacionados con ellos. Con el Ministerio de Agricultura sigo colaborando para organizar eventos que tengan que ver con los animales, como la *Fira concurs*.

Pasamos a otra faceta, la de coleccionista: yunque, *yad*, libros, obras de arte... ¿Cómo fueron sus comienzos como coleccionista? ¿Con qué objeto comienza y por qué?

El coleccionismo. Estoy seguro de que casi todos, de niños, hemos coleccionado algo: canicas, cromos, sellos, etc. Casi todos se han ido desinteresando con los años, pero otros hemos ido engrosando nuestra afición o, como lo llaman en mi familia, los problemas. En mi familia, cuando llega mi santo o mi cumpleaños, me preguntan "qué problema te podemos regalar". Muchas veces suele ser un búho, que también colecciono.

Decía en la introducción que solo adquiere lo que le gusta. ¿Qué piezas de su colección son más valiosas para usted, al margen de su precio?

Hay que reconocer que soy un poco inquieto y me intereso por muchas cosas, entre ellas, los yunques.

Un abuelo por parte de mi madre era carretero-herrero y tenía una fragua en la que yo hice algunos pinitos. Encontré una partida de nacimiento de un Antonio Arajol que era cerrajero en Barcelona, allá por los años veinte. Ya estamos de nuevo con los genes. Cisco De Sans herraba también alguno de sus mulos. Así que un buen día encontré un yunque que me entró por el ojo derecho y así empezó la historia. No es una colección de sellos ni de cromos, mis yunques pesan 150, 200 o 300 k. Los yunques tienen

que llevar la fecha y el nombre del fabricante o propietario o la fragua en la que se fabricó. Los tengo en el jardín, como decoración, pero no hay que regarlos como a las plantas.

Un día le hizo gracia oír a unos turistas quedar en "la casa de los yunques". Con yunques o sin ellos su espléndida casa forma parte del paisaje tradicional andorrano.

Sí, un buen día un turista bautizó mi casa como "la casa de los yunques". Hablé con él, resultó ser de Guadalajara y, casualmente, venía de una familia de herreros.

En la puerta de su casa hay una placa que pone "Casa Arajol". ¿Era la casa familiar?

Mi familia vivió durante generaciones en lo que se conoce como "Hostal Cisco de Sans". Éste y el Hostal Calones fueron de las primeras fondas u hostales de Andorra. Mi bisabuelo y mi abuelo fueron arrieros, *tragers*; hacían el transporte en mulos y sus esposas regentaban la fonda u hostal. Allí nacimos mi hermana y yo. Durante la guerra civil española compartimos techo y mesa con refugiados de los dos bandos. Como anécdota, uno de los

refugiados era un Hermano de La Salle y cuando fui a estudiar a Barcelona era el director del colegio de la Bonanova.

Más tarde mi padre construyó esta casa familiar que, por cierto, en ese momento quedaba en las afueras, excesivamente separada del núcleo urbano.

También es fotógrafo. ¿Podríamos ir viendo la evolución de Andorra a través de sus instantáneas? ¿Qué temas son más



Estrella Povo

recurrentes en sus fotografías? ¿podremos contemplarlas después del rescate que está realizando con las nuevas tecnologías?

La afición a la fotografía nació en mí cuando por mi primera comunión me regalaron una máquina. Tanto las máquinas, como las técnicas, como yo mismo hemos cambiado mucho. He tenido que ponerme al día en las nuevas tecnologías, los ordenadores, las impresoras, los escáner, etc.

Un día, si el de arriba me sigue aguantando, quizás pueda plasmar en un libro, una exposición o cualquier otro sistema más moderno, la historia de Andorra en imágenes y personajes de Andorra que he ido introduciendo en la caja negra.

Diplomacia y protocolo. Se dice que es usted el creador de lo que podríamos llamar manual de protocolo en Andorra. Como jefe de protocolo e introductor de embajadores ha viajado por todo el mundo y ha conocido a presidentes de gobierno, líderes, jefes de estado, papas, reyes... ¿Qué experiencias le han dejado más huella? ¿Qué anécdotas recuerda? ¿Qué personajes le han impactado más? ¿Quiénes ganan y pierden en las distancias cortas?

Mi nombramiento por parte del *Cap de Govern*, Óscar Rivas, no fue del agrado de todos, pero estoy acostumbrado a no despertar unanimidades entre todos los partidos políticos. No pertenezco a ninguno. Soy andorrano y me baso en mi propio criterio. Otro *Cap de Govern*, Jaume Bartomeu, me bautizó una vez delante de cierto auditorio como "un andorrano atípico".

El Manual de Protocolo intentamos hacerlo en el 94 y estamos en el 2011 y todavía no lo tenemos. Se han hecho diversos proyectos, asesorados por técnicos españoles enviados por Moncloa o franceses enviados por París. Pero la piel de los humanos es muy fina y el choque frontal es siempre el mismo: el orden de precedencias, quién va delante de quién..

La época en la que me moví dentro de Protocolo fue una de las que guardo grandes y buenos recuerdos, pero una

china en un zapato no se tolera mucho tiempo y yo debía ser esa piedrecita molesta.

Lo de Introductor de embajadores vino luego, poco antes de mi jubilación, quizá para que la defenestración no fuera tan evidente. Bajo el asesoramiento de Cristina Barrios acompañé al primer embajador de Andorra en España, Pere Altimir; a presentar las cartas credenciales a S.M. el rey Juan Carlos, ceremonia para mí de grato recuerdo. Luego vinieron Portugal, el Vaticano, con



Estrella Povo

Juan Pablo II (allí por cierto fui nombrado primer consejero de la embajada), el palacio del Elíseo con Chirac, las Naciones Unidas, el FMI, el Consejo de Europa en Estrasburgo. En fin, un montón de buenos y malos recuerdos, de los que intento guardar solo los buenos porque lo malo dicen que acorta la vida. Yo creo que por lo que hacemos en ésta vale la pena quedarse.

Creo que es un gourmet, pero le horrorizan las comidas en las que hay que descubrir los ingredientes. ¿Eso cómo se come? ¿le echarían de El Bulli?

Quizás el haber nacido en un hostel, donde se daba de comer a autóctonos y forasteros, algunas veces muy exigentes, me acostumbré a comer de todo. Con los años llegas a distinguir lo bueno y lo menos bueno. La vida fuera de Andorra, por mis

estudios, mi trabajo después y los viajes me han hecho un poco más exigente en cuestiones de paladar. Me ha gustado probar de todo en los diferentes países por los que he viajado y es difícil encontrar algo que no me guste. ¡Ah, sí!, el arroz con leche. En una vida anterior me daban muy a menudo y terminé aborreciéndolo.

No recuerdo que me hayan echado nunca de ningún restaurante. ¡El Bulli?, lo conocí en la época en que lo llevaba Neichel, una estrella Michelin. Creo que en esa época Ferrán Adriá estaba en la cocina de aprendiz.

Durante estos años me he ido confeccionando una agenda y no niego que amigos míos, cuando van de viaje, suelen pedirme alguna buena dirección.

He dejado para el final su última faceta: bibliófilo, en el sentido más literal, amante amoroso de la letra impresa, auténtico tesoro que ha ido recopilando a lo largo de una vida, especialmente referida a Andorra: mapas, legajos, láminas, papeles sueltos, ejemplares únicos que ha ido atesorando pacientemente. Ha conseguido tener más fondos que el archivo nacional. Estudioso del pasado rescata con cada hallazgo un fragmento de la historia.

Mi principal colección está basada en la bibliofilia, sobre todo la que está vinculada al tema de Andorra. Cada día es más difícil encontrar nuevas piezas. Y eso a pesar de que, aunque mucha gente no se lo crea, se ha escrito mucho sobre mi país. Por su peculiaridad histórica, sus costumbres, su geología, su botánica, etc. y en diversas lenguas e idiomas: catalán, español, francés, italiano, inglés, japonés, portugués, alemán e incluso en latín, este último en *La Marca Hispánica* (1866).

He sido siempre una persona a la que le ha gustado compartir los conocimientos y las aficiones con los demás, sobre todo cuando se trata de dar a conocer la historia de mi país. Con ediciones raras y desconocidas edito para Navidad algunas reproducciones en facsímil como felicitación. Suelen ser muy apreciadas y coleccionadas.

Son muchas las leyendas de Andorra, algunas de ellas son versiones locales de historias que se cuentan en otros muchos lugares, pero otras están ligadas a la historia de estos valles, su pasado cántaro, su cristianización. Usted encontró una que no figura en las recopilaciones habituales, *Llegenda del pont del Rat*, que usted mismo editó como felicitación navideña. ¿Dónde la encontró y a qué grupo pertenece?

La leyenda del Port de Rat fue una casualidad. La encontré en una publicación de un farmacéutico francés, Marçhiu d'Aymeric, que la incluía en un relato de sus ascensiones por las montañas de Andorra, "Six Jours d'Ascensions aux Frontières d'Andorre" (1928), en particular las de Ordino. El Port de Rat se encuentra haciendo de límite fronterizo entre Francia y Andorra. Los dibujos se los encargué a Sergi Mas, artista local que prefiere que le llamemos artesano. Es una leyenda que no se encuentra repertoriada en ninguna bibliografía.

Además de las cesiones puntuales o el disfrute que de este patrimonio pueden tener sus amigos, ha ido buscando fórmulas para compartirlos: felicitaciones de Navidad, de las que ya nos ha hablado, calendarios temáticos, programas de las *firas del bestiar*; incluso, sin ser editor, ha editado alguno de sus hallazgos. Pero, ¿ha pensado ya la fórmula para que este patrimonio cultural pueda ser realmente accesible, especialmente para las nuevas generaciones? ¿Tiene un catálogo de este patrimonio cultural o piensa elaborarlo?

Ahora estoy trabajando en la confección del cartel de la próxima Feria de ganado, obra también de Sergi Mas, pero siempre bajo una idea mía. También elaboro el Catálogo o Programa, que suele tener que ver con algún objeto o herramienta relacionada con la ganadería o la agricultura. Este año el tema son las herraduras. Estos libritos acaban en algunas aulas escolares y en manos de coleccionistas.

Todo esto hace que no me aburra, a la vez que enriquece mis conocimientos. Me he visto obligado, a mis 78 años, a adentrarme en el mundo de los ordenadores, impresoras, escáner, etc. A esto le llamo yo mi terapia contra el alzheimer.

P. ¿Ha encontrado, en su entorno, continuadores de su obra?

Tengo dos hijas, cuatro nietos y dos sobrinos. Espero que alguno de ellos se aficione y continúe.



Estrella Povo

ANDORRA, TALLERES DE ARTE EN PARÍS

JOSEP MARIA UBACH

CAP DE L'ÀREA DE PROMOCIÓ CULTURAL DEL MINISTERI DE CULTURA DEL GOVERN D'ANDORRA

Gaudir de testimonis culturals en tots els àmbits com, la música, la literatura, la poesia, l'escultura, la pintura així com qualsevol altra expressió artística, fonamenten els pilars d'identitat i així cada societat té sempre la possibilitat de poder contemplar la seva imatge en un mirall imaginari on s'hi reflexa l'herència del coneixement, no obstant això si el reflex del mirall és una imatge borrosa mancada de voluntat i esforços, ens retornarà una imatge patètica, un reflex que ens mostrarà la realitat i no el que volem ser i ens correspon de ser.

Malauradament el nostre Principat no posseeix molts testimonis sobre el comportament artístic de la nostra societat, molts són d'artistes forans que per raons diverses, uns atrets pels paisatges bucòlics d'Andorra, altres per condicionants d'exili provocat per la guerra civil espanyola, fet que provocà que el nostre Principat esdevingués terra d'acollida per a molts, Francesc Camps Rivera, Pere Pruna Mompou, Antoni Samarra, Ricard Tàrrrega, Rafael Benet, Emili Bosch Esteve Humbert, Pierre Deffontaines, Gaston Vuillier, Eugène Sadox, Louis Dünki, Eugene Burnand i molts altres que seria llarg d'enumerar. Aquets artistes arribaren després de la segona meitat del 1800 deixant una empremta artística on el paisatge era l'argument principal una particularitat que s'ha mantingut fins als nostres dies on n'agradaria destacar a, Josep Viladomat, Sergi Mas, Francesc Galobardes, Carme Mas, Carme Massana, Pilar Penella, Josep Freixas, Jaume Puig, entre molts altres i que varen viure els anys difícils, entre els anys quaranta i els nostres dies, sense ajudes institucionals i lluitant contra les inclemències econòmiques que comportava viure en un espai petit amb un mercat diminut i pobre, uns condicionants difícils en la vida d'un creador on l'afirmació de l'existència artística quasi semblava una manca de llibertat.

Voldria recordar també les col·laboracions que s'establiren amb artistes de fora d'Andorra com el cas de Núria Llimona filla del Pintor Joan Llimona que l'any 1960 realitzà les pintures de l'absis de l'església parroquial d'Escaldes o la col·laboració que establiren Cèlia Gabriel llicenciada en belles arts i molt vinculada a Catalunya amb la restauració d'obres d'art, Pilar Penella, Maria Canalís (esposa del pintor Sergi Mas) i Carme Massana que realitzaren els laterals de l'església de Sant Andreu d'Andorra la Vella

El seu exemple i el testimoni del seu treball d'aquesta època constitueixen un document que sens dubte en un futur

no gaire llunyà serà motiu d'una anàlisi més aprofundida sobre l'art i la dona al nostre Principat.

El projecte Andorra Tallers d'Art ha permès a quasi una trentena d'artistes de disposar d'un espai de treball desenvolupar la seva obra en un ambient adequat, en convivència amb altres artistes i alhora amb un cert aïllament. D'aquesta manera, els projectes són perfectament individualitzats, tant en conceptes com en mitjans i sens dubte en resultats. I a la fi la sorpresa i l'admiració; allò que a molts ens ha fet fidels a l'art contemporani

Amb la finalitat de poder normalitzar l'àmbit de les arts plàstiques al nostre Principat varem iniciar la "Mostra d'Art d'Andorra", aquesta volia constituir un inventari dels creadors de les nostres Valls, fou l'any 1984 que varem iniciar aquest camí i que ens els nostres dies encara constitueix un motiu de participació per a més d'un centenar d'artistes que any rere any han aportat amb les seves obres milers de missatges d'il·lusió. Durant més de vint anys d'existència hem exposat a la sala d'exposicions del Govern més de dues mil obres d'artistes novells i d'altres de molt més experimentats, això ens ha permès al llarg d'aquests anys poder constituir un inventari del desenvolupament de la creació al nostre Principat, una primordial per endegar altres projectes amb més coneixements

Un dels principals problemes per als artistes del nostre Principat era i és encara en els nostres dies la dificultat per trobar espais (tallers) per poder dedicar-se a la creació (condicionats pel comerç qualsevol espai és molt car). Al mateix temps s'afegia la particularitat que molts artistes únicament treballaven pensant en un tipus d'obra de caire comercial (possiblement influenciats per la personalitat de les galeries privades) Aquestes dues particularitats condicionaven de manera negativa les noves generacions d'artistes que molts, formats en universitats de França o Espanya, desitjaven poder treballar de manera més coherent amb la seva manera de pensar i d'expressar.

Un cop conegut el panorama artístic del nostre Principat i detectar aquestes particularitats varem començar a donar forma al projecte anomenat "Andorra Tallers d'Art" efectivament l'any 1994 el Govern aprovà el projecte del Andorra Tallers d'Art, i entre els anys 1995 i 1996 és pogué desenvolupar per primera vegada una experiència sense precedents a casa nostra.



Llençol Meritxell Papió

El projecte tenia com a objectiu oferir als artistes d'Andorra el suport del Govern a través del Ministeri de Cultura. Per dur-lo a terme calia la participació de crítics al mateix temps que consellers que fossin de fora del àmbit artístic Andorrà, amb experiència demostrada dins de diferents camps de la creació artística; per aquest motiu s'escolliren les persones que pensàrem que podien aportar la seva professionalitat i solvència intel·lectual, per aquest motiu m'acompanyen avui alguns dels membres d'aquesta edició, que són: Pedro de Sancristóval, per la seva llarga experiència com a Director del Museo de Bellas Artes d'Alaba, i "anima mater" de la col·lecció (possiblement una dels més importants en art contemporani espanyol) Francesc Rodríguez Rossa, llicenciat en Història de l'art, crític i bon coneixedor dels artistes nacionals, Joan Gil, exdirector de la revista Arte Omega, crític d'art, comissari d'exposicions i assessor de col·leccions privades.

El motiu d'escollir un comitè de crítics de procedències tan dispers està condicionat a que cada un d'ells pugui transmetre i aconsellar sobre la seva experiència professional ja sigui en l'àmbit de la creació o en la post producció de l'obra, evidentment els apartats que ultrapassen el món de la creació és tracten de manera personal i en funció de les necessitats de cada artista.

Conscients que les arts visuals són cada dia més presents i influents dins la nostra societat i que els artistes que investiguen el seu propi llenguatge esdevenen espectadors i comunicadors en aquesta relació que tots tenim en els àmbits emocionals de les experiències humanes, que, en nombroses ocasions és veuen enfrontades a d'individualisme, el consumisme i als nombrosos sorolls contaminants, volíem actuar, convençuts que, en aquest particular repte en què molts hi estem compromesos, intentarem de minimitzar aquest fenomen ja

vigent anomenat mundialització, on tothom hi està ficat però que ningú pot trobar el seu lloc exacte de localització i que pot posar en evidència a moltes cultures, identitats, així com expressions artístiques i culturals, però que al mateix temps pot servir d'eina per enfortir una resistència particular davant de l'estandardització, ja que estem convençuts que la dimensió cultural de la nostra societat aglutina un particular cúmul de valors, motivacions, aspiracions, esperances i somnis, que mitjançant l'art ens permetran establir ponts de diàleg ja sigui en un àmbit nacional com internacional.

El resultat d'aquestes sis edicions d'Andorra Tallers d'Art comencen a donar els seus fruits que encara que modestos tenim el convenciment que el millor encara està per arribar. De moment hem aconseguit crear una petita col·lecció

d'art contemporani representativa del moment creatiu que viu el nostre Principat, hem creat les bases i les condicions (que sempre són millorables) perquè els artistes del nostre País puguin expressar-se de manera lliure, acceptant el repte i la confiança que el Ministeri d'Educació i Cultura diposita en ells i que per compensar el seu treball, exposa al nostre Principat així com fora de les nostres fronteres, i divulga el seu art com un bé comú, que ja pertany a tothom. Tots els que formem part d'aquest projecte estem convençuts de la certesa de León Tolstoi al respondre a la pregunta de "que és l'art" digué que l'essencial de l'art no és troba en el resultat artístic sinó en el procés. El procés que forma part de la necessitat humana de comunicar dins aquest àmbit particular que és l'expressió artística.



Le jardin fêté. Àurea Bellera

Una trentena de participants han orientat les seves creacions cap a les "instal·lacions", aquest fet possiblement ens confirma que són molts els creadors del nostre Principat que lluny dels interessos de moltes de les galeries nacionals prioritzen més per aspectes possiblement comercials "obres de paret" abans que les creacions menys "comercials" d'un mateix artista. Per aquest motiu penso que hem sintonitzat amb molts creadors ambiciosos de poder expressar-se de



Andà. Mònica Armengol

manera diferent i en conseqüència, aportar a la nostra societat un nou àmbit que els ofereix ampliar les seves possibilitats. Cal dir que el Ministeri d'Educació i Cultura ofereix als artistes seleccionats la possibilitat d'ocupar un taller en l'espai d'uns dos anys màxim per poder treballar els seus projectes, no obstant això, cal dir que es tracta d'espais petits que conviden més a la reflexió que no pas a l'elaboració d'obres de grans dimensions, ja que la nostra intenció inicialment era la prioritzar el raciocini abans que la manualitat en la construcció d'obres d'art.

Possiblement que els nostres artistes treballin d'aquesta manera en sigui un xic culpable Marcel Duchamp amb els seus treballs "ready-made" que sens dubte ha inspirat a molts dels nostres creadors, desitjosos d'endinsar-se més en la idea i el concepte, que en l'elaboració pràctica de les obres.

Com és evident tots els projectes s'han d'elaborar mirant cap el futur i amb il·lusió, intentant concretar els somnis intentant guardar els peus a terra, ens hem deixat seduir per mostrar als nostres artistes fora d'Andorra i com que gaudim d'una apetència i un desig gens diferent a la resta dels humans ens omple de satisfacció poder dir que el Govern d'Andorra mitjançant el Ministeri de Cultura ens ha autoritzat a presentar

candidatura a la 54 Biennal de Venècia, un dels objectiu que permetrà als artistes d'Andorra i en conseqüència a tota la gent del nostre Principat de gaudir d'un aparador internacional al costat d'institucions i persones que parlen el mateix llenguatge que nosaltres, que no és altre que el de l'art.

Per aquest projecte ja fa un any que treballem, colze a colze, amb els Srs, Pedro Sancristoval, Joan Gil, Ermengol Puig i Francesc Rodriguez , els artistes que hi participaran són Elena Guardia i Francisco Sanchez creant en la nostra població i els nostres artistes una expectació mai experimentada en aquest àmbit. Com vostès coneixen el nostre és un país molt petit que amb modèstia i tímidesa vol compartir un dels seus signes d'identitat a través de la cultura i l'art.

Y AGORA, EN ESTOS NUESTROS DETESTABLES SIGLOS. UN ESTUDIO COMPARADO DE LAS EDADES DEL HOMBRE EN HESÍODO Y EN CERVANTES

VENANCIO ANDREU BALDÓ

PROFESOR DE LATÍN DEL INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA

El mito de las Edades del Hombre, situado al comienzo de *Los trabajos y los Días* de Hesíodo, es un relato sobre la degeneración de la estirpe humana a lo largo de cinco fases descendentes- con la excepción de la Edad de los Héroe-. El ser humano habría pasado de una situación ideal, la Edad de Oro, a una edad completamente aborrecible, la actual de Hierro. La primera- una vida semejante a la de los Dioses-, suponía el bienestar físico o material de los seres humanos que en ella vivían, los cuales se veían libres de todo mal o sufrimiento físico: el trabajo y el hambre, el dolor, la vejez, la enfermedad e incluso la agonía de la muerte. En la descripción de La Edad de Hierro, Hesíodo introduce sin embargo un cambio de registro. El tema dominante ahora es el de la ética o más bien la ausencia de la misma que caracterizaría a esta etapa. En otros términos, lo relevante serían ahora los vicios morales tales como la deslealtad para con los familiares, huéspedes y amigos, el abandono y desagrado para con los padres, la impiedad para con los dioses, la violencia, la desvergüenza, el perjurio, la mentira: *“El huésped no será grato al huésped, ni el amigo al amigo, ni el hermano al hermano, como sucedía en otros tiempos. A los padres, cuando envejeczan, menospreciarán los hijos, y éstos, ilos perversos!, solo pronunciarán rudas palabras para quejarse de aquéllos... llegando al extremo de negar el alimento a los ancianos, de quienes ellos recibieron el sustento...”*.

El tópico de las Edades del Hombre se halla igualmente en elefamoso *Discurso a los cabreros*, en el libro XI de la primera parte de *El Quijote*. La brillante e incisiva paradoja que lo inicia ya es reveladora de que Cervantes está interesado por las implicaciones éticas del mito: *“Dichosa edad y dichosos siglos a los que los antiguos pusieron el nombre de dorados, y no porque en ellos el oro, que en esta nuestra edad de hierro tanto se estima, se alcanzase en aquella venturosa sin fatiga alguna, sino porque entonces los que en ella vivían ignoraban estas dos palabras de tuyo y mío”*. El predominio de lo ético se desprende también del análisis formal del texto cervantino, en contraste con el hesiódico. Por una parte, Cervantes no recorre cronológicamente las cinco etapas tradicionales, sino que se centra en las dos que considera claves: la Edad de Oro y la actual Edad de Hierro; asimismo tampoco adopta un modelo expositivo sucesivo, sino que en su relato entrelaza, de forma paralela, rasgos de una y otra etapa. Y todo ello porque a Cervantes no le interesa el relato mítico, sino la lección que se extrae de la misma: el contraste entre el ideal y la utopía, entre el mundo que deberíamos tener y aquel que realmente tenemos.

Ambos, Hesíodo y Cervantes, comparten por lo tanto inquietudes de índole ética, pero, más allá de las apariencias, se trata de dos “éticas” completamente diferentes. Al poeta griego le preocupa la esfera de la “ética privada”, y por ello censura agriamente la deslealtad, la impiedad, la pérdida del respeto a la familia, etc. Cervantes por el contrario se sitúa en la esfera de la “ética pública” o “ética política”. Así, por un lado, critica los vicios públicos de su sociedad: el lujo y la ociosidad de los poderosos y la venalidad de la justicia. Por otra parte, aquello que hacía tan deseable la Edad de Oro ya no son para Cervantes ni los bienes materiales ni las virtudes personales, sino las virtudes ético-políticas, la igualdad de los seres humanos y la vida comunitaria: *“eran todas las cosas comunes”*. Por último, mientras Hesíodo no se preocupa de las causas de esta degeneración humana, salvo que éstas sean el capricho de los dioses o el orden natural de las cosas, Cervantes, desde un materialismo realista, sitúa el origen de los males sociales de su época en lo socioeconómico: la desigualdad y la existencia de la propiedad privada.

Hesíodo y Cervantes comparten un mismo interés: la crítica de la sociedad que les ha tocado vivir. Hesíodo vive de pleno en una sociedad rural, tradicional, la griega de los siglos VIII y VII a.C., atravesada por cambios y conflictos socioeconómicos: predominio de una aristocracia terrateniente tradicional, aparición de una nueva clase de ricos, o bien campesinos o bien comerciantes, y pauperización de los pequeños campesinos, algunos de los cuales se ven abocados a la esclavitud por deudas. El mundo de Cervantes es el del absolutismo de los siglos XVI y XVII, donde, junto a una aristocracia terrateniente parasitaria y una clase campesina productiva, conviven una alta burguesía comercial y financiera y una pequeña burguesía urbana. El Estado, autoritario y burocratizado, favorece, por su acción militar y administrativa, la economía, pero al tiempo supone, dado su gran tamaño, una gran carga gravosa para la misma. España, concretamente, vive- debido a una economía basada en el oro de las Américas y a una política militarista altamente onerosa-, una gran crisis, sobre todo en el XVII, que se traduce en la desaparición de industrias, disminución de la productividad de la tierra y enorme pobreza en parte del campesinado y de las clases urbanas más humildes.

Las perspectivas con que ambos autores enfocan esta crisis son sin embargo muy diferentes. Hesíodo es un nuevo campesino de clase media, que por un lado rechaza a la aristocracia de abolengo y que por otra parte teme las turbulencias sociales

de su tiempo, que han conducido a la pobreza a una parte del campesinado. Ahora bien, la falta de perspectiva histórica, y su misma condición de campesino relativamente acomodado, hace que su análisis se limite a una explicación abstracta y a una queja puramente moral. En otros términos, Hesíodo, sabedor de que su sociedad se ha vuelto más injusta, egoísta y violenta, no encuentra otra herramienta de abordar tal estado de cosas que la explicación metafísica y teológica del mito: la degeneración del ser humano prevista por los dioses. Cervantes pertenece a una pequeña burguesía urbana- su padre es cirujano- pero sus propias vivencias personales- la guerra, la cárcel, la ruina familiar; la pobreza-

el mayor desarrollo sociopolítico de su tiempo- una sociedad urbana y relativamente cosmopolita - la mayor experiencia histórica acumulada- las guerras igualitarias de los campesinos protestantes- y el mayor nivel de reflexión ética y política de su época- con antecedentes como los escritores utópicos renacentistas- cristalizan en este autor en una comprensión de la crisis desde la "ética

pública" y desde las causas profundas, estructurales, de la misma: la desigualdad y la propiedad privada.

Hesíodo y Cervantes nos ofrecen dos modelos de crítica social. No se trata de modelos abstractos, sino de aquellos a los que se está recurriendo hic et nunc para dar sentido a la crisis social y económica actual. Nuestra Edad de Hierro- que algunos llaman neoliberalismo y otros globalización- supone la erosión de los derechos sociales y el aumento de la desigualdad en el mundo rico, la miseria creciente en los países pobres, las guerras neocolonialistas, el individualismo atroz, la alienación cultural de los individuos, el aumento de la violencia cotidiana, etc. Pues bien, ante ello el modelo hesiódico, al que recurren habitualmente las clases medias y aco-

modadas, no ofrece más que perplejidad y mera indignación moral, pudiendo derivar, en el peor de los casos, hacia soluciones políticas erradas y perversas: el aumento de la represión estatal, el racismo y el fascismo. Por el contrario el modelo cervantino, el análisis de las causas estructurales, políticas, sociales y económicas, el énfasis en la desigualdad como causante de las restantes injusticias y de los diferentes desórdenes éticos, es, a nuestro juicio, una vía certera tanto en la teoría como para buena práctica social y política.

Concluamos el artículo con dos ejemplos concretos. El aumento de la delincuencia común en las sociedades occidentales se analiza a menudo, desde medios de comunicación

y grupos políticos interesados, como la consecuencia de la desaparición de los valores tradicionales, y en concreto del papel de la familia; y las soluciones que se ofrecen son por un lado la vuelta a los valores tradicionales, y por otro el aumento de la represión policial y el endurecimiento del código penal, siguiendo la línea hesiódica, sin comprender, en una

línea cervantina, las desigualdades sociales y económicas, crecientes en nuestras sociedades, que subyacen al problema, y sin proponer por lo tanto, como sería a nuestro juicio lo adecuado, políticas de justicia social que lo trataran de resolver: más empleo, más servicios sociales, más reparto de la riqueza. Un segundo ejemplo nos vendría dado por los actuales movimientos de liberación en el norte de África. Estos pueblos, hartos de la opresión y la miseria, se han rebelado, y no lo han hecho, como muchos "analistas" esperaban, en el nombre de Alá o las tradiciones del Corán, sino en el nombre de los derechos humanos, la libertad y la justicia social. Quizás sean estos pueblos valientes quienes, desde la línea cervantina, nos estén marcando el camino.



Angela Blanco

BABEL EN EL DIVÁN

LAURA EZQUERRA

PSICÓLOGA CLÍNICA - PSICOTERAPEUTA - PSICOANALISTA

En el marco de recientes cambios políticos y socioeconómicos, asistimos a una variación en las comunicaciones interpersonales fomentada por un aumento de la movilidad geográfica así como por el auge de nuevas tecnologías, como Internet. Estas transformaciones en la sociedad actual permiten que los contactos interculturales se tornen cada vez más frecuentes. Debido a movimientos migratorios se conforman sociedades multiculturales en las que grandes masas de población, por motivos políticos, laborales o turísticos, se desplazan de una zona a otra y entran en contacto con culturas y lenguas distintas. En este contexto, es interesante recordar también el fenómeno cada vez más común de las adopciones internacionales. En este complejo entrecruzamiento de factores culturales, políticos, socioeconómicos, lingüísticos o generacionales se inscribe la psicología del individuo cosmopolita hoy en día.

Desde los albores del psicoanálisis, el lenguaje ha ocupado un lugar central. Paciente y psicoanalista intercambian palabras. Sigmund Freud comenta al respecto en su *Primera lección introductoria al psicoanálisis*: "El paciente habla, relata los acontecimientos de su vida pasada y sus impresiones presentes, quejas, deseos y emociones. El analista escucha, intenta dirigir los procesos mentales del enfermo, le moviliza, da a su atención determinadas direcciones, le proporciona esclarecimientos y observa las reacciones de comprensión o rechazo que de esta manera provoca en él.". Reseñamos el conocido caso de Anna O., paciente de Breuer y retomado por Sigmund Freud, que permite esbozar algunos de los primeros descubrimientos claves en psicoanálisis. Anna O., afectada entre otras cosas por una patología del lenguaje, había perdido su lengua materna, el alemán; sin embargo conservaba intacto el uso del inglés, lengua extranjera para ella. Breuer acuña el término "talking cure" (cura por la palabra), concepto fundamental que recogería Sigmund

Freud más adelante. La pérdida de su lengua materna y el manejo de otra lengua le permiten iniciar la cura en inglés.

A lo largo de estas líneas, desde mi lugar de psicoanalista, me propongo llevar a cabo una breve reflexión en torno a la situación del multilingüismo en la clínica psicoanalítica.

En primer lugar, debemos distinguir dos procesos: uno en el que el individuo ha aprendido varias lenguas coincidiendo con la adquisición del lenguaje y otro en el que el aprendizaje se produce más adelante a lo largo del desarrollo cognitivo y emocional del ser humano. Aquí me referiré a los dos casos, que son situaciones en las que tanto paciente como psicoanalista manejan, ambos,

dos o más lenguas. Son casos en los que independientemente de la clínica subyacente, el paciente busca llevar a cabo un tratamiento psicológico en su lengua materna o por el contrario elige un psicoanalista que le hable otra lengua, alejada esta, de su lengua materna.

A continuación, me gustaría mencionar algunos conceptos fundamentales manejados en las investigaciones teórico-clínicas llevadas a cabo en este contexto. La mayoría de los trabajos en psicoanálisis han examinado la función del lenguaje en la relación con las instancias psíquicas de todo individuo, esto es, el Super-Yo, el Yo y el Ello, segundo modelo postulado por Sigmund Freud a partir de 1920. Estos planteamientos, de total vigencia en la

actualidad, proponen que la forma en que se adquiere una nueva lengua está sujeta a las restricciones del Super-Yo (heredero de factores culturales, normas, reglas y prohibiciones parentales). La función del Super-Yo se torna, en estos casos, decisiva a la hora de permitir o inhibir el aprendizaje de un idioma.

Por otro lado, las identificaciones del individuo con otros seres humanos tienen un rol esencial, ya que nos constituyen y conforman parte de la espina dorsal psicológica. En estos casos, "otro lenguaje" puede ser utilizado para mantener una ligazón con la imagen parental o maternal, para separarse de ella o para



Ángela Blanco

constituirse una identidad. La adquisición de una nueva lengua puede permitir un acercamiento a nuevas experiencias afectivas y nuevas representaciones mentales, ya que cada lengua materna -sus sonidos y su música- se encuentra estrechamente ligada a la creación de las primeras energías psíquicas infantiles, sensaciones corporales arcaicas del feto y del recién nacido y más adelante al desarrollo psicológico de todo individuo. Es importante tener en cuenta que en ese primer intercambio del niño con la madre o personas que ejercen los cuidados del recién nacido, se instauran las primeras experiencias de satisfacción que conforman unas huellas en la psique que más adelante se van a constituir como protorrepresentaciones mentales, condición esta *sine qua non* para la futura creación de las palabras y su posterior estatus de "palabra simbólica". Antes de que el niño haya aprendido a hablar, aprende las relaciones de las palabras y sus conexiones con las cosas. Cuando la madre nombra, pone orden en el caos interno del bebé y permite que lo nombrado exista en el mundo. Las primeras palabras que surgen en el niño tienen más que ver con un lenguaje y pensamientos mágicos, puesto que en este primer período el niño no se diferencia del otro. Las primeras palabras en este momento del desarrollo no se han diferenciado suficientemente de las cosas y conservan fundamentalmente un valor emocional. Para poder distinguir lenguaje simbólico de concreto es preciso que el niño pueda discriminar entre el adentro y el afuera, esto es, separar el yo del no-yo.

En relación con lo expuesto, presentaré tres viñetas clínicas que ejemplifican la función del multilinguismo en el contexto de la clínica psicoanalítica:

1. Una paciente adulta, *coacher* de profesión, lleva a cabo un análisis en su lengua materna. Me comenta lo difícil que le resulta realizar su trabajo cuando debe hacerlo en su lengua materna y agrega: "En cambio cuando se trata del español (lengua que aprendió hace pocos años) me siento más fuerte y más segura de mí misma. No sé qué me pasa con la traducción, creo que el español es como un 'tapón', ahí me refugio."

2. Una niña adoptada lleva a cabo un análisis en la lengua que aprendió con sus padres adoptivos. Tiene un bloqueo con su lengua materna, todo lo vinculado a su país y a su madre biológica se encuentra sepultado.

3. El escritor Samuel Beckett escribe en un primer tiempo en inglés, su lengua materna. Posteriormente adopta el francés



Angela Bianco

como primera lengua literaria y solo con la muerte de su madre empieza a poder traducir esas obras al inglés. Es sabida a través de sus biógrafos la relación tan conflictiva que mantuvo con su madre. El psicoanalista Casement ejemplifica a través de Beckett y su obra la necesidad del escritor de encontrar un lenguaje vehículo de su creación.

No podemos concluir sin enfatizar el hecho de que los caminos afectivos y sensoriales vinculados a la adquisición de una lengua u otra en cada individuo tienen una raíz distinta. El aprendizaje de una lengua se convierte en algo específicamente individual que psicoanalista y paciente deben poder abordar, comprender y reconstruir en cada caso. Es frecuente ver cómo al igual que en estos ejemplos mencionados, el manejo de una segunda lengua puede servir de "pantalla", preservando al individuo de experiencias arcaicas, experiencias traumáticas o simplemente de determinadas experiencias. La sustitución de la lengua de la niñez por una nueva lengua puede permitir la

apertura de nuevos caminos de pensamiento y afecto atravesados por un contexto cultural y emocional no marcado por conflictos arcaicos. Evidentemente, esto no se produce sin coste psíquico alguno, habrá que ver en cada caso cómo se estructura esta situación.

Varios autores han aludido a la metáfora de Babel para referirse a la estructuración y funcionamiento psíquicos de estos pacientes y de sus analistas. Algunos estudios apuntan a la etimología de la palabra Babel como "lugar de confusión" (del hebreo *bab-ilu*). Finalizaré subrayando que en mi criterio, y de acuerdo con otros autores, este "lugar de confusión" es reflejo de un sistema mental más profundo común a cualquier lengua y dominado por las leyes del Inconsciente y la traducción de lenguas se produciría en otro nivel de funcionamiento. Es precisamente en esa aparente confusión del Inconsciente "crudo" y la intersección con otros niveles donde se estructuran defensas psíquicas a favor de la salud o de la patología.

BIBLIOGRAFIA:

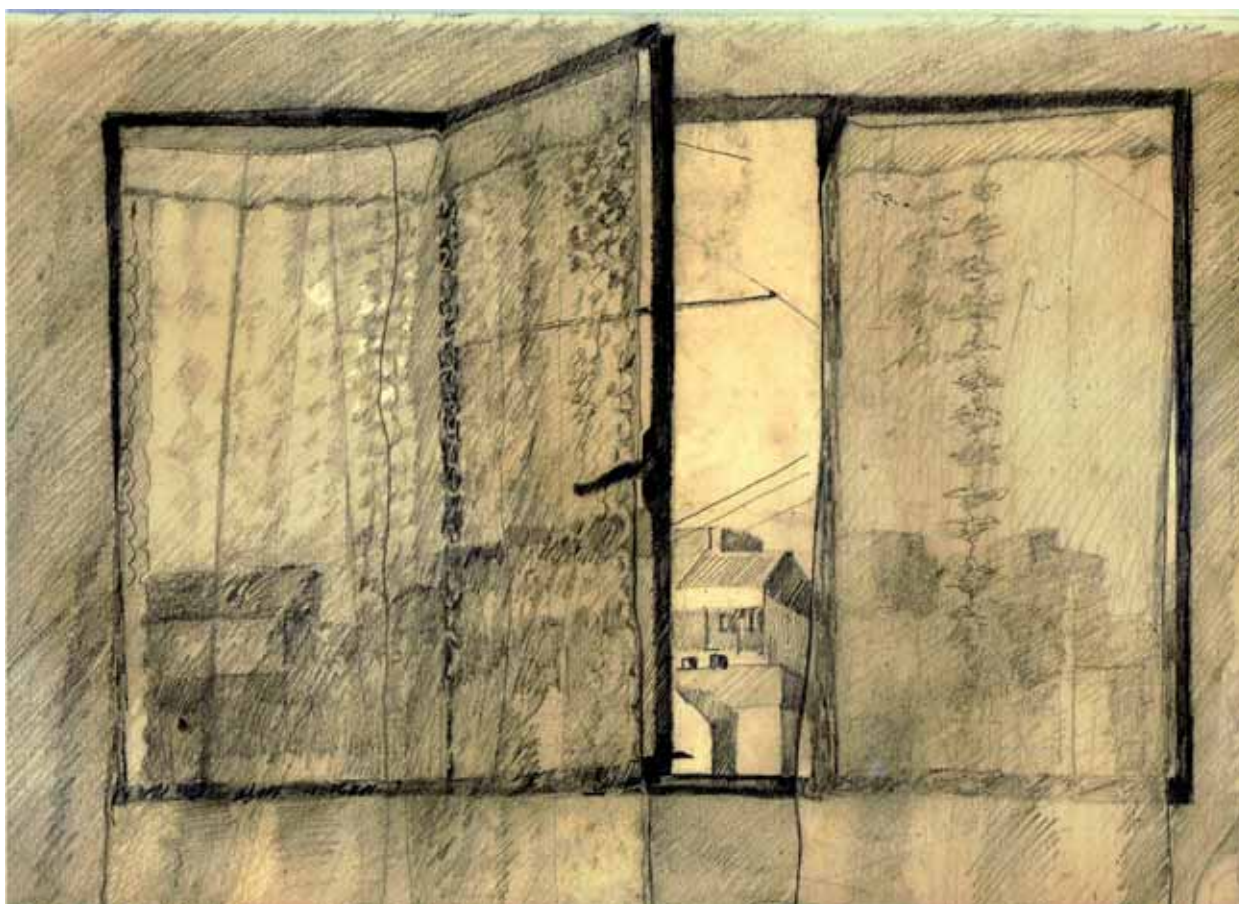
AMATI MEHLER, J., ARGENTIERI, S., CANESTRI, J. (1990) The Babel of the Unconscious. The International Journal of Psychoanalysis.

CASEMENT, P.J. (1982) Samuel Beckett's Relationship to his Mother -Tongue. The International Review of Psycho - Analysis.

CONNOLLY, A. (2002) To speak in tongues: Language, diversity and psychoanalysis. The Journal of Analytical Psychology.

FREUD, S. (1915 - 1917) Lecciones Introductorias al Psicoanálisis. Obras Completas. Amorrotu Editores.

JAPPE, G. (1993) The Babel of the Unconscious: Mother Tongue and Foreign Languages in the Psychoanalytic Dimension. Journal of the American Psychoanalytical Association



Estrella Povo

LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN EL ANTIGUO EGIPTO APLICACIONES DIDÁCTICAS

MARTÍN VILLAR

PROFESOR DE MATEMÁTICAS DEL INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA

La sociedad del antiguo Egipto estaba sumamente burocratizada, con una organización muy estable y protocolaria, una propiedad estatalizada, y, en consecuencia, con la necesidad de unas determinadas matemáticas. Unas matemáticas capaces de abordar la administración de los asuntos del Estado y de los templos; el cálculo de los salarios pagados a los trabajadores, del volumen de los graneros y de las áreas de los campos; la administración del calendario con sus fiestas; la problemática de las inundaciones en relación con la agricultura; la de relacionar la astronomía con la geometría para la especial orientación y construcción de los templos; o la de establecer, por ejemplo, las proporciones entre granos de distintas calidades en la producción de cerveza.

Esto es lo que corroboran, además, los documentos matemáticos que han llegado hasta nosotros, y que, en algunos casos, podríamos considerar manuales para la formación de los escribas oficiales; documentos que, a pesar de lo que se dice en el prólogo del papiro de Ahmes (que "contiene las reglas para lograr un conocimiento de todo lo que es oscuro y de todos los misterios que residen en las cosas..") no son, éste y los demás, mas que unas colecciones de problemas concretos, de los que se infieren las reglas para resolver situaciones similares que son frecuentes en la vida ordinaria. No encontramos las demostraciones ni las exposiciones rigurosas que, como induce a pensar el gran respeto que los griegos, incluido Aristóteles, tenían por todo lo egipcio, podrían ser propios de la sabiduría de los sacerdotes, sino simplemente unos conocimientos que hoy llamaríamos competencias matemáticas para resolver problemas de naturaleza práctica, muy útiles en la vida cotidiana, y que los escribas deberían poseer.

La civilización egipcia pertenece a las llamadas civilizaciones de "la etapa potámica" pues se asientan en regiones fluviales y en este caso, en concreto, en el valle del río Nilo. Como la egipcia son importantes la de Mesopotamia y las de la India y la China, y, aunque estas últimas no ofrecen registros cronológicos fiables, tanto la del Nilo como la de los ríos Tigris y Eufrates, además de caracterizarse por ser las primeras en el uso de los metales, ya disponían antes de finalizar el cuarto milenio antes de Cristo de una forma incipiente de escritura. El desarrollo de las matemáticas siempre viene asociado al desarrollo de la escritura, que para la matemática resulta imprescindible y, en consecuencia, hallamos grandes avances matemáticos en estas culturas.

Fuentes de la matemática egipcia

En los muros de los impresionantes monumentos egipcios aparecen inscripciones y pinturas jeroglíficas que representan cifras, tanto con el significado de cantidades como de medidas de magnitudes. Pero las matemáticas no se reducen a los números sino que hay mucho más. Es importante, por ejemplo, tener reglas para resolver problemas, y, afortunadamente, para comprobar cosas como ésta disponemos de los papiros matemáticos y de otros escritos que nos permiten conocer a fondo la matemática egipcia, ya que algunos se pueden considerar propiamente libros de texto, como ya se ha dicho. Los documentos más importantes son:

- El papiro de Ahmes (o de Rhind). 1650 a.C.
- El papiro de Moscú. (dinastía XII) 1890 a.C.
- El papiro de Kahum. (dinastía XII)
- El papiro de Berlín. (dinastía XII)
- Dos tablillas de madera de El Cairo. 2000 a.C.
- Un rollo de piel con fracciones unitarias. (periodo de los Hiksos)
- El contrato de Edfu. 1500 años posterior a Ahmes.

Durante la expedición napoleónica, en 1799, como es sabido, fue descubierta en Rosetta, junto a Alejandría, una lápida que actualmente se conserva en el Museo Británico y que contiene un mismo texto en tres escrituras diferentes: griego, demótico y jeroglífico.

Champolion y Thomas Young, a partir del griego hicieron pronto grandes progresos en el conocimiento de la escritura jeroglífica (talla sagrada) egipcia. Empezaron a descifrarse, continuando los descubrimientos de estos dos intérpretes, las numerosas inscripciones de las paredes de los monumentos y de las tumbas y, así mismo, a avanzar en el conocimiento de la hierática y la demótica (escrituras aristocrática y popular, respectivamente) y con ello a comprender los papiros y en particular los que contienen escritos matemáticos.

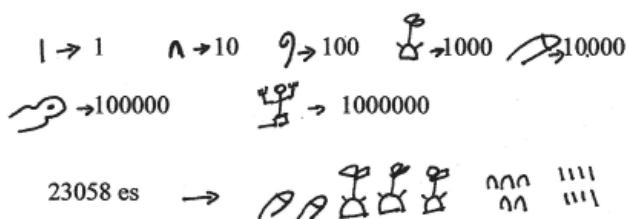
El papiro de Ahmes es un rollo de unos 30 cm de alto por casi 6 m de largo. Salvo algunos fragmentos conservados en el Museo de Brookling, la mayor parte de él se conserva en el Museo Británico. Fue comprado en Luxor a mediados del siglo XIX por el anticuario escocés Henry Rhind y por eso se le conoce como papiro de Rhind, y también, naturalmente, como papiro de Ahmes, en honor al escriba que lo copió hacia el 1650 a.C.. Proviene, según Ahmes de un prototipo del Imperio Medio

(entre 2000 y 1800 a.C.) y gran parte de los conocimientos que contiene son del gran arquitecto y médico Imhotep, que estaba al servicio de Zoser, el faraón que construyó su famosa pirámide escalonada hace casi 5000 años. Contiene 85 problemas con su solución y está escrito en hierática.

Los papiros de Kahum y de Berlín abundan en lo que se dice en el de Ahmes, que es el texto base. El de Moscú tiene unas dimensiones considerables, aunque es de poca anchura, se compró en Egipto en 1893 y está escrito por un escriba de la dinastía XII de una forma más descuidada que el de Ahmes, contiene 25 problemas como los tratados en el anterior papiro, salvo dos que constituyen una gran novedad y que estudiaremos más adelante con detalle.

Los números. Problemas aritméticos

El sistema de numeración egipcio usaba una base decimal en forma aditiva. Seis símbolos representaban las seis primeras potencias de diez y con ello pueden escribirse cifras del orden de los millones.



Sumar y restar no ofrecen dificultad. Pueden ordenarse de mayor a menor o al revés y también en forma vertical. Pronto aparecen cifras que se adaptan mejor a la escritura hierática de los papiros y que evitan la tediosa repetitividad, manteniendo el sistema decimal como lo usamos hoy en día, y que resulta un instrumento tan eficaz.

En el papiro de Rhind la multiplicación se realiza por el método de duplicación como se muestra en los siguientes ejemplos:

Multiplicación

8×7

$8 \times 7 = 8(1+2+4) = 8+16+32 = 56$

$\neg 1 \mid 8$
 $\neg 2 \mid 16$

$\neg 4 \mid 32$

 $7 \mid 56$

7×13

$7 \times 13 = 7(1+4+8) = 7+28+56 = 91$

$\neg 1 \mid 7$
 $\neg 2 \mid 14$
 $\neg 4 \mid 28$
 $\neg 8 \mid 56$

 $13 \mid 91$

La división se realiza por el método de mediación, que es el proceso inverso de la duplicación. Por ejemplo:

$184 : 8$

$1 \mid 8 \quad \neg 8$
 $2 \mid 16 \quad \neg 16$
 $4 \mid 32 \quad \neg 32$
 $8 \mid 64$
 $16 \mid 128 \quad \neg 128$

 184
 $1+2+4+16 = 23$ (resultado)

Utilizaron siempre fracciones propias (numerador menor que denominador) y casi exclusivamente las unitarias ($1/n$). Como no unitaria abunda $2/3$ y a veces el complemento a 1 de $1/n$, $(n-1)/n$. Las magnitudes las daban como suma de fracciones unitarias. A nosotros nos han quedado lo que llamamos números mixtos, que se usan cada vez menos y se parecen a las expresiones egipcias.

En el papiro de Rhind aparece una tabla de las 50 primeras fracciones de numerador 2 y de denominador impar descompuestas en suma de fracciones unitarias. Por ejemplo las siguientes descomposiciones son interesantes

$2/43 = 1/42 + 1/86 + 1/29 + 1/301$

$$\begin{aligned} 2/89 &= 1/60 + 1/332 + 1/415 + 1/498 \\ 2/101 &= 1/101 + 1/202 + 1/303 + 1/606 \end{aligned}$$

$2/55 = 1/30 + 1/330$ (por ordenador se ha comprobado que hay 1128 descomposiciones de 4 o menos de cuatro sumandos y sólo 3 tienen dos sumandos, ésta y $1/33 + 1/165$ y $1/40 + 1/88$)

En el papiro de Rhind aparecen numerosas operaciones con fracciones aplicadas a distintos problemas de tipo aritmético, estas operaciones suelen ser complicadas y a nosotros nos parecen aparatosas en muchas ocasiones.

Problemas 1 a 6 Piden efectuar el reparto de una, dos, seis, siete, ocho o nueve hogazas de pan entre diez hombres. (se da, por ejemplo, el resultado $7/10 = 2/3 + 1/30$)

Problema 13 Pide calcular el producto de $1/16 + 1/112$ por $1 + 1/2 + 1/4$ y da el resultado correcto de $1/8$

Problema 70 Pide calcular el cociente de dividir 100 por $7 + 1/2 + 1/4 + 1/8$ Da el resultado $12 + 2/3 + 1/42 + 1/126$

Se plantean problemas de proporcionalidad (regla de tres) de distinta complicación que resuelve de una forma análoga a la que empleamos nosotros.

Problema 72 Pide calcular el número de hogazas de fuerza 45 equivalentes a 100 hogazas de fuerza 10

Problema 63 Pide dividir 700 hogazas de pan entre cuatro personas de forma que estén en la proporción continua $2/3 : 1/2 : 1/3 : 1/4$

Problemas de Álgebra

El álgebra es muy pobre, resuelven casi exclusivamente ecuaciones de primer grado de las formas:

$x + ax = b$ y $x + ax + bx = c$; a, b, c son conocidos y x ("aha" o montón) desconocido.

Problema 24 Calcular el montón si el montón más un séptimo del montones igual a 19

Utiliza la falsa posición $x=7$; $x+x/7 = 8$; como $8(2+1/4 + 1/8) = 19$ tenemos que multiplicar 7 por $2+1/4 + 1/8$ para obtener el valor correcto del montón que es $16+1/2 + 1/8$; (comprobamos que $16+1/2 + 1/8 + 2+1/4 + 1/8 = 19$)

El siguiente problema no usa la falsa posición

Problema 30 La ecuación $x+2x/3 + x/2 + x/7 = 37$ se resuelve factorizando el primer miembro y dividiendo después 37 por $1+2/3 + 1/2+1/7$, lo que da como resultado $16+1/56 + 1/679 + 1/776$

Problemas de Geometría

Herodoto nos dice que el hecho de que cada año se desbordara el Nilo y con ello se borrarán las lindes de los campos, acentuó la necesidad de agrimensores que pudieran restaurar de una forma equilibrada las medidas de los mismos al desaparecer la crecida. Demócrito, a su vez, mostró una gran admiración por los "tensadores de la cuerda". Finalmente, la sobrecogedora magnitud de sus construcciones: pirámides, templos, monumentos y tumbas; así como su extraordinaria precisión y orientación pueden hacer suponer que el desarrollo de la geometría debió de ser muy notable, sin embargo el estudio de los papiros no colma estas expectativas. No encontramos muestras de que estuvieran familiarizados con el teorema de Pitágoras, por ejemplo, pero lo que más nos decepciona es que durante miles de años siguieran usando los mismos métodos y las mismas fórmulas sin ningún avance.

Encontramos problemas importantes en el papiro de Ahmes de áreas de polígonos. Por ejemplo:

Problema 51 Calcular el área de un triángulo isósceles (da la solución de multiplicar la altura por la mitad de la base)

Problema 52 Lo mismo para el trapecio isósceles (las bases son de 6 y 4 unidades respectivamente y la altura de 20, y la solución que da es la semisuma de las bases por la altura)

Vemos en el desarrollo de estos problemas un esbozo de demostraciones y un ansia de generalizar y de teorizar pero no llegan a discernir entre lo exacto y lo aproximado. En el contrato de Edfu, que es un documento posterior en 1500 años al de Ahmes aparecen ejemplos de áreas de triángulos, trapezoides, rectángulos y otros cuadriláteros, con reglas para hacer cálculos y son un ejemplo de búsqueda de las mismas, pero los procedimientos que ofrece no son muy correctos y en algún caso bastante incorrectos.

El método egipcio para calcular el área del círculo sí que es un progreso notable de esa época. Usan nuestra fórmula $A = \pi r^2$ y dan a π el valor de 3.16, lo cual es una aproximación muy aceptable. Los silos de trigo tenían forma cilíndrica y fueron los primeros en calcular el área del círculo y el volumen del cilindro

No sabemos si Ahmes pensaba en la exactitud o aproximación de estos cálculos, en cualquier caso los problemas 50 y 48 de su papiro nos dan pistas importantes de cuales eran sus ideas.

Problema 50 Aquí se admite que: El área de un campo circular de 9 unidades de diámetro es igual al área del cuadrado de lado 8.

(por proporcionalidad permite dar la siguiente fórmula para un radio r)

$A = (\frac{8}{9} d)^2 = 4(\frac{8}{9})^2 r^2 = 3.16 r^2$ (un valor de π muy aceptable)

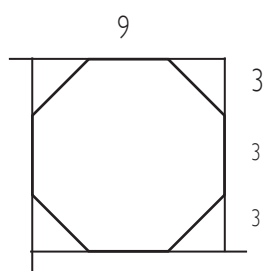
El problema 48 es, quizá, la clave para pensar que actuaron así porque el área del octágono inscrito en el cuadrado de lado 9 es aproximadamente igual a la del círculo inscrito en dicho cuadrado.

Problema 48 El área del octágono obtenido a partir del cuadrado de lado 9 es 63.

$$A = 9^2 - 4 \times 3 \times 3 / 2 = 81 - 18 = 63, \text{ aprox} = 64 = 8^2$$

(No difiere gran cosa del cuadrado de lado 8 ni de la circunferencia inscrita en el de lado 9)

El papiro de Kahum (dinastía XII) nos confirma que otros escribas usaban los mismos métodos que Ahmes para el cálculo de áreas de círculos y volúmenes de cilindros, multiplicando el área de la base por la altura.



Para mantener constante la pendiente de la pirámide, en su construcción, manejaron una razón trigonométrica, "el seqt", que es la cotangente del ángulo que forman los planos inclinados de la pirámide con el plano horizontal. El seqt es el

avance partido por la altura de lo construido de la pirámide, el avance se mide en manos y la altura se mide en codos y cada codo son 7 manos. En el papiro de Ahmes se pide:

Problema 56 Calcular el seqt de una pirámide de 250 codos de altura y 360 codos de lado

$7 \times 180 / 250 = 7(\frac{1}{2} + 1/5 + 1/50) = 5 + 1/25$ manos de avance por codo de altura alcanzado en la construcción de la pirámide.

El papiro de Moscú presenta dos novedades: El cálculo exacto del volumen de un tronco de pirámide y el cálculo exacto del área de una figura que podría ser una semiesfera o una superficie semicilíndrica

Problema 14 PM. Hallar el volumen de un tronco de pirámide (bases cuadradas de lados respectivos $a=4$ y $b=2$, y de altura $h=6$)

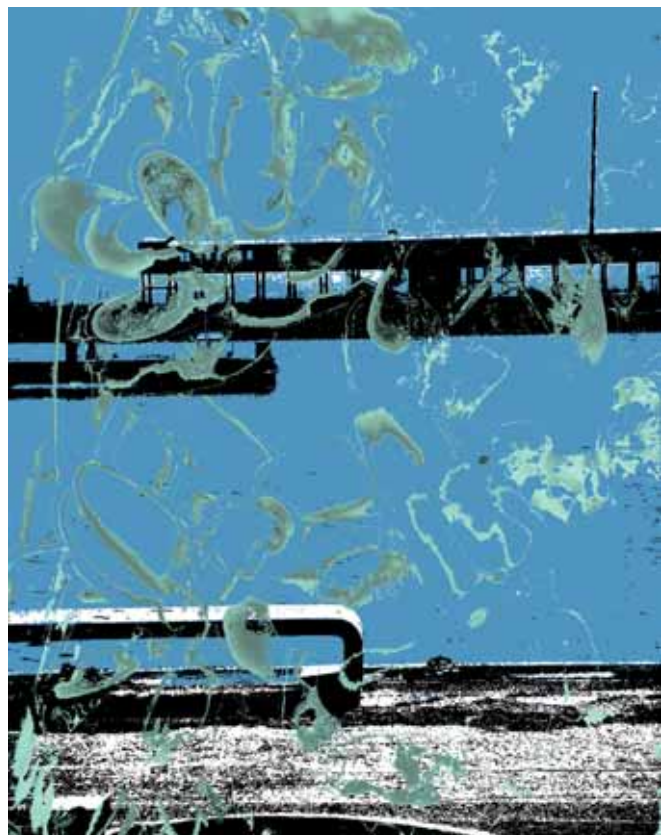
Es evidente que se usa la fórmula $V = h(a^2 + ab + b^2)/3 = 56$ que es exacta, y, además, el modelo es realizable experimentalmente (el volumen de la pirámide creen los historiadores que lo dedujeron empíricamente)

Problema 15 PM. Calcular el área de una especie de cesta de diámetro $4 + 1/2$. Resultado 32

Usa la fórmula $S = (\frac{8}{9})^2 2x^2$ ($x = 4 + 1/4$)

$(\frac{8}{9})^2$ es la cuarta parte del valor egipcio de π y este cálculo se puede identificar con las conocidas fórmulas del área de la semiesfera o del semicilindro, que es lo más verosímil)

Los historiadores pensaron que el dibujo que aparece era una semiesfera (en 1930) pero posteriormente, con un criterio más realista, se cree que se trata de una superficie semicilíndrica, que sí es desarrollable y se puede experimentar, cosa que no es factible con la semiesfera. En cualquier caso es la primera vez que aparece el cálculo del área de una superficie espacial.



Ángela Blanco

APLICACIONES DIDÁCTICAS

Las actividades que esta temática sugiere en los niveles de la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato serán aportaciones del departamento de matemáticas a diversas actividades interdisciplinarias que se pueden realizar, fundamentalmente, con departamentos de historia y de ciencias sociales.

El sistema de numeración egipcio, decimal, es el origen del nuestro, y conocerlo mejora el entendimiento de los números. Las operaciones de multiplicación y división a la forma egipcia también constituyen ejercicios interesantes de cálculo numérico y de las propiedades de las operaciones, así como las comprobaciones y descomposiciones que se pueden realizar con las fracciones unitarias. El uso de los números como medida de magnitudes, además de emplearlos en el conteo y en la ordenación. Los problemas de proporcionalidad egipcios, así como las ecuaciones de primer grado son familiares a los alumnos de secundaria, así como las fórmulas del

Cálculo de áreas. En consecuencia, no solamente apuntamos al objetivo de conocer cómo intervienen las matemáticas en el funcionamiento de la sociedad, la del antiguo Egipto en este caso, sino que estamos haciendo ejercicios que refuerzan los objetivos de la materia de matemáticas.

La actividad concreta, desde el departamento de matemáticas, consistirá en realizar un taller de matemática egipcia que se integrará en las correspondientes actividades de otros departamentos, como pueden ser exposiciones, muestras, jornadas de historia y cultura egipcia, debates, etc.

Actividades del taller de matemática egipcia

- Ofrecer unas explicaciones generales de la matemática egipcia.
- Realización de dibujos murales de números en escritura jeroglífica.
- Operaciones de sumas y restas en escritura jeroglífica.
- Hacer ejercicios de multiplicaciones por el método de duplicación.
- Hacer ejercicios de divisiones por el método de mediación.
- Hacer ejercicios de comprobaciones de fracciones descompuestas en unitarias
- Hacer ejercicios de proporcionalidad equivalentes a los egipcios
- Hacer ejercicios de ecuaciones equivalentes a las egipcias
- Hacer ejercicios de cálculos de áreas y de volúmenes equivalentes a los egipcios.
- Preparar estos ejercicios para que los alumnos los puedan exponer en público, si la actividad se integra en otra más general con otros departamentos.

BIBLIOGRAFIA:

ABoyer, Carl B. *A History of Mathematics*, Jhon Wiley & Sons, 1968 (versión española de Mariano Martínez. Madrid, Alianza Editorial 1986)

Collette Jean-Paul. *Histoire des Mathématiques*, 2vols. Montreal. Ed. Ren. Ped. 1973-1979 (Hay una traducción española)

Rey Pastor J. y Babini, J. *Historia de la Matemática* Barcelona, Gedisa 1984, 2 vols.

Struik, D.J. *A Concise History of Mathematics*, 3ª ed. New York, Dover, 1967

Babini J. *Historia sucinta de la Matemática*, 3ª ed. Madrid, Espasa Calpe 1969 Colección Austral.

Gay Robins & Charles Shute *The Rhind Mathematical Papyrus an ancient Egyptian text*. New York, Dover 1990.

Neugebauer, Otto. *The Exact Sciences in Antiquity*, 2ª ed. New York, Dover 1969.

Van der Waerden, B.L. *Science Awakening*. New York, John Wiley & Sons 1963

EL VITALISMO CINEMATográfico: DE HENRI BERGSON A GONZALO SUÁREZ

ESPERANZA RODRÍGUEZ GUILLÉN

PROFESORA DE FILOSOFÍA DEL IES MARGARITA SALAS DE MAJADAHONDA

La intención de este artículo es mostrar que la filosofía y el cine comparten un importante espacio común. Para ilustrar mejor esta estrecha relación se ha recurrido a algunos filósofos vitalistas, especialmente Henri Bergson, y al director de cine español Gonzalo Suárez.

La relación entre Cine y Filosofía puede que no sea evidente para todo el mundo pero es fácil comprender que entre ambas actividades existen puentes de unión importantes. Dado que ambas pertenecen a la esfera de la creación humana, es sencillo encontrar temas o intereses comunes y esto, en cierta medida, es una forma de relación. Pero además se puede profundizar en esta idea y explorar otras posibilidades, lo que nos permitiría encontrar una perfecta unión entre Cine y Filosofía porque hay filmes que en sí mismos son, simplemente, filosofía. Son obras en las que se utilizan los dispositivos cinematográficos de tal forma que llevan al espectador que está dispuesto a ello, a descubrir concepciones de la vida, del ser y de la existencia humana que trascienden lo cotidiano. En definitiva, filmes que instalan al espectador en la reflexión filosófica.

De la misma forma que un lector puede entender el significado y la trascendencia de la duda y de la propia existencia al leer las primeras meditaciones de Descartes, un espectador puede comprender el significado último de la vida y descubrir en qué consiste la tragedia de la vida humana al ver la obra de Yasujiro Ozu. Y para entender mejor la proximidad que hay entre ambas no está de más hacer una reflexión sobre el momento en el que surge el cinematógrafo y el vínculo que existe entre el nuevo invento y las corrientes filosóficas de la época. El vínculo no es una mera coincidencia cronológica, existe un importante lazo de unión que consiste en el interés común por el movimiento, más exactamente por captar la realidad que es, esencialmente, cambiante y dinámica.

Arranca el siglo XX y con él empieza a crecer el cinematógrafo que había sido presentado por los hermanos Auguste y Louis Lumière en 1895, un invento que se desarrolla con fuerza, igual que las denominadas filosofías de la vida (cuyos inicios también se remontan al XIX, con Nietzsche). El vitalismo, como el arte cinematográfico, se niega a reducir la realidad a lo inmóvil. Aunque el vitalismo supone un claro enfrentamiento al racionalismo y al espíritu cientificista del momento, no es algo marginal o disonante, al contrario, en cierta medida es también

el reflejo de una tendencia social y filosófica presente en aquella época. La filosofía vitalista representa un interés por el dinamismo, el cambio, la movilidad y la libertad que son características del siglo XX. Un torbellino de aire fresco que busca abrirse camino entre tanta quietud racionalista. Son muchos los frentes desde los que se reivindica este aire nuevo. La aparición de la tecnología que permite el cine como fenómeno de masas, es parte de la misma época, una época que siente un tremendo interés por el movimiento y que culmina, en cierta medida, con este invento: el cine.

Desde sus comienzos, el vitalismo ha reclamado formas de expresión más libres y dinámicas para la filosofía, los filósofos vitalistas huyen de la rigidez de la ciencia. Henri Bergson, por ejemplo, defiende la libertad como elemento constitutivo de la vida y lanza duras críticas contra el positivismo vigente (*La evolución creadora o Materia y memoria*) pero sus textos no son ni provocadores ni insolentes, como es el caso de Nietzsche, al contrario, su estilo es amable y cuidadoso, sus libros consiguen numerosos lectores, quizás porque tiñe de cierta belleza poética su filosofía. En cuanto a su relación con el cine, aunque es evidente que quiere trazar puentes entre el arte y la filosofía, por un lado, y está al tanto de los avances tecnológicos, por otro, más bien lo que hace es abrir una puerta, trazar un camino. Será Gilles Deleuze quien elija andar y terminar ese camino permitiéndose incluso elogiar abiertamente las dimensiones filosóficas del cine y de muchos cineastas. Así lo expresa en una entrevista realizada para la revista "Cinema" donde además reconoce que cine y filosofía hacen una tarea similar:

Es cierto que los filósofos se han ocupado muy poco del cine, y eso los que han llegado a hacerlo. Sin embargo, se da una coincidencia. En el mismo momento de aparición del cine, la filosofía se esfuerza en pensar el movimiento. Pero puede que esta misma sea la causa de que la filosofía no reconozca la importancia del cine: está demasiado ocupada en realizar por cuenta propia una labor análoga a la del cine, quiere introducir el movimiento en el pensamiento, como el cine lo introduce en la imagen. Más que de una posibilidad de encuentro, se trata de dos investigaciones independientes. A pesar de todo, los críticos cinematográficos, al menos los mejores, se convierten en filósofos desde el momento en que proponen una estética del cine. No son filósofos de formación, pero se convierten en filósofos. Esta fue la aventura de Bazin. (Deleuze, 1985)



Estrella Povo

La realidad, la vida, es imprevisible y por ello los vitalistas huyen de la ortodoxia mecanicista y buscan formas de conocimiento desvinculadas de éste. La racionalidad y la meticulosidad del análisis científico impide el conocimiento de una realidad que se define, precisamente, por la movilidad y la imprevisión. La ciencia ofrece seguridad, aunque en la vida las cosas no son ni rotundas ni seguras; la racionalidad o, si se prefiere, la inteligencia o el intelecto ha generado el lenguaje y éste, el lenguaje, ha conducido al ser humano a la búsqueda de verdad; pero es una búsqueda falsa, porque lo que se quiere encontrar es la seguridad y la certeza, pero la realidad no es ninguna de esas dos cosas. Bergson no es el único que ha expuesto la falsedad de esta búsqueda. La consolidación del lenguaje lleva a lo falso, esto es, se cree que el concepto es la verdad, que la palabra encierra la idea, incluso la más abstracta o imposible de explicar. Pero en realidad detiene lo que fluye (la vida), congela la realidad. Nietzsche es mucho más duro que el filósofo francés y en sus críticas arremete contra el impulso de búsqueda de verdad de la humanidad, ¿qué es la verdad? se pregunta en un texto sobre el sentido extramoral de la verdad y la mentira, y su respuesta es demoledora, las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son (1974).

Ante esta situación los vitalistas necesitan huir del convencionalismo del lenguaje y buscar nuevos usos de la palabra, nuevas formas de conocer: jugar con el lenguaje, crear metáforas,

indagar nuevos caminos. ¿Puede ser el cine una de esas formas que permita conocer la realidad? Para ellos la actividad creadora es fundamental, Bergson y Nietzsche ven en el acto creativo posibilidades filosóficas, es un acto de libertad y de potencia vital, en cierta medida, un deseo de vida: la vida que se crea a sí misma. Crear es vivir y todo aquel que crea siente la alegría de vivir. La conciencia es más crear que conocer.

Muchas de estas ideas se encuentran en *La evolución creadora* donde Bergson afirma que la inteligencia y la intuición representan dos direcciones opuestas; la conciencia del ser humano es sobre todo inteligencia y con frecuencia no deja paso a la intuición. Explica el autor como en algunas ocasiones la intuición puede sobrevivir y dar a luz al interés vital que mueve a ciertos seres humanos. Es un canto a la libertad, al impulso y a la espontaneidad que, desde nuestro punto de vista, está perfectamente representado en el cine más personal de Gonzalo Suárez, por ejemplo en *Aoom* (1969) y en *El Genio Tranquilo* (2005). El director asturiano quiere huir de las formas establecidas, no sólo porque quiere encontrar nuevas posibilidades cinematográficas -explorar y ensayar; crear algo nuevo-, sino porque se niega a crear una ficción con apariencia de verdad, no quiere presentar lo aparente como real ni crear una aparente realidad.

Gonzalo Suárez, a finales de la década de los sesenta, se sumerge en un proyecto que denomina "Diez películas de Hierro" y que representa para él un comienzo, una nueva forma de

“hacer cine” pero también, una nueva forma de “ver el cine”; *una mentalidad nueva se impone*, escribe en un texto donde afirma que estas películas –de hierro- tienen que ser vistas sin pensar, igual que cuando uno salta, sin pensar. Él mismo está seguro de que es una tarea difícil, pero no imposible. En esencia, lo que contiene su propuesta, es lo que aquí hemos llamado *vitalismo cinematográfico*, la fuerza vital y la actividad creadora rompiendo moldes para acercarse más a lo más íntimo del ser humano y de la vida. Su búsqueda de la espontaneidad es tal que incluso quiere huir de la publicidad para evitar la mediación, la interpretación que pueda matar la frescura. La creación espontánea que provoca la reacción espontánea (del espectador): la intuición y la imaginación frente al intelecto y la racionalidad. Recoge así un sentir muy semejante al vitalismo bergsonianos que afirma,

El impulso de vida de que hablamos consiste en una exigencia de creación, en suma. No puede crear absolutamente, porque ante sí encuentra la materia, es decir, el movimiento inverso al suyo. Pero se agarra a esa materia, que es la necesidad misma, y tiende a introducir en ella la mayor cantidad posible de indeterminación y de libertad. ¿Cómo se las arregla? (Berson, 1985)

¿Y cómo se las arregla?, con energía y fuerza o impulso vital, puede contestar el filósofo.

¿Y Gonzalo Suárez?, ¿cómo se las arregla él?, de igual forma con muchas ganas y energía, de ahí su “vitalismo cinematográfico”. Hay un impulso que mueve a éste autor a rodar y a crear; algunos de sus aforismos reflejan bien la vitalidad y la necesidad de crear del cineasta:

Puesto que puedo imaginarlos, existen. Activar las vibraciones del mundo, mezclar los colores, hacer explotar el pensamiento... ¡Engañar a todos ... ¡El más excitante juego!
(Gonzalo Suárez, 2008)

Aoom (1969)

En 1969 Gonzalo Suárez presenta su film *Aoom* en el Festival de cine de San Sebastián. Su estreno fue muy ruidoso (pataleos y aplausos). Por un lado, hubo críticas nefastas pero, por otro, hubo también quien se quedó gratamente sorprendido, es el caso de Miguel Marías que ve en ella el inicio de la modernidad cinematográfica española (2006), o Sam Peckinpah, que tras un visionado especial (no pudo asistir al estreno en el festival), se fue con la familia Suárez a Asturias y rompió el billete que tenía para Londres. Ahora, después de varias décadas y sabiendo que somos muy pocos los que hemos visto esta película, me inclino a pensar

que el público no estaba preparado para una obra tan personal, innovadora y moderna como esta.

Resulta imposible detallar aquí todos los matices que se pueden encontrar en *Aoom* cuando es sometida a un análisis detallado pero se pueden destacar algunas ideas que permiten comprender tanto su relación con el pensamiento filosófico como su modernidad.

“Aoom es ese ruido que se oye cuando no se oye nada. De niños nos decían que era el mar encerrado en las caracolas, pero en ninguna caracola cabe el mar... Aoom resuena en el firmamento, en los pozos, en los acantilados y en la cabezas vacías”

Con estas palabras (voz off) comienza la película, un ejercicio novedoso y fresco que bien se puede calificar de arte y ensayo, en el que el director intenta ensayar con la cámara y con la historia para abrir el camino que permita revolucionar el cine español de la época. Contrasta lo revolucionario de la intención con la sencillez del film. No hay una gran profusión de medios técnicos, más bien al contrario, es como una vuelta a los orígenes del cine, incluso hay algo de técnica primitiva en él. Así es, una cámara en mano que persigue –con el movimiento que esto supone– a un individuo que corre, a un grupo de personajes que deambulan o a una ola que rompe con fuerza en un acantilado.

Por otro lado, desde el punto de vista del guión, también se puede decir que es una película sencilla porque no se aleja de los códigos más comunes: se plantea un problema (alguien desaparece), esto provoca un desarrollo (la búsqueda) y, finalmente, se produce el hallazgo. Pero esta aparente sencillez implica una gran complejidad porque ni la desaparición es normal –más acertado sería decir verosímil–, ni la búsqueda se corresponde con una investigación característica del género detectivesco, ni el desenlace final se parece a algo que se hubiera visto hasta el momento en el cine español. En definitiva *Aoom* se propone como película incalificable, no encaja en ningún género. Contiene elementos fantásticos pero no se puede decir que sea un film fantástico; tiene humor y elementos cómicos pero no es una película cómica. Se podría decir que es trágico-cómica, fantástica, con ciertas pinceladas de suspense y algo de angustia; por último se puede decir que es un film con tintes filosóficos. El resultado es que la España de 1969 no recibió bien esta mezcla, no es fácil ir contra corriente.

De esta modo, la aparente simplicidad deviene complejidad y la primera consecuencia de esta complejidad escondida es la dificultad que entraña su análisis. Su estudio requiere un camino propio y original, en cierta medida, un camino marcado por la propia película y ajeno a los códigos habituales del análisis cinematográficos. Resulta sin embargo interesante comprobar como desde una perspectiva filosófica las posibilidades cambian y aparecen diversos elementos que van cobrando mucha importancia y que pueden actuar como claves o puntos fuertes para su análisis. Por ejemplo, la concepción temporal que nunca es lineal, el uso del cuerpo, donde la postura y la pose del cuerpo buscan crear pensamiento (algo que se encuentra no sólo en el cine de arte y ensayo sino que es estudiado por autores como Deleuze, 1987) y por supuesto, la imagen, lo que hemos dado en llamar *la pincelada cinematográfica*.

La pincelada cinematográfica

¿Cómo son las imágenes?, ¿nítidas, perfectas, planificadas? No. Y no lo son porque es ésta la intención del autor. Las imágenes son rápidas, espontáneas, sin artificio. Hay improvisación y se utiliza la cámara como un pincel,

“Es la mirada, y no la mano, la que consigue que la cámara se vuelva tan dúctil como un lápiz. O como un pincel” (Gonzalo Suárez, 2008)

Suárez¹ reconoce que pretendía emular a los impresionistas, dejar los espacios cerrados y salir al espacio abierto, como los impresionistas cuando fueron liberados por los tubos de pintura y pudieron salir al exterior para pintar al aire libre. Quería ser un impresionista del cine y reproducir las imágenes de los impresionistas franceses. Una pincelada rápida que gracias a la complicidad del espectador que mira el cuadro éste cobra vida y se hace paisaje, gente, luz, etc. Gonzalo quiere hacer lo mismo con la cámara,

“La percepción de un momento único, irrepetible, transferido de mirada a mirada. Supongamos que eso es arte” (Gonzalo Suárez, 2008)

Captar el instante, el momento, la improvisación no le asusta, al revés quiere explorar nuevas formas. El resultado son imágenes rápidas, la cámara al hombro de Carlos Suárez² se mueve detrás de las olas, detrás de los personajes o de cualquier objeto que llame la atención del director. No se busca la nitidez. La realidad no es nítida, es así como se llega a una especie de ‘pincelada cinematográfica’ que le otorga al film un aire primitivo y natural. Está tan desnudo de artificio que puede llegar a parecer ingenuo.

La insistencia en la importancia del instante y la circunvolución temporal que hay en la obra acerca al director a la concepción temporal de Bergson (incluso de Nietzsche) ya que le otorga importancia al instante, al presente concreto que, como la vida misma, es imprevisible y no atiende a planificaciones. Es el intento de romper con el artificio de lo previsto para encontrar la naturalidad del momento. Captar lo que está ahí, la aportación del autor es que él estaba ahí en ese momento y decide



Captar el instante, el paisaje y la luz emulando a los impresionistas
Fotograma de “Aoom”



Rodando olas, 1969

hacer esa toma. Algo que pasa en ese aquí y en ese ahora. Es la inmediatez del presente (del presente del rodaje) que se incluye en el devenir de los acontecimientos que se despliegan a lo largo de la obra y que llega al espectador gracias al montaje, a veces con lógica, pero no siempre.

Es interesante también resaltar la intención de los hermanos Suárez porque tiene tintes de cierta anticipación técnica. El director viajó a Asturias para poder rodar en libertad lo que quisiera, y también en cuanto a medios busca la máxima libertad posible, sin grandes despliegues técnicos³ Cámara, trípode y nada más. Es una forma de mantener ese espíritu de naturalidad y espontaneidad. El director ha recordado en alguna ocasión los riesgos que su hermano Carlos y él corrieron mientras rodaban las olas. En realidad le hubiera gustado utilizar la cámara como si de un lápiz se tratase, pero semejante ligereza no existía. En su intención vemos cierta anticipación ya que en la actualidad un intento de estas características sí sería comprensible debido a que la técnica ahora lo permite gracias a las cámaras digitales. Y prueba de ello es *El Genio Tranquilo* la película que rueda en el 2005 y que tiene como protagonista precisamente Aoom y el Oriente asturiano. Otro personal proyecto de este inquieto director:

Bibliografía de referencia

- BERGSON, Henri (1985). *La evolución creadora*. Barcelona: Planeta De Agostini
- BERGSON, Henri (2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Buenos Aires: Editorial Cactus
- DELEUZE, Gilles (1985). "Entrevista con Gilbert Cabasso y Fabrice Revault d'Allones", en *Conversaciones: 1972-199 / Gilles Deleuze*; traducción de José Luis Pardo [versión electrónica] <http://www.scribd.com/doc/11716556/Conversaciones-Gilles-Deleuze> (visitado el 08-04-2011)
- MARIAS, Miguel (2006). "Aoom o la inocencia perdida", en *Dos pasos en el Tiempo. De Aoom a El Genio tranquilo*. Madrid: Ocho y Medio Libros de Cine. pp. 127-130
- SUÁREZ, Gonzalo (comp.) (2006). *Dos pasos en el Tiempo. De Aoom a El Genio tranquilo*. Madrid: Ocho y Medio Libros de Cine
- SUÁREZ, Gonzalo (2008) *El secreto del cristal. Aforismos y desafueros*. Madrid: Villaverde editores

1 Así lo reconoce el director a la autora del artículo en una entrevista personal y no reproducida

2 Carlos Suárez, el hermano del director; juntos son los "artífices" de todo el rodaje que en alguna ocasión fue incluso arriesgado. Esto se recoge bien en *El Genio Tranquilo* (ver imagen pág. 57, "Rodando las olas, 1969")

3 No disponía de mucho presupuesto pero podría haber optado por un rodaje distinto.

POEMAS

MANEL GIBERT VALLÉS



Àngela Blanco

CREPUSCLE

Volem ser trapezistes, anhelant,
 alhora, l'abraçada d'una xarxa
 protectora al final de la caiguda;
 busquem parcs temàtics per oblidar;
 ens tornem diletants, conjuguem verbs
 en la dolça lleugeresa del ser,
 postulem la *substantia*, entenem
 els lapses com espais eters; neguem
 l'estropell de les partences; fem veure
 que ens banyem, una vegada i una altra,
 recusant Heràclit, al mateix riu
 metafísic; ens atensem a platges
 desolades i ens enfilem al mur

de l'esperança, veiem els camps erms
 que haurem de travessar; perpetuem
 les pulsions, els suïcidis lents;
 comptem infinitèsims entre Aquil·les
 i la tortuga —encara Zenó—;
 ens endinsem en el vast estuari
 del crepuscle fins que ens asserenem,
 mentre es va fent fosc i rebem carícies
 d'unes mans, d'uns llavis... tot escoltant
 el quartet de Ravel, aquell nocturn
 de Borodin, un adagio de Britten...
 i ens anem adormint, sentint la pluja
 i el vent, el murmuri incessant del temps.

ENLLAÇ

A l'andana, el comiat té la pesantor
d'allò que sabem absolutament inevitable
FRANCESC PARCERISAS

Al punt de fuga de la perspectiva,
el final grisós de l'andana
conflueix amb rails i magatzems,
dins del retall de formes cúbiques
dels edificis que se submergeixen
en els darrers blaus; a ponent,
la marquesina de bronze del dia
es va extingint; nosaltres, inquiets,
asseguts en un banc, amb papallones
a l'estómac, comprovem l'hora.
Anuncien l'entrada del ciclop
a través dels megàfons: «tren
procedent de... amb destinació...
via 3...»; hem deixat maletes
i fardells a la consigna Nostàlgia
i duem només els bitllets,
una revista, les bosses de mà,
aquesta llibreta d'apunts
i, al fons dels ulls, l'insensat propòsit
de transgredir la llei del temps
que fuig per l'aixeta de la clepsidra
del vespre; ens falten la banda
sonora d'*Out of Africa*, *Moon river*,
la capçalera de la sèrie
«El guardià» —el primer vers, la veu càlida
que ens ha commogut altres tardes:
There is trouble in my mind, there is dark—
o bé el bleix compassat del somni

de Psique, dolç, suau, de César Franck,
bressant altres sensacions:
un petó —tu, muntada a l'escaleta—;
un cop d'aire sobtat que ens fa
girar de cop, arrupir-nos, alçar
els colls dels abrics i tremolar
en el vertigen; resseguir les siluetes
dels desmais que vetllen els parcs,
observar parades i moviments
—transeünts que tornen a casa,
vehicles als embussos de les rondes—;
un fanal, acabat d'encendre,
l'efígie somrient del xiquet
que, tendre, ens saludarà
des de l'esglaó del llindar d'un mas,
sota una pèrgola esporgada,
sense gessamins, al cap d'un camí,
entre avellaners despullats;
ens mirarem, commoguts, agafant-nos
les mans, deturant una llàgrima,
incorporant-la al tràfec del plugim
dispers que ens inunda per dintre
quan ens acomiadem del passat,
de la vida que ens abandona
en cada enllaç, just en el precís instant
en què esdevenim passatgers
del vagó que se'ns emporta per sempre.



Ángeles Blanco

NIT

El temps s'esllavissa, deixa desmuntats
de runes que van passant pel sedàs
de les hores quan s'obren clarianes
tímides en els núvols dels capvespres
que reverberen en l'aigua, propensa
al trastorn: un xoc, i les ones concèntriques
de l'ésser van a parar a les parets
de la bassa del no-res, i nosaltres
—febles icones dels déus que ens somien,
que somiem—, encisats, observem
com es propaguen els cercles, com moren,
i ens lliurem a les dolceses del somni,
comptem postes, la flor de cada dia
s'esfulla —repleguem, llencem els pètals

a l'aire, o bé els guardem dins de llibres—,
abracem soques d'arbres centenaris,
sortim a les pluges, ens acaronen
una suite de Bach, *My favorite things*,
Beethoven —aquell adagio: silencis
pulcres, diàfans, del segon concert
per a piano—... i la boira espessa
de l'oblit ens envaeix, entre eufòries
i defallences... Schoenberg, Webern, Mahler..
ens amaren com aigua de crepuscle,
fan més suportable la pesantor
del buit, de la nit rere els ulls dels altres.

Manel Gibert Vallès.

Poeta andorrano (Reus, 1966).

Licenciado en Filosofía por la Universitat de Barcelona, fue profesor de esta especialidad en el Centre de Batxillerat de l'Escola Andorrana (2005-2008). Anteriormente, en el Lycée Comte de Foix, impartió lengua catalana y literatura (2000-2005), asignatura que actualmente desarrolla, desde 2008, en la Escola Andorrana de Segona Ensenyança d'Ordino.

Es integrante del colectivo Portella y del consejo de redacción de la revista homónima de letras y artes.

Ha ganado los concursos de poesía, convocados por la Biblioteca Pública del Govern d'Andorra, Dia Mundial del Llibre, en 1998, por *Pluja*, y en 2002, con *Quadern d'Arans*, y Miquel Martí i Pol, en 2005, por *Avida Dollars*.

Ha publicado los poemarios *Pluja* (Edicions del Diari d'Andorra, 2000), *Quadern d'Arans* (Editorial Andorra, 2003) y *Blaus a la deriva* (Editorial Andorra, 2010); los poemas impresos en este número de la revista Pirineos pertenecen a éste último.

Ha prologado libros de narrativa, ensayo, arte y poesía como *Reflexions* de Antonio Aristot Gomà (2003), *Sergi Mas. Antologia de gravats i cartells. 1957-2007* ("Univers Sergi Mas", Editorial Andorra, 2008) y *Se lo dije a la noche* de Juan Carlos García Hoyuelos ("Lo que el poeta Dijo a la noche" / "Allò que el poeta va dir a la nit", Ediciones Beta III Milenio, 2011).

Tiene publicados, en libros, suplementos y revistas, artículos de ensayo literario, entre los cuales: "Poesía errant que somia flors" (*Sobre la pau*, Materials d'edició, 2004), "Antoni Morell: la soledat de l'escriba" (Portella

l, 2010) y "Com el vidre" (Portella 2, 2011); y cuentos como *Mestre, he perdut les claus*, (*Sant Pere*, Materials d'edició, 2001), *Rapsòdia en blau* (Premsa Andorrana, 2001) y la serie *Fum, fum, fum* (Premsa Andorrana, 2008). También poemas, en volúmenes colectivos, periódicos, exposiciones y en otros formatos; es el caso de una selección de obra en la antología de poesía catalana y gallega *Verba et terra* (Romania Minor y Govern d'Andorra, 2005), con traducciones al checo elaboradas por Jiri Jancik; de la composición "El vellut de la nit" (*La Vanguardia*, 2005); de la recopilación "Confluències a l'estuari dels somnis", en el ejemplar *Ceci n'est pas une cremallera* (Llibreria la Puça i Galeria d'Art Pilar Riberaygua, 2010), con los textos de los poemas objetuales "Topografía del buit" y "Urna del desig", expuestos en la galería Pilar Riberaygua; de la serie de haikus "Calidoscopi" (*Museu Art Machine, Ara Art Galeria*, 2010); y de un conjunto de poesía inédita y publicada en la muestra *UdArt Poesia* (Universitat d'Andorra, 2010-2011 / Sala Prat del Roure de Escaldes-Engordany, 2011). Asimismo, el escultor Ángel Camino ha incluido fragmentos de *Quadern d'Arans* en la pieza de hierro corten y mármol de Carrara "Artefacto para atrapar poetas" (2011).

Ha realizado lecturas en espectáculos literarios, audiciones y recitales: *De com posar Verdaguer a Folguerols* (poesía de Jacint Verdaguer, La Barquera, Folguerols, 2002), *Noite literária luso-andorrana* (poesía propia y de Fernando Pessoa, Biblioteca Nacional d'Andorra, 2006) i *Si je dis l'Andorre ...* (poesía propia, Centre d'Études Catalanes de la Université Paris IV-Sorbonne, 2006), entre otros.

¿QUE TIENES EN TU PARED?

VICENTE TALENS

ESCULTOR - PINTOR

Hace unos meses recibí el encargo de diseñar un proyecto de dos millones de euros. Un espacio multiusos con una superficie de 900 metros cuadrados que por la noche se convertía en disco-club, gin-bar y gastro-bar. Mi papel era el de interiorista-artista, un híbrido no muy bien visto en círculos profesionales pero apreciado por clientes de confianza y profanos en la materia.

La obra era como una pequeña ciudad, personas trabajando en las diversas fases de actuación: el desescombro, la fontanería, la insonorización, la instalación eléctrica, el aire acondicionado, la albañilería, la carpintería metálica etc... Todo ello dirigido por un arquitecto, un jefe de obras, diversos ingenieros y las súbitas opiniones de la propiedad.

A las diez de la mañana se producía la pausa del almuerzo, con el consiguiente freno de la productividad durante casi tres cuartos de hora diarios. Durante esos descansos pude indagar sobre la relación del ciudadano de a pie con el mundo del arte y el objeto artístico. Rápidamente se puso de moda desayunar una tostada con aceite de oliva virgen extra acompañada de un café con leche. La primera entrevista fue de lo más desalentadora: cuando le pregunté al propietario de la empresa de aire acondicionado cuántas obras de arte tenía en su casa me contestó: "Ninguna, sólo láminas". Me acordé de las paredes de mi casa familiar, llena de reproducciones de Turner, Degas, Monet o Picasso, que mi padre pegaba sobre tableros y luego enmarcaba y resaltaba con látex aplicado con espátula; todas ellas de un tamaño cercano al real. Esas imágenes, junto con las enciclopedias de arte de la estantería configuraron mi actual vocación.

- ¿Qué tipo de láminas...? -pregunté con interés nostálgico.

- No me acuerdo, nos las regalaron todas al comprar los muebles.

- ¿Y nadie os ha obsequiado con un dibujo original o alguna pequeña escultura?

- Mi mujer tiene una amiga que pinta y nos regaló una lámina suya. Y un artista de Denia nos hizo una foto.

-¿Una foto? ¡Qué interesante! ¿En blanco y negro o color?

- No, era una foto a carboncillo o pastel.

El arquitecto técnico de la obra, Julio N., entró en la conversación y nos dijo que encontraba interesante el arte, pero poco accesible por su precio.

-¿Cuánto crees que cuesta un cuadro o una escultura? -pregunté asombrado.

- Pues... miles de euros supongo, y millones si el artista ya está muerto.

- Pero Julio, hay artistas jóvenes y no tan jóvenes a los que les puedes comprar obra desde cien euros, serigrafías, dibujos, pinturas, etc.

- Ya, pero es que me considero poco capacitado para apreciar o valorar el arte, quizás me falte información y gente como tú que la sepa hacer entender.

A partir de esta conversación fui aprovechando los huecos y momentos idóneos para continuar con mis pesquisas.

La representante del sofisticado material que utilizamos para las barras y lavabos, Mónica C., se declara adicta al arte y feliz poseedora de un pequeño Michavila. El carpintero, el pintor y el albañil están altamente contaminados pues los aporté yo a la obra, me conocen desde hace tiempo y solo tienen cuadros míos en las paredes, generalmente fruto de intercambios por

trabajo o regalos de Navidad, por lo tanto no me sirven para este experimento.

Antonio G., proveedor y técnico de iluminación, desconoce el mundo del arte pero tiene un gusto definido gracias a su convivencia con el diseño de luminarias, uno de los más punteros y avanzados con marcas como Vibia, Artemide o Metalarte. Y lo mismo percibo en Sara S., suministradora de pavimentos y sanitarios, cuya colección de arte está muy vinculada con el diseño (Jaime Hayllon o Cul de Sac), con la curiosa excepción de un cuadro de Nanda Botella, de corte informalista.

Está claro que a mayor nivel económico, más posibilidades tenemos de encontrarnos con una pequeña colección



Vicente Talens

de arte, aunque no siempre es así, más de una vez me he quedado sorprendido al ver casas con mobiliario espléndido escogido con buen gusto y cuadros de espanto en las paredes o esculturas prácticamente de todo a cien. Sé de la existencia de empresas que se dedican a fabricar cuadros y esculturas al por mayor, imitando a Jackson Pollock o a artistas matéricos catalanes. Tienen su propio stand en las ferias del mueble y suelen vender al por mayor. ¿Falta de conocimiento y percepción por parte del usuario? ¿Simple comodidad? Tengo un amigo abogado que llegó a pintarse su propio cuadro abstracto, de gran tamaño.

Según Luis A., el técnico que nos colocó la insonorización y el techo acústico, cualquiera puede ser artista y aboga por una mayor democratización del mundo del arte, evitando la especulación y el que esté destinado para el disfrute de unos pocos.

Este comentario me parece especialmente interesante, pues en cada pueblo o ciudad hay artistas trabajando de dependientes o profesores de instituto impartiendo dibujo técnico cuando podrían producir, evolucionar y repartir su trabajo por todas las paredes o espacios interesados, aparte de colaborar como creativos en empresas o instituciones. Resulta increíble que la asignatura de Plástica que solían dar en el colegio no haya tenido –ni tal vez tenga, y puede que ahora ni exista- apenas influencia en la percepción plástica de la gente. El único ejemplo de colaboración profesional-artista lo he podido encontrar con el arquitecto de la obra Adolfo R., cosa natural considerando que ambas profesiones tienen una raíz común.

Laura P., responsable del área de marketing, tiene un gusto excelente pero reconoce que no tiene respuesta sobre el concepto del arte a día de hoy. Pablo O., encargado del funcionamiento del disco-bar nos dice que le gustaría llegar a entender algunos cuadros. Cuando le pregunto si visita museos o galerías me encuentro con un denominador común en gran parte de los entrevistados: solo visitan museos en general cuando salen de viaje, en otras ciudades, tal vez como parte de la propia dinámica vacacional. Puede darse el caso de gente que visita exposiciones que ya han estado antes en su ciudad, lo cual nos dice mucho de la falta de hábitos culturales en el día a día.

Paco T., suministrador del costosísimo equipo audiovisual, considera el arte necesario y admite que a veces

le gusta y le transmite emociones. Noto en la mayoría de las conversaciones un cierto escepticismo, muy similar al que se expresaba antiguamente al ver un cuadro abstracto (se veía como un cubo de pintura arrojado sobre un lienzo). Hoy en día ese escepticismo se ha trasladado al arte conceptual y a los sucesivos ganadores del premio Turner.

Está claro que hoy en día el arte no se entiende sin su componente conceptual, pero el desfase entre la percepción del ciudadano de a pie y el mundo del arte hoy es más abismal que nunca; solo se mantiene por una cierta tolerancia gracias al componente estético inherente a cualquier pieza o acción.

Javier B., responsable del departamento comercial, opina que el arte se está convirtiendo en algo tan complejo que cualquier cosa, una caja de zapatos vacía dentro de un museo, se considera una obra de arte. Evidentemente, se ha trivializado tanto el ready-made en sucesivas versiones que el espectador común ha perdido el respeto por la idea original.

La visión del ciudadano sobre el mundo del arte y el objeto artístico no es obsesiva, es atenta en la medida en que reclama y llama su atención. Por eso debemos tenerla en cuenta y encontrar la forma de transmitir y hacer llegar nuestro trabajo de una forma más natural.



Vicente Talens

JUDIT GASET FLINCH: EMOCIONES Y MATERIAS

¿Tienen o pueden tener los materiales significado propio en una obra de arte? ¿Existe un código no escrito por el que los materiales nos transmiten una información conceptual que va más allá de ser soporte de la obra? En definitiva, ¿tienen un lenguaje propio que los puede convertir en la propia obra de arte? ¿O este lenguaje, de existir, formaría parte del análisis completo de la obra, que se sumaría al de fondo, forma, tema, composición...? Y todo esto ¿Puede leerse en la obra de Judit?

José Luis Martín

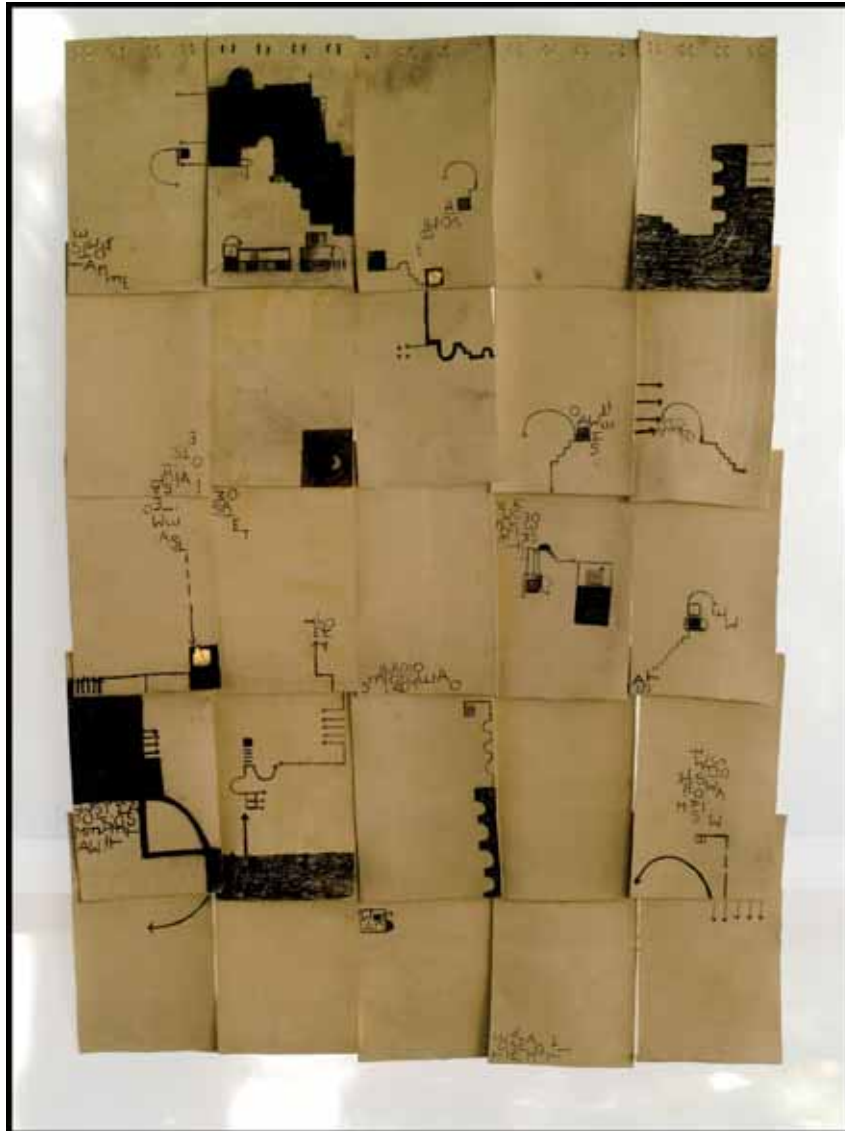




José Luis - ¿Cómo has entendido los materiales? ¿Qué importancia han tenido dentro de tu obra? ¿Qué te ha llevado a utilizarlos, a elegir esos y no otros? ¿En qué han cambiado tus planteamientos desde que empezaste hasta ahora?

Judit - Si el tema principal es saber si los materiales tienen significado, si tienen un lenguaje propio, yo te puedo decir que sí, que para mí lo tienen. Pienso también que lo han tenido siempre en la historia del arte. Por ejemplo, en la escultura clásica, los materiales que se utilizaban eran mármol y bronce, y era debido a su durabilidad...también a su belleza. Pero la durabilidad era una característica importante, pues quien se hace un busto, lo hace para eternizarse, y no puede elegir un material, por ejemplo la madera o el yeso, que el tiempo, los golpes o los insectos puedan acabar con él. Las obras de los poderosos fueron obras para lograr lo que no podían lograr con su vida: la inmortalidad.





José Luis - ¿Piensas en algo, tú buscas algo al utilizar un material u otro?

Judit - Me gustan los materiales duraderos, que los utilizo de tres maneras: de manera consciente, de manera premeditada y de manera selecta. Cuando tengo una idea preconcebida, solo se puede hacer con un material determinado. Pero a veces los utilizo porque me los encuentro en mi camino y de repente siento que ganará la obra, y, por último, hay veces que la obra sale porque los materiales me incitan a ella.

Hoy se trabaja mucho en escultura con resinas, y su aspecto puede llegar a confundirse con el bronce, pero a mí las resinas no me gustan. Creo que no me gustan los materiales sintéticos. Por otro lado no sabemos cuánto pueden durar las resinas. No mucho. Los plásticos se deterioran con el tiempo. Además, si tocas la pieza que crees bronce, el tacto y el peso te dicen que no lo es. Sólo se confunden de manera visual. Y sabemos que los plásticos se deterioran. Tú dejas una pieza de resina al aire libre y el tiempo la degrada; sin embargo, al bronce lo ennoblec.



José Luis - Hemos constatando ya dos características a la hora de elegir los materiales: duraderos y naturales... ¿Y qué te lleva a elegir unos materiales u otros, dando por supuesto que cumplen con tus exigencias?

Judit - Yo a veces comparo mi taller con una cocina... Si tengo la idea clara de la obra que quiero hacer, busco el material con el que mejor pueda hacerla, y aprendo a manejarlo hasta que lo domino. Por ejemplo, cuando empecé con el hierro, comencé con pequeñas planchas, introduciéndolas en la obra que era fundamentalmente en barro. ¿Y qué sabía yo del hierro? Nunca había trabajado con hierro. Así que tuve que aprender hasta doblarlo: doblarlo no es de doblar, sino de dominarlo. Tuve que comprar herramientas, equipos, y llegué a montar una pequeña fragua en mi taller. Pero si quería la obra con hierro, tenía que aprender a manejarlo. Otro camino que me lleva a elegir un material es la novedad. Indudablemente uno quiere estar al día de lo que se hace en arte, de los materiales que se utilizan, y te llegan noticias que te pueden despertar la curiosidad, y entonces ¿por qué no probar esos nuevos materiales? Y un tercer camino sería simplemente que como lo tengo a mano, lo utilizo, como en una cocina si tienes una especia, o un producto, a veces haces una comida en función de él, porque lo tienes, o, si no lo haces en función de él, lo utilizas en una comida que quieres preparar, simplemente porque lo tienes a mano.





José Luis - ¿Quizás entonces los materiales tengan un código restringido para las personas de una cultura común?

Judit - El significado de los materiales es también un significado cultural. Solo quien vive en una cultura puede interpretar los significados de sus símbolos. Pero eso sirve para todos los símbolos, y no sólo los artísticos.

Exposicions individuals

2008 "Generations sans frontieres" Galerie de l'Olympe .Perpinyà

2007 Galeria Art centre Andorra. "Via Làctia"

Galeria Art Centre. Barcelona. "Via Làctia"

Galeria Antoni Pinyol. Reus

Ambaixada d'Andorra a París

Mirades. Instal·lació. Andorra la Vella

2005 Espai G de Terrassa. Barcelona

2004 Galeria Art Centre. Principat d'Andorra

Galeria Art Centre "Forum 2004". Barcelona

2003 Galeria L'Olympe. Perpinyà

2002 Espai G de Terrassa. Barcelona

2001 Ambaixada d'Andorra a Brussel·les

Galeria Art Centre. Barcelona

2000 Galeria Art Centre. Principat d'Andorra

1999 Galeria Hélène Trintignan. Montpellier

1998 Ambaixada d'Andorra a Madrid

Galeria Art Centre. Principat d'Andorra

1997 Galeria Cal Talaveró. Verdú, Lleida

1996 Kunstrai, Amsterdam Galeria Dedato. Amsterdam, Holanda

Lineart 96, Sala Associació de idees. Gante, Bèlgica

ArtExpo, Cal Talaveró, Verdú.

Galeria Art Centre "Artistes d'Andorra". Principat d'Andorra

1995 Lineart 95, Art Gallery Lange Voorhout, Gante. Bèlgica

1994 Galeria Art Centre. Principat d'Andorra

Galeria Traç. Barcelona

Exposicions col·lectives

2010 "Ceci n'est pas une cremallera" Galeria Pilar Riberaygua. Principat d'Andorra

Temps Fugit. Art centre. Barcelona

Itinerant gremi de galeries de Catalunya

2008 Escultura gran format. Centre de Congressos. Perpinyà

2007 "Peces de col·lecció" Itinerant gremi de galeries de Catalunya.

2006 Galeria L'Olympe, "Espais i temps" Festival Visa pour l'image. Perpinyà

Galeria Art Centre, "Obra gràfica y escultura". Principat d'Andorra

Obra monumental, Campo santo. Perpinyà

2005 "Incub-Art" Galeria Art Centre. Barcelona

2004 "Incub-Art" Galeria Art Centre. Principat d'Andorra

"Coses de dona" Sala Sant Domènec, La Seu d'Urgell, Lleida

2003 Galeria Art Centre, "Joia Volum". Barcelona

Galeria Art Gea. Torremolinos, Màlaga

Sala Vélez. Diputació de Màlaga

2002 Hélène Trintignan. Montpellier, França

2001 Espai G de Terrassa. Barcelona

2000 Galeria L'Olympe. Perpinyà

Galeria Art Centre, Barcelona

1999 Mujeres en el arte Galeria Raquel Ponce, Madrid

1998 Tria i Remena. Galeria Art Centre. Principat d'Andorra

1997 Tria i Remena. Galeria Art Centre. Principat d'Andorra

Galeria Raquel Ponce. Madrid

1996 Holanda

Art Gallery Lange Voorhout. La Haya

1993 Galeria E. Cassany. Principat d'Andorra

Proyecto escultura Constitución del Principat d'Andorra, Sant Julià de Lòria

1992 Xma. Bienal de l'esport a les Belles Arts, Tecla Sala, L'Hospitalet (Barcelona 92)

Galeria E. Cassany. Principat d'Andorra

1986 Església de Sant Francesc, La Seu d'Urgell, Lleida

1985 Facultat de Sant Jordi, Barcelona

Fires

2011 ART MADRID . MADRID. Galeria Atelier Barcelonaa

2007 St'Art 2007, Fira europea d'art contemporani (Strasbourg) Galeria art Centre

Triptyque. Art contemporani d'Angers. Galeria Art Centre

2006 St-Art, Fira europea d'art d'Estrasburg

2002 Hélène Trintignan. Montpellier, França

2001 ArtExpo, Galeria Art Centre. Barcelona

2000 ArtExpo, Galeria Art Centre. Barcelona

1999 ArtExpo, Galeria Art Centre. Barcelona

1998 ArtExpo, Galeria E. Cassany. Principat d'Andorra

1996 Kunstrai, Amsterdam Galeria Dedato. Amsterdam, Holanda

Lineart 96, Sala Associació de idees. Gante, Bèlgica

ArtExpo, Cal Talaveró, Verdú. Espanya

Col·leccions i Obra pública

50è aniversari entitat financiera Crèdit Andorrà. Principat d'Andorra

MPGE. Tòquio i Califòrnia

CaixaBank. Principat d'Andorra

Crèdit Andorrà. Principat d'Andorra

Museu del Barça. Barcelona

Institut d'Estudis Catalans. Barcelona

Centre de Recerca Matemàtica (UAB). Barcelona

Ambaixada d'Andorra a Bèlgica

Ambaixada d'Andorra a Madrid

Ambaixada d'Andorra a París

Plaça Parc de la Mola, Comú d'Escaldes-Engordany

Govern d'Andorra

Pl. de la Rotonda, Andorra la Vella

Museu del Llibre, La Massana

Altres Intervencions

Escenografia Diada de la Constitució. Principat d'Andorra

Creació d'escultura Premis Andorrans de l'Any, pel " Periòdic d'Andorra".

Principat d'Andorra

Obsequi de Nadal de govern als Coprínceps

M. Xirac i M. Alanis

Escenografia celebració Diada d'Andorra, Foyer del Gran Teatre del Liceu.

Barcelona

Serigrafia Consell General

Escultura present del Consell General d'Andorra al President de la República

Francesca M. Sarkozy en motiu de la seva visita a Andorra

EDUC&: UNA POSIBILIDAD TANGIBLE DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA PRESENCIAL A TRAVÉS DE LAS TIC

JOSÉ MANUEL MOLINA

JEFE DEL ÁREA DE DESARROLLO TECNOLÓGICO EDUCATIVO

Lo importante no es la tecnología, sino lo que tus alumnos pueden hacer con ella.

Jordi Adell

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación

La generalización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha originado múltiples cambios que han caracterizado a la sociedad del siglo XXI, tanto de cara a los ciudadanos como en el mundo empresarial y en las administraciones públicas. Sólo es necesario navegar entre la gran cantidad de información que nos rodea para observar que la incorporación de las TIC en el sector educativo ha experimentado una importante aceleración en los últimos años y que el modelo educativo actual intenta integrarlas cada vez más, como un elemento esencial en los procesos formativos de las nuevas generaciones. Internet, sin ir más lejos, se ha convertido en una fuente no sólo de información, sino de generación de conocimiento, que ofrece, además, nuevas posibilidades de interacción que pueden beneficiar tanto a alumnos como a docentes.

La actividad pedagógica del profesorado y el aprendizaje del alumnado se basan, cada vez más, en el uso de infraestructuras y de sistemas de información y en la disponibilidad de una amplia gama de programas informáticos, de contenidos digitales y de servicios por internet que requieren de procesos continuos de innovación y desarrollo con el fin de adaptarse a las necesidades de la comunidad educativa. Así pues, la digitalización de los centros educativos y formativos y de las aulas es ya una realidad, llegando a ser en la práctica un proceso complejo que requiere una gestión adecuada.

Con el fin de adaptarse a esta nueva sociedad, el ministerio encargado de la educación decidió hacer realidad el proyecto EDUC& (www.educand.ad) con el objetivo de dotar a todos los centros escolares del país de un entorno virtual de aprendizaje que proveyera de un acceso web a contenidos, herramientas y servicios digitales al conjunto de la comunidad educativa. Se trata, pues, de una herramienta de apoyo al aprendizaje, común a todos los sistemas educativos presentes en Andorra pero adaptada a cada uno de ellos y que cubre todos los niveles, desde infantil hasta la formación profesional y la educación básica de adultos.

La estructura educativa en Andorra

El escenario de la estructura educativa andorrana es complejo, dado que está integrada por tres sistemas educativos (an-

dorrano, español y francés), cada uno con sus niveles educativos, modelos de formación y peculiaridades organizativas y de gestión.

El sistema educativo andorrano, creado en 1982 como eje vertebrador de la educación en Andorra, garantiza, desde una perspectiva propia, la unidad del proceso educativo. Se basa en los derechos, las libertades y los principios que se establecen en la Constitución y en la Ley cualificada de educación y desea seguir las orientaciones europeas en materia educativa.

La presencia del sistema educativo español en Andorra es un hecho arraigado en la historia de nuestro país ya que, desde su implantación con las primeras escuelas confesionales en 1882 y la obertura de las primeras escuelas laicas en 1930, ha cumplido, junto con el sistema educativo francés (desde la primera obertura, en 1900, de escuelas primarias francesas en diversas parroquias), la función de enseñanza nacional, hasta la creación del sistema educativo andorrano.

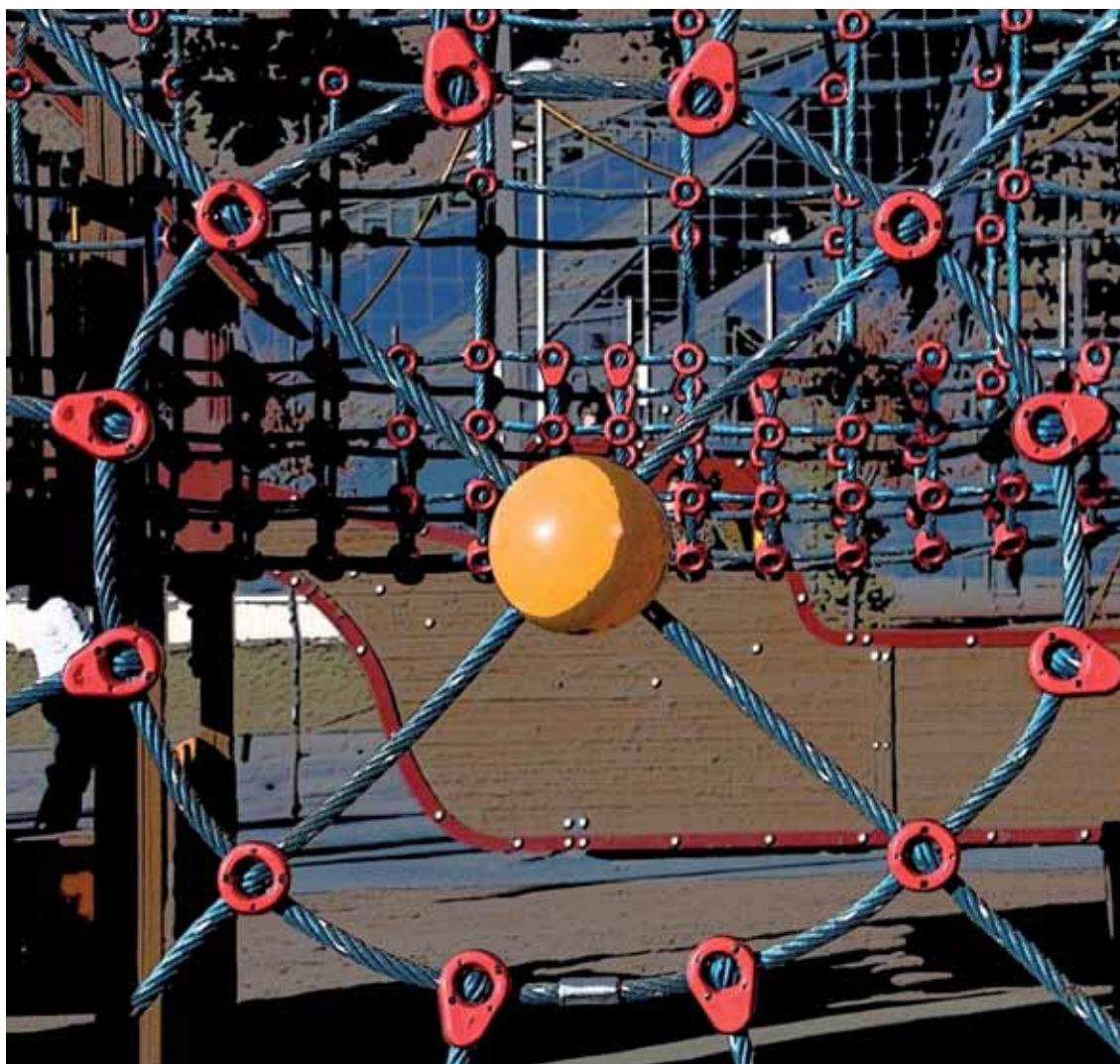
La situación jurídica de las escuelas españolas se reguló a través del convenio hispano-andorrano en materia educativa, firmado en Madrid el 11 de enero del 1993, y la de las escuelas francesas en el año 1982, con la promulgación del Decreto sobre las escuelas y el Liceo del Copríncipe Francés en Andorra.

Tres sistemas educativos, un proyecto común

El proyecto EDUC& ha sido desarrollado a partir de una serie de acciones llevadas a cabo a lo largo de los años con todos los centros educativos del país. En el año 1985, el Gobierno de Andorra aprobó el proyecto *Informática en la escuela* (actualmente, ADTE o Área de Desarrollo Tecnológico Educativo), con el objetivo inicial fundamental de introducir el ordenador en las escuelas como un recurso al servicio de la enseñanza. Es decir, que buscaba promover el uso de los ordenadores como herramientas a disposición de los alumnos. Actualmente, este proyecto engloba a todas las escuelas de los tres sistemas educativos del país, incidiendo en todos los niveles educativos y con objetivos cada vez más ambiciosos.

Durante estos años, el área encargada del proyecto ha apostado por un desarrollo integral:

- Dotando a todas las escuelas del material necesario para llevar a cabo el proyecto *Informática en la escuela* (cableado integral de todos los centros, redes inalámbricas, ordenadores, portátiles, proyectores, impresoras, escáneres, pizarras digitales interactivas, visualizadores de documentos, *tablets PC*, aulas móviles...).



José Luis Martín

- Formando, animando y motivando a la comunidad educativa por lo que se refiere a su uso. Siempre hemos creído que, sin la voluntad y la formación de los docentes, el proyecto no se hubiera podido llevar a cabo, ya que ellos representan los pilares de toda situación que comporte una innovación educativa en los centros. Así pues, las escuelas han dispuesto siempre de mucha libertad para utilizar los recursos informáticos de la forma que han considerado más conveniente (respetando, eso sí, las directrices básicas del proyecto marcadas por el ministerio encargado de la educación).
- Creando un servicio técnico de mantenimiento e innovación, que nos ha permitido dar respuesta a las necesidades educa-

tivas detectadas a lo largo de todos estos años.

Además de los cableados integrales de los centros, actualmente existe en el país una red que interconecta todas las escuelas: XENA (Xarxa Educativa Nacional d'Andorra). Gracias al trabajo realizado conjuntamente con Andorra Telecom, todos los centros escolares están cableados entre si formando una única red pedagógica. Este servicio nos ha permitido ofrecer un dominio único con políticas de seguridad adecuadas a cada perfil de usuario y una salida segura a Internet desde las escuelas, además de una mejor gestión remota del parque informático. En 1999 se consiguió conectar todas las escuelas a Internet y, gracias a Andorra Telecom, esta conexión resulta, además, gratuita para todas ellas.

Todo este escenario es el que nos ha permitido desarrollar el proyecto de entornos virtuales de aprendizaje: EDUC&.

Un nuevo modelo educativo, un nuevo entorno de aprendizaje

El ministerio encargado de la educación ha querido, así, asegurar el abastecimiento de un entorno de aprendizaje adaptado a esta nueva era digital, concebido como un portal de servicios en línea que provee de un acceso web a contenidos, herramientas y servicios digitales al conjunto de la comunidad educativa de Andorra.

Desde el inicio del proyecto, se apostó porque el entorno virtual de aprendizaje aportara:

– **Al docente:** nuevas herramientas pedagógicas y nuevas metodologías de trabajo, más interactivas y más atractivas para sus alumnos, obteniendo como resultado una mejora en los resultados del aprendizaje de sus materias.

– **Al estudiante:** actividades más dinámicas para reforzar sus conocimientos y facilitar el proceso de aprendizaje, obteniendo como resultado una mayor motivación, además de poder acceder a las diferentes asignaturas fuera de la escuela siempre que el alumno disponga de un punto de acceso a internet, ya sea para repasar y reforzar conceptos, en caso de enfermedad o imposibilidad de asistir a clase (por ejemplo, en el caso de los alumnos que realizan el programa *Esquí-Estudio*).

Para la realización del proyecto, hemos contado con la experiencia de UPCnet (www.upcnet.es), empresa del Grupo UPC creada por la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) (www.upc.edu). La UPC es una institución catalana de gran prestigio, reconocida por su alto nivel académico, científico y tecnológico, por sus grupos de investigación, por la participación en proyectos internacionales y por el liderazgo de procesos de transferencia de tecnología. La UPC aplica sus conocimientos sobre los avances tecnológicos en la docencia y en la investigación, en el soporte al aprendizaje del alumnado y en la misma gestión de la tecnología en el seno de la comunidad educativa. Así mismo, UPCnet es un referente tecnológico especializado en el diseño y construcción de nuevos productos para apoyar los procesos docentes, en los sistemas informáticos y de telecomunicaciones y en su evolución continua, en el abastecimiento de servicios de internet, en el desarrollo de nuevos sistemas y aplicaciones y en el soporte a usuarios y organizaciones, tanto internas como externas a la UPC.

El paquete de software en el que hemos basado este entorno virtual de aprendizaje es Moodle, ya que permite crear cursos y lugares web basados en internet. Moodle promueve una pedagogía basada en el constructivismo social de la educación (colaboración, actividades, reflexión crítica...), poniendo énfasis en el hecho de que los alumnos (y no sólo los docentes) puedan contribuir a la experiencia educativa de formas diversas.

Moodle, además, presenta una serie de ventajas como su facilidad de uso por parte de los estudiantes y de los docentes, la navegación simple e intuitiva por los cursos así como su fácil creación y edición, lo que permite plasmar virtualmente el aula presencial. En resumen, Moodle se estructura en cursos en los que el docente puede colgar todos los contenidos que crea necesario y con los que los alumnos pueden interactuar (descargarse ficheros, ver vídeos, escuchar grabaciones, contestar cuestionarios...).

Una vez escogido el programa, y con el objetivo de garantizar el éxito del proyecto, se han pactado los pasos siguientes:

Primer paso: definición y diseño de la plataforma más adecuada a las características y necesidades del modelo organizativo teniendo en cuenta la estructura educativa de Andorra. El ministerio encargado de la educación, representantes de los tres sistemas educativos y UPCnet trabajaron conjuntamente para establecer las bases del nuevo escenario durante el primer trimestre del curso 2010-2011.

Segundo paso: implantación de la nueva plataforma virtual a partir del diseño realizado previamente en un grupo piloto de centros, durante el segundo y el tercer trimestre del curso 2010-2011. Resulta vital la implicación de este conjunto de centros pioneros para empezar el despliegue de la plataforma. De igual forma, es clave el trabajo de adaptación y rediseño de la plataforma de acuerdo con las líneas del Gobierno de Andorra y las especificidades de los diferentes sistemas educativos y niveles.

Tercer paso: monitorización y seguimiento de la evolución del proyecto de implementación. La experiencia y opinión de los centros pilotos hará posible la evaluación de la implantación a finales del curso 2010-2011. Esto nos permitirá optimizarlo de cara al despliegue en el resto de centros. La opinión, entonces, de todos los sistemas y de todos los centros pilotos es de vital trascendencia.

Cuarto paso: despliegue de la plataforma en la totalidad de centros del país durante el curso 2011-2012.

El diseño global de la plataforma es común a todos los centros. Se han desarrollado tres temas diferenciados, uno para cada sistema educativo (verde para el sistema educativo andorrano, rojo para el sistema educativo español y azul para el sistema educativo francés), con el objetivo de diferenciar y dar identidad propia a cada sistema y permitir así diferenciar, de forma rápida y visual, en qué sistema educativo nos encontramos. Además, el *banner* de cada entorno se ha personalizado con fotografías correspondientes a cada centro.

Un aspecto innovador en el proyecto ha sido el diseño de un entorno adecuado para los alumnos de maternal: se ha creado y desarrollado una plantilla específica para este nivel, con el objetivo de facilitar su uso y aportar una visualización más atractiva para los alumnos de estas edades (así, disponen de un tamaño de letra más grande o de la visualización de los elementos del curso en forma gráfica y textual).

Como apoyo a los docentes, y dado que para muchos de ellos ésta será su primera experiencia con un entorno virtual de aprendizaje, se han creado dos cursos que están siempre disponibles en cada una de las plataformas (*Curso de herramientas y recursos* y *Curso de apoyo*), con el objetivo de facilitar tanto orientaciones pedagógicas sobre el uso de la plataforma como orientaciones prácticas sobre el uso de las herramientas de la plataforma.

Así pues, la realización de los primeros pasos del proyecto nos ha permitido desplegar la nueva plataforma en catorce centros del Principado de Andorra, posibilitando el alcanzar una solución común en todos los centros escolares y en todos los sistemas educativos, a la vez que se cubren todos los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, educación básica de adultos, formación andorrana y diferentes áreas del propio ministerio encargado de la educación.

Cabe recordar que el objetivo que ha perseguido siempre la implantación del entorno virtual EDUC& ha sido ofrecer un apoyo suplementario a la docencia presencial, No se trata aquí, en ningún caso, de plantear una alternativa a la figura del docente, que consideramos absolutamente imprescindible.

Lo importante no es la tecnología, sino lo que tus alumnos pueden hacer con ella

Desde el ministerio encargado de la educación, creemos que el éxito del proyecto no radica solamente en el uso de los entornos virtuales por parte del profesorado, sino también en lo que los alumnos podrán realizar (y con ello, aprender) en ellos y a través de ellos. Es importante, entonces, promocionar, facilitar y asegurar una adaptación progresiva de metodología, evitando caer en el error de utilizar este tipo de herramientas únicamente para “presentar contenidos”.

Desde ahora, disponemos de una herramienta para ayudar a que nuestros estudiantes construyan conocimiento. De nosotros, docentes, depende que así sea. Como siempre ha sido.

BIBLIOGRAFÍA:

AMONASTERIO, DALUI. Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) [en línea] <<http://daluimp.lacoctelera.net/post/2009/03/18/entornos-virtuales-aprendizaje-eva>> [consulta: 24 mayo 2011]

ADELL, JORDI. Lo importante no es la tecnología, sino lo que tus alumnos pueden hacer con ella [en línea] <<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2011/05/08/lo-importante-no-es-la-tecnologia-sino-lo-que-tus-alumnos-pueden-hacer-con-ella/>> [consulta: 23 mayo 2011]

INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS (ITE), DEPARTAMENTO DE PROYECTOS EUROPEOS. Indicadores y datos de las tecnologías de la información y comunicación en la educación en Europa y España. Mayo 2011. 39p.

PÉREZ PUENTE, EVA MARÍA. Capítulo tercero: Revisión teórica de las TIC. En: Las Webquests como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (Inglés). Tesis (Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación). Barcelona. Universidad de Barcelona. 2006.

GOBIERNO DE ANDORRA. Portal web de la Secretaría de Estado de Educación [en línea] <<http://www.educacio.ad>> [consulta: 23 mayo 2011]

Constitución del Principado de Andorra, de 28 de abril de 1993. BOPA (Boletín Oficial del Principado de Andorra), año 5, número 24, pág. 448.

Ley cualificada de educación, de 3-9-93. BOPA (Boletín Oficial del Principado de Andorra), año 5, número 51, pág. 883.

Convenio Hispano-Andorrano en materia Educativa, de 11-1-93. BOPA (Boletín Oficial del Principado de Andorra), año 5, número 18, pág. 343.

WIKIPEDIA. Moodle [en línea] <<http://es.wikipedia.org/wiki/Moodle>> [consulta: 23 mayo 2011]

QUE LA ROSA NO IGNORE SU BELLEZA

CONSOLACIÓN GALERA RAMÍREZ

PROFESORA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DEL INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA



Foto de World Vision. Campaña "Stop Ablación". 6 de febrero de 2010

*Se aprende gente a gente/que esto no es coser y cantar/aunque se cante aunque se cosa.
Juan Gelman.*

Esta Unidad Didáctica la hemos concebido y diseñado como un material de apoyo al grupo de Derechos Humanos de profesores y alumnos del Instituto Español de Andorra.

Objetivos:

- Se trata de que el grupo de derechos humanos del centro simule que se constituyen como una ONG para así conocer las posibilidades y dificultades concretas de la acción comprometida.
- Se busca que los propios alumnos sean los protagonistas de una campaña de sensibilización.

Actividades para la constitución del grupo

Actividad:

Se propondrá un diálogo a partir de la viñeta ¿Qué sugiere? ¿Por qué tiene importancia la defensa de los derechos humanos en un tema como el que nos ocupa?

Actividad:

En pequeños grupos sería interesante rastrear como la defensa de la mayoría de los derechos humanos es una conquista lenta y sacrificada, sobre todo cuando se trata de derechos de las minorías

Actividad:

Se puede invitar a una persona que colabore con alguna ONG del ámbito de trabajo que los alumnos y alumnas hayan escogido, para que os explique cómo se trabaja en la ONG real y concreta, y para que se le puedan plantear todas las preguntas y dificultades que hayáis encontrado a la hora de diseñar la ONG de la clase y ver cómo han resuelto en la ONG las suyas.

Actividad:

En grupo se deben resolver las siguientes cuestiones.

• **Justificación del objetivo y finalidad de la ONG.**

- Se trabajará para denunciar las Violaciones de DDHH.

• **Establecer los estatutos de la ONG, definiendo:**

- Nombre de la ONG.
- Quién puede participar...
- Como integrarla en la vida del Instituto

• **Cómo va a funcionar:**

- Elección de cargos
- Procedimiento de toma de decisiones
- distribución de la tarea en comisiones
- relación con las estructuras de participación del centro.
- Relación con la comunidad escolar y el entorno

• **Inventar alguna campaña de concienciación a los demás**

compañeros sobre lo que estáis haciendo para que se unan a vuestra causa y colaboren con vosotros. Para ello

- Se va a elaborar un dossier informativo
- Se van a elaborar carteles de sensibilización
- Certámenes de poesía y relatos con el tema propuesto, etc



Actividades para la elaboración del dossier

Punto de partida:

I

Fui mutilada a la edad de once años. Recuerdo ese momento como si fuera ayer. Vuelvo a verme a mi misma tirada en el suelo, cuatro mujeres del pueblo sujetando

mis muslos y mis brazos bien fijos en el suelo, las piernas separadas y frente a mí, una extraña de al menos sesenta años que no había visto jamás, preparada para cortar trozo a trozo mis órganos genitales.

P. Sebgo

P. Sebgo es una mujer de Burkina Faso, que lucha a favor de la promoción económica, sanitaria y social de las mujeres y las niñas y en contra de las prácticas tradicionales perjudiciales para las mujeres.

2

Me vendaron los ojos y me dejaron completamente desnuda. Después, dos mujeres fuertes me llevaron al lugar de la operación. Cuatro mujeres fuertes me obligaron a tumbarme boca arriba; dos de ellas me sujetaron con fuerza cada pierna. Otra se sentó sobre mi pecho para impedir que moviera la parte superior del cuerpo. Me metieron a la fuerza un trapo en la boca para que dejara de gritar. Entonces me rasuraron.

Cuando comenzó la operación, opuse mucha resistencia. El dolor era terrible e insoportable.

Durante este forcejeo recibí cortes graves y perdí mucha sangre. Todos los que participaron en la operación estaban medio borrachos. Otros bailaban y cantaban y, lo peor de todo, estaban desnudos.

Me mutilaron los genitales con una navaja mal afilada.

Después de la operación no permitieron que nadie me ayudara a caminar. Lo que me habían puesto en la herida apestaba y me hacía daño. Lo pasé terriblemente mal. Cada vez que quería orinar, tenía que ponerme de pie. La orina se extendía por la herida y me causaba otra vez un dolor agudo en toda la zona. A veces me tenía que obligar a no orinar por miedo al terrible dolor. En la operación no me pusieron anestesia para mitigar el dolor, ni me dieron antibióticos para evitar infecciones.

Después tuve hemorragias y sufrí anemia. Esto se atribuyó a un hechizo. Durante mucho tiempo padecí graves infecciones vaginales.

Hannah Koroma, Sierra Leona

Se llevará el siguiente testimonio. ¿En qué consiste la práctica descrita? ¿Por qué la realizan las propias mujeres de la tribu? ¿Es posible que esa práctica se esté realizando cerca de nuestro entorno?

Actividad:

Hoy en día la Ablación/Mutilación Genital Femenina (A/MGF) se percibe comúnmente como una violación de los derechos humanos, pero esta percepción ha evolucionado a lo largo del tiempo. Durante muchos años, la A/MGF era considerada un acto "privado" llevado a cabo por individuos antes que por actores estatales. También se era renuente a "imponer" valores universales sobre lo que se percibía por la mayoría como una tradición cultural que además contribuía a la identidad colectiva de las comunidades que la practicaban.

Las primeras iniciativas de las Naciones Unidas para colocar esta práctica en la agenda internacional se remontan a principios de los 50, cuando el tema fue tratado por la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. En 1958, el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas invitó a la Organización Mundial de la Salud a emprender un estudio sobre la persistencia de costumbres que someten a las niñas a operaciones rituales. Aunque estas iniciativas fueron importantes para llamar la atención internacional sobre el tema, su impacto siguió siendo muy limitado.

Los 60 y los 70 estuvieron marcados por una sensibilización cada vez mayor sobre los derechos de las mujeres en muchos lugares del mundo y las organizaciones de mujeres empezaron a liderar campañas para suscitar una mayor concienciación sobre los efectos perjudiciales de la A/MGF para la salud de las niñas y las mujeres. Estos esfuerzos forman parte de una importante corriente en la historia del movimiento para apoyar el fin de la A/MGF. El primer seminario regional sobre Prácticas Tradicionales Perjudiciales que Afectan la Salud de la Mujer, organizado por la OMS en Jartum, Sudán en 1979, realizó un llamamiento histórico de condena a la práctica en todos sus formas, incluso cuando se realizaba en condiciones sanitarias o higiénicas apropiadas. Además, recomendó el establecimiento del Comité Interafricano sobre Prácticas Tradicionales que Afecten a la Salud de la Mujer y el Niño. Desde entonces el Comité ha desempeñado un papel importante a nivel internacional al asegurarse que la práctica de la A/MGF se plantee en conferencias internacionales y sea tratada por instrumentos legales relativos a las niñas y las mujeres.

Los 80 y los 90 han sido décadas críticas para el reconocimiento de la A/MGF como una violación de los derechos humanos de las niñas y las mujeres. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer de 1979 supuso un hito importante en la promoción de esta perspectiva. La dimensión de derechos humanos de la A/MGF ha sido posteriormente reforzada por una serie de importantes conferencias internacionales, incluida la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena, Austria (1993)⁶, la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo en El Cairo, Egipto (1994)⁷ y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Pekín, China (1995)⁸, al igual que las reuniones de seguimiento de las mismas, Beijing +5 y Beijing +10 celebradas en Nueva York, EE.UU. en 2000 y 2005 respectivamente.

Debate: ¿Es necesaria la intervención externa en algunas prácticas culturales contrarias a los derechos humanos?

Elementos que deben figurar en el dossier

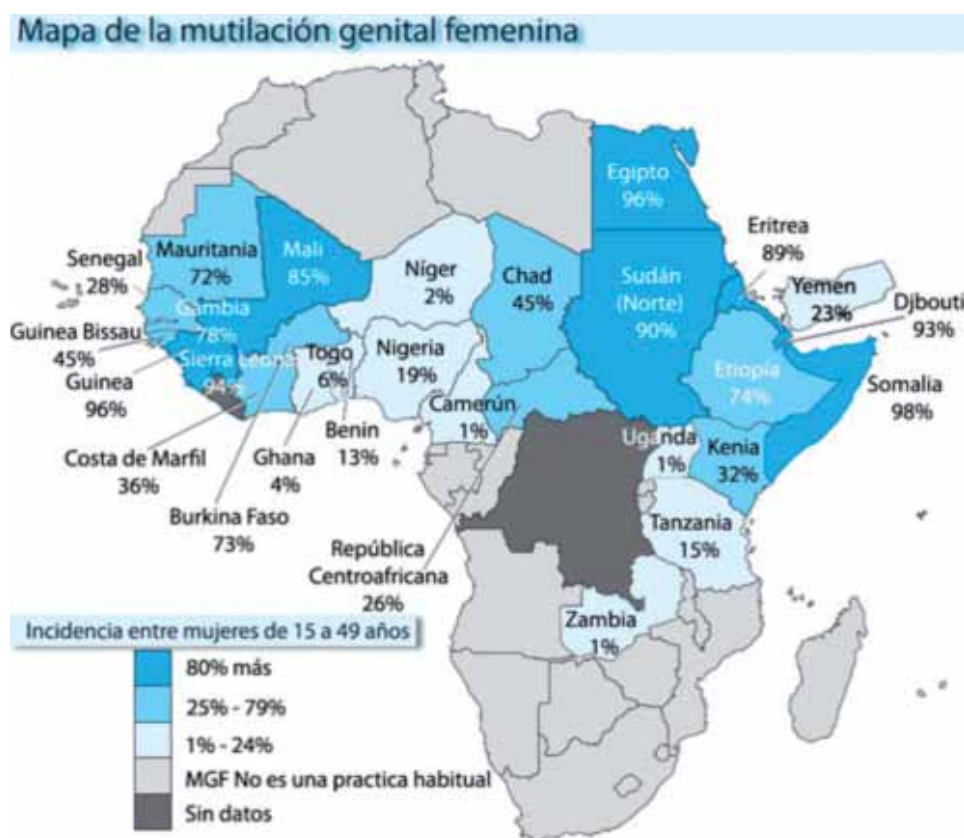
La información está extraída de información sobre la Nota descriptiva N°241 Febrero de 2010 sobre mutilación genital femenina de la OMS, y de un artículo disponible en Internet. *Aproximación antropológica a la práctica de la ablación o mutilación genital femenina*. Bénédicte LUCAS * (Doctorando en Estudios Avanzados en Derechos Humanos en el Instituto Bartolomé de Las Casas de Universidad Carlos III de Madrid y en Antropología jurídica en la Universidad La Sorbonne-Paris I (Francia).

Introducción histórica

La mutilación genital femenina (MGF)² o escisión, es una práctica muy antigua, de probable origen pagano, anterior a la aparición de las religiones monoteístas. Su origen, tanto en el tiempo como en la geografía, no se ha podido establecer. La escisión era ya practicada entre los egipcios desde 5000 o 6000 años a.C. y en la época de los faraones, de ahí el nombre de "circuncisión faraónica". Según refiere Herodoto, en el siglo V a.C., la escisión se practicaba entre los fenicios, los hititas y los etíopes. El nombre "infibulación" parece que le fue dado por los romanos y procede de "fibula", nombre del broche con el que se cerraban la toga. Se sabe, por otros investigadores, que dicho rito era practicado en las zonas tropicales de África y Filipinas, por ciertas etnias de la Alta Amazonía y, en Australia, por las mujeres

arunta. En Europa y en Estados Unidos, la escisión del clítoris fue utilizada por algunos médicos, durante los siglos XVIII y XIX e incluso a comienzos del XX, como tratamiento para ciertas enfermedades de origen nervioso como la histeria, la epilepsia y la migraña. Todo esto demuestra que esta práctica se ha ejercido en diversos pueblos y sociedades de todos los continentes, en todas las épocas históricas.

¿Dónde se realiza?



Desde la perspectiva médica

La MGF no aporta ningún beneficio a la salud de las mujeres y niñas, sino que la perjudica de formas muy variadas. Como implica la resección y daño del tejido genital femenino normal y sano, interfiere con la función natural del organismo femenino.

Entre sus complicaciones inmediatas se encuentran el dolor intenso, choque, hemorragia, tétanos, sepsis, retención de

orina, llagas abiertas en la región genital y lesiones de los tejidos genitales vecinos.

Las consecuencias a largo plazo pueden consistir en:

- infecciones vesicales y urinarias recurrentes;
- quistes;
- esterilidad;
- necesidad de nuevas intervenciones quirúrgicas, por ejemplo cuando el procedimiento de sellado o estrechamiento de la abertura vaginal (tipo 3 mencionado anteriormente) se

corrige quirúrgicamente para permitir las relaciones sexuales y el parto, y a veces se vuelve a cerrar nuevamente.

- aumento del riesgo de complicaciones del parto y muerte del recién nacido.

- necesidad de nuevas intervenciones quirúrgicas, por ejemplo cuando el procedimiento de sellado o estrechamiento de la abertura vaginal (tipo 3 mencionado anteriormente) se debe corregir quirúrgicamente para permitir las relaciones sexuales y el parto. A veces se vuelve a cerrar nuevamente, incluso después de haber dado a luz, con lo que la mujer se ve sometida a aperturas y cierres sucesivos, aumentándose los riesgos inmediatos y a largo plazo.

Población en riesgo

Los procedimientos de MGF se practican en la mayoría de los casos en la infancia, en algún momento entre la lactancia y los 15 años, y ocasionalmente en la edad adulta. En África, cada año unos tres millones de niñas corren el riesgo de sufrir MGF.

En el mundo hay entre 100 y 140 millones de mujeres y niñas que sufren las consecuencias de la MGF. Se calcula que en África se han sometido a MGF aproximadamente 92 millones de niñas de 10 años o más.

Estas prácticas son más frecuentes en las regiones occidental, oriental y nororiental de África, en algunos países de Asia y del Oriente Medio y entre algunas poblaciones inmigrantes de Norteamérica y Europa.

Causas culturales, religiosas y sociales

Las causas de la MGF consisten en una mezcla de factores culturales, religiosos y sociales existentes familiares y comunitarios.

- Cuando es una convención social, la práctica tiende a perpetuarse por la presión social a adaptarse a lo que hacen los demás y a lo que se ha venido haciendo tradicionalmente.
- La MGF se considera a menudo parte necesaria de la buena crianza de la niña y una forma de prepararla para la vida adulta y el matrimonio.
- La MGF suele estar motivada por creencias acerca de lo que se considera como un comportamiento sexual adecuado, relacionándose los procedimientos con la virginidad prematrimonial y la fidelidad matrimonial. En múltiples comunidades se considera que la MGF reduce la libido femenina, ayudando a la mujer a resistirse a los actos sexuales "ilícitos". Por ejemplo, cuando se estrecha o cubre la abertura vaginal (procedimiento de tipo 3), se dificulta físicamente que la mujer tenga relaciones sexuales prematrimoniales. Posteriormente se necesita un doloroso procedimiento para reabrir la vagina y permitir el coito.
- La MGF a menudo está motivada por creencias acerca de lo que se considera un comportamiento sexual adecuado, vinculándose esos procedimientos con la virginidad prematrimonial y la fidelidad matrimonial. En muchas comunidades se considera que la MGF reduce la libido femenina, ayudando así a la mujer a resistirse a los actos sexuales "ilícitos". Por ejemplo, cuando se estrecha o cubre la abertura vaginal (procedimiento de tipo 3), se cree que el miedo al dolor si se reabre o el miedo a ser descubiertas desalientan aún más las relaciones sexuales «ilícitas» en las mujeres a las que se les ha aplicado ese tipo de MGF.
- Aunque no hay escritos religiosos que prescriban la práctica, quienes la llevan a cabo suelen creer que tiene un respaldo religioso.
- Los líderes religiosos adoptan diferentes posiciones con respecto a la MGF: algunos la fomentan, otros la consideran irrelevante para la religión, y otros contribuyen a su eliminación.
- Las estructuras locales de poder y autoridad, como los líderes comunitarios y religiosos, los circuncidados e incluso parte del personal médico, contribuyen en algunos casos al mantenimiento de la práctica.
- En la mayoría de las sociedades la MGF se considera una tradición cultural, argumento que se utiliza a menudo para mantener su práctica.
- En algunas sociedades, la adopción reciente de esta práctica está relacionada con la imitación de las tradiciones de grupos vecinos. A veces ha comenzado como parte de un movimiento más amplio de resurgimiento religioso o tradicional.
- En algunas sociedades la MGF se está introduciendo en nuevos grupos desplazados hacia zonas donde la población local la practica.

Conciencia internacional del problema

6 de febrero de 2011

El Día Internacional de Tolerancia Cero con la Mutilación Genital Femenina se celebra cada año para sensibilizar al público acerca de esa práctica. La mutilación genital femenina, del tipo que sea, se considera una práctica dañina y una violación de los derechos humanos de las niñas y las mujeres. La OMS se ha comprometido a eliminar la mutilación genital femenina en el plazo de una generación, y a ese efecto realiza actividades de divulgación, investigación y orientación dirigidas a los profesionales de la salud y los sistemas de salud.

Se consideran mutilaciones genitales femeninas todos los procedimientos que entrañen la ablación parcial o total de los genitales externos femeninos o la lesión de los órganos genitales femeninos que no respondan a razones médicas. La mutilación genital femenina carece de beneficios conocidos para la salud. Antes bien, se asocia a una serie de riesgos a corto y largo plazo para la salud física, mental y sexual, y para el bienestar.

La mutilación genital femenina afecta a alrededor de 140 millones de niñas y mujeres, y cada año más de 3 millones de niñas corren riesgo de sufrirla. La OMS dedica este año una atención especial

a la preocupante tendencia de que sean los propios prestadores de atención de salud quienes realicen la mutilación genital femenina, contribuyendo de ese modo a legitimizarla y mantenerla.

Información sobre la dimensión internacional de las campañas

www.stopablacion.org

http://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADa_Internacional_de_Tolerancia_Cero_con_la_Mutilaci%C3%B3n_Genital_Femenina

http://www.laprensasa.com/56_videos/1009851_la_ue-reafirma-su-compromiso-para-erradicar-la-mutilacion-genital-femenina.html

<http://blogs.lainformacion.com/laregladewilliam/2010/02/07/post-de-cuota-sobre-la-ablacion/>

Evaluación

Es importante hacer, a más largo plazo, durante el curso, algunas puestas en común del profesorado que participa para evaluar, hacer un seguimiento de las actividades de los alumnos

Los profesores deben ayudar a los alumnos a resolver problemas que puedan plantearse pero siempre dejando a estos en el máximo nivel de autonomía.

El profesor debe ser un facilitador que posibilite la colaboración con una u otra ONG, y que tutele la tarea del grupo en el diseño y desarrollo de las campañas de sensibilidad y concienciación de sus compañeros.

Es imprescindible promover situaciones reales de aplicación de lo trabajado en las sesiones de formación de los alumnos.



Ángela Blanco

ACTIVIDAD FÍSICA EN HORARIO LECTIVO UN ESTUDIO SOBRE ESCOLARES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

JESÚS ISARRE MALO. MAESTRO ESPECIALISTA EN E.F. ESCUELA ESPAÑOLA DE ANDORRA LA VELLA. ANDORRA

LUIS ALBERTO HERNÁNDEZ ESTOPAÑÁN. MAESTRO ESPECIALISTA EN E.F. C.P. RAMÓN Y CAJAL DE CUARTE DE HUERVA

INDICE

- I. Introducción y justificación.
 - a. Recomendaciones de actividad física en niños y adolescentes.
 - b. La actividad física escolar en la actividad diaria de los escolares
- II. Metodología.
- III. Principales resultados: educación física, recreos y resto de actividades lectivas.
- IV. Discusión.
- V. Conclusiones y propuestas de mejora.
- VI. Bibliografía.

I. Introducción

Desde hace ya tiempo, existe una gran preocupación por los efectos negativos que la inactividad física tiene sobre la salud de la ciudadanía en general y especialmente de la población escolar; el futuro de nuestra sociedad.

En este trabajo hemos procurado huir de lo subjetivo y aportar datos cuantificables, con una base en parámetros objetivos y medidos con métodos comprobados.

Partiendo de un minucioso estudio y análisis de las investigaciones y trabajos existentes en este ámbito, nos propusimos dar un paso más y diseñamos una investigación que nos permitiera analizar de la manera más objetiva posible la actividad física que realizan los escolares en su vida diaria con alusión especial al periodo lectivo.

a) Recomendaciones de actividad física en niños y adolescentes.

¿Cuáles son la cantidad y el tipo de ejercicio más recomendables para la salud?

En 1993 un grupo de destacados autores propusieron el desarrollo de directrices específicas para jóvenes, con especial atención a los niños; sin embargo, fue en 1994, en una conferencia de Consenso Internacional donde se desarrollaron pautas de actividad física específicamente dirigidas a adolescentes (Tabla I.1).

Tabla I.1.- Recomendaciones de actividad física en adolescentes. Sallis, J. F., Patrick, K., Long, B. L. ⁽¹⁶⁾

I. Todos los adolescentes deben permanecer físicamente activos todos los días, o casi todos los días, durante al menos 30 minutos como parte del juego, deportes, trabajo, transporte, recreación, educación física, o ejercicio planificado en el contexto de la familia, la escuela y las actividades comunitarias

2. Los adolescentes deben participar en tres o más sesiones por semana en actividades cuya duración sea de 20 minutos o más y que requieran de niveles de esfuerzo moderados o vigorosos (fuertes).

En el Reino Unido, en 1998, fueron desarrolladas directrices específicas para niños de 6 a 12 años por parte de la *National Association for Sport and Physical Education* (NASPE) y la *Health Education Authority*. Estas directrices fueron revisadas en 2004 (Tabla I.2). En relación al impacto de las distintas actividades cotidianas, en ese mismo año, el *President's Council on Physical Fitness and Sports* ⁽⁴⁾, afirma que sin episodios tales como la educación física, recreo o las actividades deportivas, los niños tienen pocas probabilidades de alcanzar estas recomendaciones.

Tabla I.2.- Recomendaciones de actividad física en niños de 5-12 años. *National Association for Sport and Physical Education* (NASPE) ^(12,13)

1. Los niños deben acumular un mínimo de 60 minutos, y hasta varias horas, de actividad física apropiada para su edad en la mayor parte, sino en todos los días de la semana. La acumulación diaria debe incluir actividad física moderada y vigorosa la mayor parte de la cual es de carácter intermitente.

2. Los niños deben participar en varios intervalos de actividad física de 15 minutos o más.

3. Los niños deben participar cada día en una variedad de actividades apropiada, diseñadas para mejorar la salud, el bienestar, la forma física y producir beneficios.

4. Largos periodos de inactividad (períodos de dos horas o más) disuaden a los niños, especialmente durante las horas diurnas.

El número de pasos es otro de los estándares utilizados más comunes. En 1998, el gobierno de Canadá junto con los *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) y el *American College of Sports Medicine* proponen un mínimo de 10.000 pasos/día como indicador para el mantenimiento de la salud.

Otros estudios clasifican la actividad física en función del gasto energético de determinadas actividades o del conjunto del día, medido bien en MET o bien en Kcal (Calorías).

Finalmente hay que considerar el uso de la frecuencia cardiaca (Fc), propuesto por autores como Kelly ⁽¹⁰⁾ o Gavarry ⁽⁸⁾ para clasificar la actividad física de los escolares.

a) La actividad física escolar en la actividad diaria de los escolares.

Como hemos visto, la población infantil y juvenil es especialmente sensible al sedentarismo. Los avances tecnológicos y el transporte han disminuido la necesidad del ejercicio físico en las actividades de la vida diaria y es difícil imaginar que esta tendencia no vaya a continuar en el futuro.

En España, la tasa del sedentarismo en niños y jóvenes es altamente preocupante y alcanza un 52% del total (*Estudio ENKID, 2002*).

En el ámbito escolar, debemos considerar la última modificación de los currículos educativos, que ha perjudicado notablemente a la educación física. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (2006), en 15 Comunidades Autónomas españolas se ha reducido el horario dedicado a esta asignatura.

El *Informe sobre la Función del Deporte en la Educación*, aprobado el 13 de noviembre de 2007 por el Parlamento Europeo ⁽¹⁴⁾ considera que el número de horas dedicadas a esta asignatura ha disminuido durante el último decenio en Primaria y Secundaria e incluye recomendaciones a los Estados miembros a los que solicita que impongan la obligatoriedad de al menos tres clases de educación física por semana. No obstante el Parlamento reconoce que lo recomendable es que los niños hagan ejercicio físico todos los días mediante la participación tanto en actividades escolares, como extraescolares. De la misma forma, pide a los Estados miembros, que garanticen un equilibrio entre actividad física e intelectual en los centros escolares y que lleven a cabo estudios sobre la participación cuantitativa y cualitativa de los chicos y chicas en la práctica deportiva escolar y extraescolar.

Los recreos son otro espacio temporal donde podemos encontrar con una actividad física espontánea significativa. Sin embargo, los resultados arrojados por algunas investigaciones sugieren que los recreos no proporcionan tanta actividad física como se podría esperar ^(15, 17).

2. Metodología

Seleccionamos escolares de 10 y 14 años, (4º de Primaria y 3º de E.S.O respectivamente). Ambas edades pertenecen a etapas educativas diferentes en las que el momento de desarrollo físico, psíquico y emocional, así como los intereses, hábitos y conductas son dispares, por ejemplo, unos todavía juegan en los recreos (10 años) y otros prácticamente han abandonado ya este hábito (14 años).

Cada participante fue analizado en dos ocasiones a lo largo del curso académico mediante el uso de técnicas basadas en la *acelerometría* y el registro de la frecuencia cardiaca.

Estudio de actividades.

Educación Física: debido a su orientación motriz adquiere un carácter claramente diferenciador respecto al resto de áreas curriculares.

Recreos: entendidos como aquellos periodos de tiempo dentro del horario de permanencia en el centro, en los que los escolares realizan algún tipo de actividad de forma libre o espontánea no curricular.

Actividades lectivas: con excepción de las anteriores, consideramos todas las realizadas durante el horario lectivo.

El cómputo semanal es de 25 h. para Primaria y 30 h. en el caso de Secundaria según la legislación vigente.

Estudio de variables. Aparecen recogidas en la Tabla 2.1

Tabla 2.1.- Variables analizadas.

Categoría	Variable	
Tiempo de actividad	% Inactivo	Tiempo en el que el sujeto permanece sentado, tumbado, o de pie parado.
	% Activo	Tiempo en el que el sujeto se mueve, pero no de forma constante.
	% Locomoción	Tiempo en el que el sujeto realiza un desplazamiento continuo (caminar/correr) de un mínimo de 20 pasos consecutivos.
Gasto energético	% Cal/semana MET	Contribución al gasto calórico semanal. Equivalente metabólico.
Frec. cardiaca	Fc. media	Frecuencia cardiaca media.
Desplazamiento	Pasos/h	Pasos/hora.

3. Principales resultados: educación física, recreos y actividades lectivas.

Educación física.

Tabla 3.1.- Índices de actividad en las clases de Educación Física.

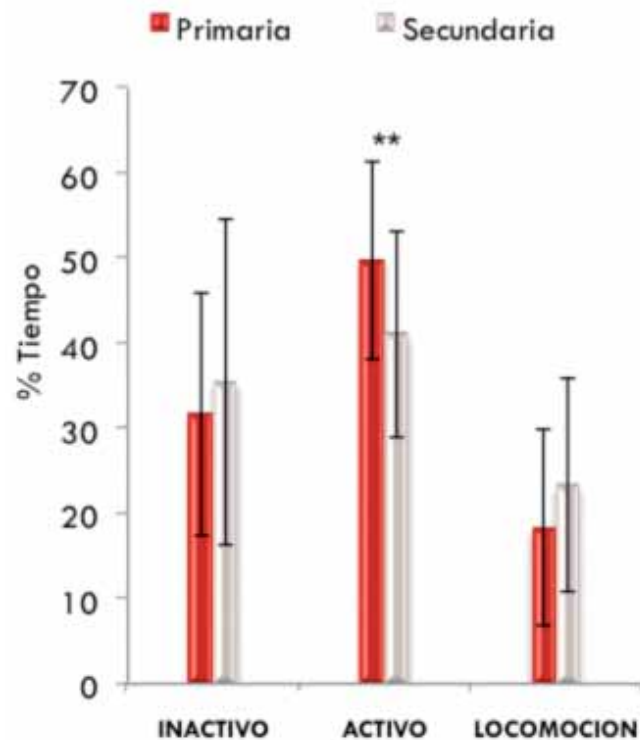
Educación Física	Primaria	Secundaria
Horas semanales	2,4 ± 0,47	2 ± 0,0
% Inactivo	31,7	35,5
% Activo	49,8	41,1
% Locomoción	18,4	23,4
% Cal/semana	3,7	2,8
MET	2,5 ± 0,20	2,6 ± 0,23
Fc. media	132 ± 15	135 ± 17
Pasos/h	2393 ± 674	2977 ± 778

Recreos.**Tabla 3.2.-** Índices de actividad durante el recreo.

Recreos	Primaria	Secundaria
Horas semanales	2,5 ± 0,0	2,7 ± 0,53
% Inactivo	29,0	54,8
% Activo	48,0	25,9
% Locomoción	23,0	19,3
% Cal/semana	< 4,0	< 3,1
MET	2,6 ± 0,33	2,1 ± 0,28
Fc. media	129 ± 19	103 ± 15
Pasos/h	3114 ± 1161	1839 ± 837

Actividades lectivas.**Tabla 3.3.-** Índices de actividad en las actividades lectivas.

Actividades lectivas	Primaria	Secundaria
Horas semanales	20,3 ± 0,47	24,8 ± 0,67
% Inactivo	89,7	92,2
% Activo	8,0	5,6
% Locomoción	2,3	2,2
% Cal/semana	15,4	15,6
MET	1,6 ± 0,084	1,57 ± 0,121
Fc. media	102 ± 7	91 ± 10
Pasos/h	353 ± 169	271 ± 167

Gráfico 3.1.- Porcentaje de actividad durante las clases de EF.**4.- Discusión**

El periodo escolar engloba actividades tan diversas como el recreo, la educación física y las asignaturas de corte académico en las que la actividad física es mucho menor:

Actividades lectivas

El denominador común en todas ellas es que la inactividad supera el 90% del tiempo.

La duración de la jornada escolar es diferente en Primaria y en Secundaria, pero esto es algo que la legislación educativa vigente establece y que deja poco margen de maniobra.

Las posibilidades de actuación sobre este tipo de actividades son limitadas; Autores como Shephard (1997) y Michaud (1999) sugieren la necesidad de realizar cambios en el entorno educativo para favorecer una actividad física saludable entre los escolares, aunque ello suponga una reducción del tiempo destinado al resto de áreas curriculares. Estos autores



se apoyan en que parece demostrada una influencia positiva de la actividad física habitual en el propio desarrollo académico en niños de diferentes edades.

Recreos

El patio del colegio es uno de los lugares donde los niños realizan actividad física a diario. El tiempo de recreo es, junto con la educación física, la única actividad que podría garantizar un mínimo de actividad física en todos los escolares.

El mayor inconveniente es que su orientación actual no asegura ese mínimo de ejercicio y muy pocos son los centros educativos que ofertan algún tipo de actividad complementaria en las que los escolares puedan participar.

La tasa de inactividad de nuestros escolares se sitúa cercana al 40%. A día de hoy no existen guías o recomendaciones relacionadas con el porcentaje de tiempo que los escolares deben permanecer activos durante el recreo, sin embargo, vamos a resumir algunos estudios que han analizado detenidamente este fenómeno.

Ridgers et al. ⁽¹⁵⁾ encontraron que los niños ingleses de entre 5 y 10 años, permanecían activos el 32,9% y el 23% del tiempo de recreo, en niños y niñas respectivamente, y que ambos sexos en conjunto, no alcanzaban siquiera el 50%.

Beigle et al. ⁽³⁾ analizaron la actividad física en americanos de 10 años y observaron que los niños permanecieron el 78% del tiempo activos y las niñas el 63%.

Si comparamos el tiempo de actividad del recreo de nuestros escolares con los datos de estos dos estudios, vemos que superamos claramente a los niños ingleses y que nos aproximamos mucho a los registros de los americanos.

Con excepción de la Fc, nuestros resultados apenas muestran diferencias entre el recreo y la educación física, pudiendo afirmar que durante el periodo lectivo, ninguna predomina sobre la otra.

En Inglaterra, Scruggs et al. ⁽¹⁸⁾ compararon los recreos de media mañana y mediodía con un tipo especial de actividad física estructurada durante el tiempo de descanso tras las clases, consistente en ejercicios de acondicionamiento físico *-fitness breaks-* durante 15 minutos. Comparando las diferentes actividades, los *fitness breaks* superaron ampliamente al resto en todas las variables analizadas. La media de pasos/hora en el recreo matinal y los *fitness breaks* fue de 2.870 ± 1.523 contra 6.348 ± 2.185 respectivamente.

El volumen de pasos/hora de nuestros escolares muestra diferencias significativas con Scruggs ⁽¹⁸⁾, aunque considerando el escaso tamaño de la muestra es posible que se deban a que el día de la medición todos los escolares analizados por Scruggs hubiesen realizado el mismo tipo de actividad (partido fútbol, basket,...), algo que no ha ocurrido en nuestro caso.

Dentro de la clasificación establecida por Kelly, L. ⁽¹⁰⁾, el recreo alcanza el nivel 3 (baja intensidad) y representa poco más del 3% del gasto calórico y del 8-10% del desplazamiento semanal.

A la vista de los resultados, los *fitness breaks* generan mucha más actividad física que el juego libre durante el recreo; es por ello que, al margen de su uso como contenido dentro de las clases de educación física, proponemos su uso como actividad complementaria y obligatoria dentro del horario escolar; aunque también creemos conveniente proporcionar equipamiento lúdico y deportivo para favorecer el juego y aumentar la actividad física, recomendación que debería contar con el apoyo económico de asociaciones de padres y entidades de ámbito local.

Educación física

Para muchos escolares, las clases de educación física suponen el único momento a lo largo de la semana en el que realizan actividad física. Algunas investigaciones sostienen que la educación física falla si no proporciona una cantidad suficiente de ejercicio.

El objetivo 22-10 de Healthy People 2010 ⁽²⁰⁾ apuesta por incrementar la proporción de escolares que permanecen activos como mínimo al 50% de la clase de educación física y establece que los estudiantes americanos tan solo alcanzan el 38%. Entre el tiempo activo y en locomoción nuestros escolares superan este objetivo, pero esta recomendación nos parece demasiado conservadora y ambigua.

En nuestro ámbito nacional, la educación física se reduce a 2 o 3 sesiones semanales dependiendo de la etapa educativa a la que nos refiramos. A priori, esta asignación acaba siendo claramente insuficiente y puramente testimonial, pero la realidad es todavía peor. De las "teóricas" 3 horas semanales establecidas para Primaria, la dedicación real ronda el 75-80%, es decir, se quedan por el camino entre 35 y 45 minutos ya que el horario escolar no contempla clases de una hora de duración, sino de 45-50 minutos que deben incluir el desplazamiento al patio y, en ocasiones, el cambio de vestimenta. Por otro lado, más de la tercera parte del tiempo efectivo de clase los alumnos

permanecen completamente parados posiblemente porque el profesor da muchas explicaciones o porque los contenidos trabajados no fomentan la suficiente actividad. En Secundaria, solo se invierten 2 horas semanales y aunque la dedicación real es similar, el porcentaje de inactividad durante las clases se mueve en valores similares a los de Primaria.

Todo esto contradice incomprensiblemente las recomendaciones internacionales que reflejan la imperiosa necesidad de aumentar las horas de educación física en el periodo escolar ⁽⁵⁾ y confirman las sospechas del Parlamento Europeo ⁽¹⁴⁾ de que los niveles de educación física anunciados oficialmente en las escuelas no se corresponden con la realidad, pese a constituir una obligación legal.

Tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, numerosos estudios han alertado de la insuficiente dedicación semanal a la educación física y del bajo aprovechamiento del tiempo durante las clases ⁽⁶⁾.

Al contrario de lo que ocurre con el recreo, la intensidad alcanzada durante las clases obtiene la calificación de "moderada" según la escala de Kelly ⁽¹⁰⁾ y es la que mejores valores obtiene estudiando la respuesta cardiaca, sin embargo, desde el punto de vista del gasto energético no alcanza dicha calificación ⁽¹¹⁾.

La influencia de la educación física realizada por los escolares de este estudio sobre el gasto calórico y el desplazamiento semanal es similar a la del recreo. En conjunto la aportación semanal es baja, pero podría desempeñar un importante papel si contase con más horas semanales de las que dispone en la actualidad y se replanteasen algunos contenidos.

Tudor-Locke et al. ⁽¹⁹⁾ y Flohr et al. ⁽⁷⁾ analizaron la actividad de estudiantes americanos durante la clase de educación física utilizando los pasos como unidad de medida. Nuestros resultados muestran que los escolares españoles dan significativamente más pasos semanales durante las clases de educación física, pero no podemos precisar si las diferencias son debidas a que nuestro currículo fomenta más la actividad física que el americano o a que la duración de las clases es superior en nuestro caso.

Un inconveniente añadido es que con solo 2-3 horas a la semana es imposible alcanzar muchos de los objetivos recogidos en los desarrollos curriculares. La exigencia del profesorado, un papel menos proteccionista con el alumno y un planteamiento de clases más dirigido y estructurado, son actuaciones posibles en este campo.

Invertir más tiempo en la educación física puede ser importante, pero puede no ser suficiente si no se incrementa la intensidad de las clases y se reduce el elevado porcentaje de inactividad. A nuestro juicio es necesario revisar el currículo y la propia práctica docente e introducir contenidos que fomenten la actividad física y garanticen un mínimo de ejercicio en cada sesión, eliminando aquellos de naturaleza más conceptual y que incitan a realizar sesiones teóricas dentro del aula. Somos conscientes de que una parte importante del tiempo se invierte en las explicaciones del profesor, pero una vez finalizadas, debemos garantizar un mínimo gasto energético.

Muchos son los estudios que consideran que los currículos del área de educación física deberían ser revisados e incluir más horas semanales -la gran mayoría apuestan por hacerla diaria- y unos contenidos que incrementen la intensidad de la actividad física.

Cada vez son más los autores que justifican la necesidad de introducir más actividad física en los centros educativos con una finalidad menos educativa y más orientada al acondicionamiento físico. Fundamentan su propuesta en los *fitness breaks*, donde los niños realizan actividades con desplazamiento (saltar objetos, correr, driblar en carrera en baloncesto, zig-zag, trepas,...) y sin desplazamiento (pases y lanzamientos sobre habilidades deportivas, bailes,...) en intervalos de 15-20 minutos durante las pausas que hay entre las actividades lectivas (ej. recreos).

En resumen, a la vista de los resultados obtenidos, las clases de educación física son insuficientes. A pesar de ello, esta asignatura goza de un gran potencial para incrementar la actividad física dentro del periodo escolar. Sin embargo con el planteamiento actual sus beneficios están todavía por demostrar ya que no se llegan a alcanzar las recomendaciones establecidas por los organismos internacionales ^(1,13,14).

Vemos pues que utilizando diferentes estrategias es posible proporcionar más actividad física durante el horario escolar.

5. Conclusiones y propuestas de mejora

Los niveles de actividad física obtenidos durante el periodo lectivo no son muy alentadores aunque si constituyen una herramienta válida en la lucha contra el sedentarismo infantil y juvenil si se acompañan de las medidas oportunas.

Nuestra propuesta pasa por reducir la carga lectiva de algunas asignaturas si con ello se garantiza un aumento de la

actividad física durante el periodo escolar; sin embargo las políticas educativas españolas parecen caminar en sentido contrario.

Los niveles de actividad física obtenidos durante el recreo no son excesivamente generosos. Creemos necesario incrementar el porcentaje de actividad y la intensidad durante el tiempo de recreo. Para alcanzar estas metas, proponemos lo siguiente:

- Aumentar la dedicación semanal. Creemos conveniente garantizar un mínimo de 60 minutos diarios en periodos de 30 minutos a lo largo del horario escolar, habida cuenta de que no todos los escolares pueden disfrutar del recreo del mediodía y que en Secundaria la jornada es continua.

- No colocar el recreo antes o después de la clase de educación física o viceversa.

- Dotar de suficiente equipamiento deportivo al patio de recreo e incrementar la disponibilidad de material deportivo (cuerdas, gomas, balones, bancos, toboganes,...) e instalaciones del propio centro.

- Ofertar actividades complementarias desde los Departamentos de Educación Física, que se ajusten a los gustos y necesidades de los escolares, con especial atención en Secundaria y el sexo femenino. Los deportes de equipo y las actividades físicas organizadas pueden ser una buena propuesta, pero se deben estudiar otras alternativas de ocio lúdico para los sujetos menos competitivos.

Respecto a la educación física, creemos necesario:

- Aumentar las horas de práctica semanal y la intensidad de las clases, velar por su cumplimiento y reducir el porcentaje de tiempo en el que los escolares permanecen inactivos durante ellas.

- Definir claramente cuál es la función de la asignatura y dotarla de una identidad propia y bien definida. Si su meta es educar, deberemos replantearnos muchos de los objetivos y finalidades recogidos en los desarrollos curriculares, en muchos casos demasiado ambiciosos y descontextualizados; pero si pretendemos utilizarla como una herramienta útil en la prevención del sedentarismo infantil, deberemos abogar por un planteamiento más utilitario, ya que solo de esta forma se garantizarán los resultados en todos los escolares.

- Con independencia de su finalidad, para generar hábitos de práctica física es importante hacerla obligatoria todos los días de la semana durante el periodo lectivo (1 hora diaria), pues hemos de tener en cuenta que para muchos escolares es la única actividad física que realizan durante la semana.

- Por otro lado creemos conveniente eliminar los contenidos teóricos que convierten la educación física en una asignatura tradicional.

- Si con este planteamiento sobre la educación física no se alcanzan estos objetivos, abogamos por recurrir al ámbito extraescolar, introduciendo horas destinadas solo a la actividad física. Sin embargo con medidas que se salgan del currículo escolar sería muy difícil garantizar la universalización.

BIBLIOGRAFÍA.

1. AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Physical fitness and activity in schools. *Pediatrics*, 105(5):1156-1157, 2000.
2. BARNETT, L.M., VAN BEURDEN, E., ZASK, A., BROOKS, L.O., DIETRICH, U.C. How active are rural children in Australian physical education? *J. Sci. Med. Sport*, 5(3):253-265, 2002.
3. BEIGHLE, A., MORGAN, C.F., LE MASURIER, G., PANGRAZI, R.P. Children's physical activity during recess and outside of school. *J. Sch. Health*, 76 (10):516-520, 2006.
4. CORBIN, C.B., PANGRAZI, R.P., LE MASURIER, G.C. Physical Activity for Children: Current Patterns and Guidelines. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, 5(2), 2004.
5. EUROPEAN COMMISSION. Special Eurobarometer 246 / Wave 64.3 - TNS Opinion & Social: Health and Food. November, 2006.
6. FAIRCLOUGH, S., STRATTON, G. Physical education makes you fit and healthy. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Educ Res*, 20(1):14-23, 2005.
7. FLOHR, J.A., TODD, M.K., TUDOR-LOCKE, C. Pedometer-assessed physical activity in young adolescents. *Res. Q. Exerc. Sport*, 77(3):309-315, 2006.
8. GAVARRY, O. et al. Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. *Med. Sci. Sports. Exerc.* 35(3):525-531, 2003.
9. GOVERNMENT OF CANADA. Health Canada: Canada's Guide to Healthy Active Living. Ottawa, 1998.
10. KELLY, L.E. Patterns of physical activity in 9-10 year old American children as measured by heart rate monitoring. *Pediatr. Exerc. Sci.* 12:101-110, 2000.
11. MOTA, J. et al. Differences of daily physical activity levels of children according to body mass index. *Pediatr. Exerc. Sci.* 14:442-452, 2002.
12. National Association for Sport and Physical Education (NASPE). Physical activity for children: a statement of guidelines for children ages 5-12 (2nd Ed.). Reston, VA: NASPE Publications, 2004.
13. National Association for Sport and Physical Education (NASPE). Physical activity for children: a statement of guidelines for children ages 5-12. Reston, VA: NASPE Publications, 1998.
14. PARLAMENTO EUROPEO. Informe sobre la función del deporte en la educación. Bruselas. Comisión de Cultura y Educación, 2007.
15. RIDGERS, N.D., STRATTON, G., FAIRCLOUGH, S.J. Assessing physical activity during recess using accelerometry. *Prev. Med.* 41(1):102-107, 2005.
16. SALLIS, J. F., PATRICK, K., LONG, B. L. An overview of international consensus conference on physical activity guidelines for adolescents. *Pediatr. Exerc. Sci.* 6:299-301, 1994.
17. SARKIN, J.A., MACKENZIE, T.L., SALLIS, J.F. Gender differences in Physical activity during fifth-grade physical education and recess periods. *J. Teach. Phys. Educ.* 17:99-106, 1997.
18. SCRUGGS, P.W., BEVERIDGE, S.K., WATSON, D.L. Increasing children's school time physical activity structured fitness breaks. *Pediatr. Exerc. Sci.* 15:156-169, 2003.
19. TUDOR-LOCKE, C. et al. Children's pedometer-determined physical activity during the segmented school day. *Med. Sci. Sports. Exerc.* 38(10):1732-1738, 2006.
20. U.S. DEPARTMENT OF HEALTH & HUMAN SERVICES. Healthy People 2010: Physical activity and fitness. Washington, DC. U.S. Department of Health & Human Services, 2000.

EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: FUNDAMENTOS Y RETOS

TOMÁS MOTOS. PROFESOR TITULAR (JUBILADO) DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

ANTONIO NAVARRO. ASESOR LINGÜÍSTICO DEL CEP DE SAGUNTO Y MASTER EN DIDÁCTICA DEL TEATRO

En este trabajo se defiende la tesis de que el teatro en la educación es un medio muy adecuado para conseguir la integración de los contenidos y experiencias curriculares dado que se trata de un lenguaje total. Se consideran algunos aspectos esenciales para enfrentarse a los retos que plantea la inserción de teatro en currículum de la Educación Secundaria, entre ellos: concretar las competencias a alcanzar en la educación teatral, la formación del profesorado especialista y la eliminación de barreras que impiden a los jóvenes acceder a los espectáculos teatrales.

Palabras clave: teatro en la educación, integración del currículum, competencias teatrales, artista-pedagogo, barreras de acceso a la cultura, taller dramatización.

0. Introducción

El cambio de paradigma social está condicionando todos los acontecimientos socioculturales y educativos. Nuevas ideas están impregnando la cosmovisión de los hombres y las mujeres del siglo XXI. Una comprensión del mundo más holística, global y sistémica, que enfatiza el todo en vez de las partes. Una visión ecológica que reconoce la interconexión, la interdependencia y la interconectividad de todos los fenómenos de la naturaleza. Principio que nos lleva a comprender que el individuo aprende no sólo usando la razón, sino también la intuición, las sensaciones, las emociones, los sentimientos, que los pensamientos y sentimientos se funden en la acción. Se concibe que el conocimiento es construido por el sujeto en su relación con el objeto, y que es un conocimiento entretrejado, en red, en el que todos los conceptos están interrelacionados. Se habla de un nuevo paradigma educativo emergente (Morales, 2005: 17-18) "capaz de generar nuevos ambientes de aprendizaje, en el que el ser humano fuera comprendido en su multidimensionalidad como ser indivisible en su totalidad (...) Un paradigma que reconociera la interdependencia existente entre los procesos de pensamiento y de construcción del conocimiento con el medio ambiente, que colaborase a rescatar la visión del contexto, que no separase al individuo del mundo en que vive, que lo promoviese como ser interdependiente, reconociendo la vida humana entrelazada con el mundo natural." Algunas de las líneas de pensamiento que definen este nuevo paradigma se podrían concretar en las siguientes ideas: complejidad, educador educando, didáctica centrada en el aprendizaje, inteligencias múltiples, sujeto colectivo, educación como diálogo abierto, ciudadanía, creatividad, cambio de percepciones y valores, sostenibilidad, interdependencia y conectividad, interdisciplina-

riedad y transversalidad, multiculturalidad, nuevas tecnologías y calidad con equidad.

Estos planteamientos desde una perspectiva didáctica se traducen en la integración del currículum a través de procedimientos que impliquen interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. No se nos debe escapar, por obvio que parezca, que entre las materias que tienen la virtualidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje consideramos que se encuentra el Teatro, bajo las diferentes denominaciones recibidas cuando se lleva al terreno de la educación (Arte Dramático, Dramatización, Expresión Dramática, Drama).

Teniendo en cuenta estos presupuestos la tesis que queremos defender en este documento la podemos concretar en los siguientes términos: en la práctica didáctica los principios del nuevo paradigma educativo emergente se han de traducir en la integración del currículum a través de procedimientos que impliquen inter o transdisciplinariedad y transversalidad. Consideramos que uno de los elementos nucleares para este cometido ha de ser la Dramatización/Teatro (estrategias expresivas dramáticas), dada el potencial que tienen para generar nuevos ambientes de aprendizaje y porque constituye un lenguaje total.

Con todo, de entrada, hay que dejar claro que Teatro y Dramatización no son la misma cosa. Para quienes no han recibido formación en teatro en la educación, estos términos son lo mismo y los relacionan con asuntos tales como textos y espectáculos teatrales, actores, autores, ensayos, vestuario, escenarios, etc. En definitiva, con *hacer teatro*. Por tanto el teatro en la enseñanza es para ellos, en unos casos, la materia en la que se estudian y valoran los textos, la historia y la biografía de los autores; y en otros, la técnica actoral, la escenografía, el maquillaje o la luminotecnia. Y esto llevado al terreno de la práctica suele relacionarse con representaciones de obras teatrales y con la asistencia a espectáculos. Esto es, *hacer y ver teatro*. Pues se considera el teatro en la enseñanza como un cuerpo de conocimientos centrado en la historia y la literatura dramática o en el desarrollo de técnicas actorales. En definitiva, desde esta concepción, en las clases y talleres se intenta reproducir a menor escala lo que se realiza en las aulas de las escuelas de Arte Dramático.

Otros enfocan su trabajo, más que a la representación y a la adquisición de destrezas actorales, al proceso de investigación y aprendizaje, al proceso de compartir y aportar ideas, en una palabra, al desarrollo personal. Es decir, *desarrollarse, expresarse y comunicarse mediante las técnicas teatrales*.

En el terreno de la enseñanza y del aprendizaje al hablar de teatro, bien lo consideremos como texto o como espectáculo nos estamos refiriendo a un producto para contemplar, estudiar o analizar. Mientras que dramatización es un proceso expresivo que para que tenga lugar necesita que el sujeto, el alumnado, se implique. Pero en la práctica educativa la dramatización es el proceso y forma de trabajo que conduce al teatro. Normalmente se suele utilizar Dramatización, con mayúscula, para referirnos a la asignatura, y con minúscula para dar forma teatral a algo que en principio no la tiene, así se habla de dramatizar un cuento, un poema o una canción.

Expuestos estos principios vamos presentar los retos a los que los profesionales de la educación han de enfrentarse para que el teatro en sus distintas manifestaciones pueda actuar como un elemento de interdisciplinariedad, transversalidad e integración del currículum y extraer de él todo su potencial educativo, para el desarrollo e integración de todas las competencias básicas.

1. Primer reto. Consolidar la inserción del Teatro en el currículum tanto como materia, como estrategia didáctica o como actividad teatral.

Si entendemos, en sentido amplio, por currículum el conjunto de experiencias planificadas y no planificadas que los alumnos vivencian y llevan a cabo bajo la orientación de la escuela, encontramos que el teatro es utilizado desde tres enfoques bien diferentes:

a) Como herramienta didáctica para alcanzar los objetivos de otras materias.

b) Como materia o asignatura.

c) Como espectáculo: producto artístico

En la tabla I sintetizamos el planteamiento que hace Schonmann (2000) sobre las principales orientaciones curriculares sobre cómo se incluye en la práctica curricular el Drama (entendido como teatro en la educación).

Las tres orientaciones son legítimas y el éxito de cada

una de ellas dependerá del nivel educativo del alumnado, de cómo se conceptúe el teatro en la educación y de la formación del profesorado. Por tanto, sea cual sea la orientación que escojamos hay que concretar algunos principios pedagógicos referidos al teatro en la educación:

1. El teatro, entendido como arte dramático, es una actividad que busca un producto-espectáculo y que requiere una repetición a través de ensayos para obtener unos determinados resultados estéticos. En este sentido recuérdese que el teatro según Peter Brook (2001) es el espacio de las tres R: representación (espectáculo), recepción (espectador), repetición (ensayos). Conlleva la aparición de roles (actor, director, escenógrafo, crítico, etc.) y necesita de unos espectadores. Es en la adolescencia cuando el joven es capaz de entender la función comunicativa de cada uno de los elementos teatrales, su valor como signo, integrando cada uno de ellos en un conjunto mayor, el espectáculo o el texto dramático.

2. El teatro, entendido como materia de enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria, no debe consistir solamente en "hacer y ver teatro". Tampoco debe considerarse como un cuerpo de conocimientos sobre la historia y la literatura dramáticas y sobre las técnicas actorales. En esta etapa educativa, hay que optar por enfoques más flexibles y didácticamente más ricos, centrados en el proceso de investigación y aprendizaje, en el pro-

Tabla I

Orientaciones curriculares del Teatro en la Educación		
	entiende el teatro como	pretende
Artístico-estética	- forma artística de conocimiento dirigida a los sentidos y a la conciencia del sujeto - lenguaje propio	- aprender a utilizar el lenguaje teatral y a alcanzar nuevos modos de comunicación - realizar productos estéticamente elaborados
Pedagógica-curricular	- tipo de teatro que debe ser enseñado en los centros docentes - discurso multinivel - no separación teoría de la práctica	- crear un clima libre de miedos y temor al ridículo, - desarrollar de la propia identidad, - fortalecer la auto-imagen, - desarrollar la auto-confianza y compartir emociones, - desarrollar las interacciones - uso de las prácticas dramáticas para tomar conciencia de su potencial educativo
Sociológico-cultural	- forma artística y social - centrado en controversias político-sociales	- educación para la vida en sociedades multiculturales, - implicación en la vida política y social - temas de género - educación basada en valores

ceso de compartir y aportar ideas y en el proceso de creación.

En definitiva, la finalidad de la materia optativa *Dramatización/Teatro* -o cualquier otro nombre que reciba según las Comunidades Autónomas- no es la de formar actores, directores teatrales o escenógrafos, sino la de constituir un proceso de aprendizaje de la expresión dramática, la comunicación grupal y la creación a través del juego teatral. Actividades todas ellas que contribuirán a poner en acción las competencias básicas.

3. La enseñanza del teatro ha de tener también una componente de alfabetización artística. Y ello implica ver/leer teatro, expresarse mediante teatro y hablar sobre teatro, es decir adquirir las capacidades mínimas que permitan a la persona llegar a ser un espectador activo y reflexivo -escucha activa y mirada consciente- capaz de valorar y disfrutar de la obra de arte. Se trata de conseguir que los jóvenes comprendan y aprecien las obras artísticas en sus diversas dimensiones como espectadores capacitados, críticos y conscientes. Es decir, alfabetizar en arte y cultura dotando a los futuros ciudadanos y ciudadanas de una competencia sónica que les permita entender el arte de la sociedad en que viven.

Ante las preguntas ¿por qué ha de estar el Teatro en el currículum? y ¿puesto que el currículum es la selección de contenidos y experiencias valiosos, cuál es el valor que aporta el Teatro?, autores como O'Neill (1995), Froese (1996), Edwards (1997), Wagner (1998), Baldwin, Fleming y Neelands (2003), Laferrière y Motos (2003) y Navarro (2006), entre otros concretan las virtualidades de las formas dramáticas como instrumento de enseñanza y aprendizaje en los siguientes aspectos:

a) Permite al estudiante implicarse kinésica y emocionalmente en las lecciones y en consecuencia aprender más profunda y significativamente. Las técnicas dramáticas producen una respuesta total, un conjunto de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o un grupo de estímulos, por lo que proporcionan la oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales, posibilitando que el sujeto del aprendizaje tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona y no limitando el aprendizaje a una mera experiencia intelectual.

b) El estudiante se mete dentro del relato e interactúa con conceptos, personajes o ideas. Promueve una mayor comprensión del material y aumenta la comprensión de los textos.

c) Promueve el lenguaje y desarrollo del vocabulario.

d) Estimula la imaginación y el pensamiento creativo, fomenta el pensamiento crítico y un uso más elevado de procesos cognitivos. Utiliza las inteligencias múltiples. Además, y esto es definitivo, las técnicas dramáticas actúan como puente de



José Luis Martín

conexión entre las competencias en comunicación lingüística o la competencia social y ciudadana, y la competencia cultural y artística.

f) Los estudiantes tienen que pensar cuidadosamente, organizar y sintetizar la información, interpretar ideas, crear nuevas ideas y actuar cooperativamente con otros. Las técnicas dramáticas implican diferentes dimensiones y diferentes habilidades del estudiante.

g) Proporciona al alumnado sentido de propiedad sobre su aprendizaje. El profesorado deja de ser el protagonista y permite que los alumnos se conviertan en el foco central. Esto sig-

nifica para el alumnado alcanzar mayores grados de *empowerment* (empoderamiento). Por otra parte, se establece un tipo de relación no habitual entre los estudiantes y los docentes, ya que el marco global en que se desenvuelven las técnicas dramáticas suele ser más lúdico, participativo y creativo.

h) El teatro en la educación trabaja con la interrelación de las artes: literatura, música, pintura, la danza, el canto. En este sentido, podemos decir que es el ámbito del lenguaje total.

En síntesis, la dramatización y las estrategias didácticas teatrales por su carácter transversal e interdisciplinario se revelan como un instrumento didáctico eficaz para desarrollar aspectos de las competencias básicas y especialmente: competencia en comunicación lingüística; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal.

Los últimos enfoques del teatro en la educación se centran en estudiar el impacto de la Dramatización/Teatro en el aprendizaje social y moral. En este sentido, Needlands (2008a) defiende que la importancia real del teatro con jóvenes y adolescentes reside en los procesos de implicación (participación) social y artística y en la experimentación de una serie de situaciones y vivencias más que en los resultados o productos artísticos que puedan ser elaborados. Aprender a actuar como un grupo, como un conjunto social y artístico, y experimentar cómo trabajar y vivir juntos es la gran aportación del modelo de teatro basado en el grupo. Si hay alguna característica esencial del teatro realizado por jóvenes es el compromiso de hacer teatro con un enfoque colectivo (Needlands, 2008b). El teatro y las técnicas dramáticas demandan la participación y la colaboración, favorecen la relación armónica entre los componentes del grupo, puesto que permite a los participantes tomar conciencia colectiva del trabajo y realizarlo contando con el esfuerzo de todos, y, además, posibilitan situaciones en las que hay necesidad de una precisa y clara comunicación.

En el modelo de teatro basado en el colectivo los efectos del teatro van más allá de los límites del tema y del aula y tienen la ambición de impactar en la calidad de vida de los jóvenes y en el aprendizaje dentro de una comunidad más amplia.

Este enfoque pro-social de entender y poner en práctica el teatro en la educación basado en el conjunto contrasta con el modelo pro-técnico que se limita al aprendizaje del teatro como materia curricular colocando en primer plano el conocimiento

técnico de los periodos, obras, estilos y géneros teatrales. Mientras que desde el enfoque pro-social lo importante es construir comunidad y cultura común, orientar a los niños y jóvenes para encontrar nuevas formas de vivir juntos en vez de unos contra otros, para buscar la solidaridad y crear nuevos modelos de comunidad plural.

En otra parte (Motos y Navarro, 2003) hemos expuesto como están siendo incorporados a los fines de la educación los objetivos de la pedagogía teatral, concretados en:

1. *Vivir el cuerpo*. La escuela, que tradicionalmente había sido el espacio del cuerpo prohibido, del cuerpo negado, con la incorporación de las técnicas teatrales lo recupera y lo reconoce. El aprendizaje teatral tiene presente al individuo completo, trabaja con su cuerpo, su mente, sus emociones.

2. *Sensopercepción*. Despertar los sentidos y afinar la percepción es una de las bases del aprendizaje dramático. Abrirse a los estímulos sensoriales del mundo circundante, tener constantemente extendidas las antenas para captar los mensajes del entorno hace a la persona más sensible y receptiva y nos ayuda a mirar con ojos diferentes.

3. *Concentración y atención*. Prestar atención es compartir la energía mental de la escucha dirigida a un objeto concreto con otras observaciones realizadas sobre otros objetos. La concentración es excluyente y la atención incluyente. La primera persigue la profundización, la segunda, la globalización. Las técnicas dramáticas ayudan a sensibilizar a la persona en estos dos aspectos del conocimiento de la realidad.

5. *La comunicación*. El alumno-actor ha de ser fundamentalmente un comunicador. Las técnicas de aprendizaje dramático tienden a desarrollar las destrezas para capacitar al alumnado a que den forma a los mensajes, de manera que puedan llegar más fácilmente al receptor. Por otra parte estas estrategias también sirven para sensibilizar la escucha activa y la mirada consciente.

6. *Compatibilidad entre flexibilidad y rigor*. Un rasgo común al arte y a la educación reside en que ambos establecen reglas. Sin embargo, no es preciso que las reglas dominen el juego y el trabajo, sino que han de permitir su máximo desarrollo. Pero no olvidemos que para crear hay que ponerse límites, según afirma Umberto Eco.

7. *Pensamiento práctico y autónomo*. El aprendizaje dramático persigue el desarrollo del pensamiento práctico. Según Langer hay dos modos fundamentales de conocimiento el "discursivo" y

el “no discursivo”. El arte está en esta segunda categoría, ya que realiza una actividad cognitiva basada en el sentimiento y por tanto defender que el artista no piensa de forma tan intensa como el investigador es un absurdo. Pero el pensamiento del artista es práctico: da soluciones concretas a problemas concretos. Y esta es la estrategia que se desarrolla en las tareas de dramatización. Dramatizar es el espacio del hacer, donde las ideas producto de la observación y la reflexión se plasman en acciones prácticas, es decir, lo complejo acaba reduciéndose a lo simple.

8. *Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones.* En las actividades de dramatización se pone en práctica la exploración consciente de sentimientos y estados de ánimo. Estamos hablando de tareas que persiguen la educación emocional y, más concretamente, de desarrollar la inteligencia intrapersonal.

9. *Sentimiento de grupo e interacción social.* La actividad dramática generalmente se desarrolla en grupo. Es una manifestación de la necesidad de estar juntos. En una representación lo que haga uno de los participantes va a influir en la actuación de los demás, cualquier modificación que introduzca uno de ellos a lo previamente planificado induce la respuesta no prevista de los otros. La cohesión grupal y el sentido de pertenencia al grupo es otra característica esencial de las técnicas teatrales. Y esto llevado al campo educativo tiene dos grandes consecuencias: la conciencia de que la potencialidad creadora del grupo es siempre muy superior a la del individuo, y el convencimiento de que el propio proyecto de desarrollo personal no se puede llevar a cabo si no contamos con el otro. En este caso el objetivo es desarrollar aspectos de la inteligencia interpersonal.

10. *Contenido humano.* El contenido del teatro gira siempre alrededor de problemas, asuntos y temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales. El motivo básico de toda acción dramática sólo es uno: la persona en conflicto, ya individual o social. Sin conflicto no hay teatro.

11. *Oralidad.* Supone la recuperación de la palabra desplazada por los efectos perversos de la cultura de la imagen. Las técnicas dramáticas pretenden que el sujeto exprese todo tipo de situaciones, sentimientos, emociones mediante el control respiratorio, el uso adecuado de los sonidos y la voz articulada. Pero, el desarrollo de la expresión oral de una forma orgánica implica también la expresión corporal. La expresión oral, que es uno de los objetivos básicos de la educación en todos los niveles, se ma-

terializa mediante las actividades dramáticas no sólo con la finalidad expresiva sino también comunicativa y funcional, de aquí su empleo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la lengua materna y de las segundas lenguas.

Además del argumento de que el currículo toma prestados los objetivos de la pedagogía teatral, que compartimos en su totalidad, hay que considerar este otro: el lenguaje dramático por su propia naturaleza se constituye como integrador de muchos lenguajes: verbal, icónico, corporal, musical. Toma la palabra, del idioma; los sonidos y el ritmo, de la música; el color y la forma, de la pintura; el gesto y el movimiento, del lenguaje corporal. Y estos signos los combina de acuerdo con la sintaxis propia del *esquema dramático*. En síntesis, éste viene representado por una acción –*asunto, argumento*– que contiene un problema –*conflicto*–, realizada por unos actores que previamente han adoptado unos papeles –*personajes*– en un tiempo y un espacio concretos, sobre un *tema* de contenido humano. Siempre se trata de la persona, sus relaciones humanas y sus conflictos.

En este sentido, podemos decir que el teatro sería el género literario que más directamente sabe tomar el pulso de los sentimientos latentes de cada momento o generación. Otro argumento más para incluir el teatro en el currículo reside en considerar el teatro como una metáfora de la vida. Y en la vida todo es comunicación y el teatro es su manifestación creativa y humana más rica y compleja. Esta complejidad viene expresada por la cantidad de signos que intervienen en la comunicación teatral. En este sentido, desde la pragmática del texto, Kowzan (1968) identifica trece códigos a los que reduce el inventario de los sistemas de signos identificables en el texto teatral: texto pronunciado (palabra, tono); expresión corporal (mímica, gesto, movimiento); apariencia del actor (maquillaje, vestuario, peinado); apariencia del espacio escénico (accesorios, decorado, iluminación) efectos sonoros no articulados (música, sonido). Todos estos signos a veces son difícilmente identificables en un texto teatral pero en una representación o en un taller de dramatización constituyen la esencia de su contenido. Es por eso que la comprensión y el manejo de la complejidad de los signos teatrales van a preparar al alumnado para comprender un mundo cada vez más complejo, más imprevisible, dinámico, plural y en constante evolución en el que les ha tocado vivir. El acceso a la cultura en mayúscula que estaba reservado a una élite criada bajo los modelos de excelencia, se verá ampliado a una nueva clientela, que habrá aprendido a des-

crifrar los códigos del arte y sus complejidades o como mínimo habrá aprendido a desear intentarlo más allá del marco escolar.

2. Segundo reto. Definir las competencias en educación teatral.

El teatro en la educación es un medio al servicio del alumnado y no un fin en sí mismo. No se trata de formar actores o actrices sino utilizar las formas y estrategias dramáticas para educar personas, por lo tanto ha de ser una actividad o una materia articulada para todos y no sólo para los más dotados. El principal objetivo de la Dramatización/Teatro es ayudar al estudiante a comprenderse mejor a sí mismo y al mundo en el que vive (O' Neill, 1995). En este sentido, conviene no olvidar cuáles son los grandes propósitos del teatro, como arte dramático, en la educación, a saber:

- Desarrollar el gusto por las manifestaciones artísticas: formación del sentido estético.
- Estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión personal.
- Conocer y utilizar los elementos propios del lenguaje dramático para representar pensamientos, vivencias y sentimientos.

- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado.

- Adquirir técnicas de expresión teatral (dramatización, improvisación, teatro con objetos, etc.).

- Adquirir criterios para comprender, valorar y contextualizar espectáculos de artes escénicas y reflexionar sobre la riqueza cultural de la sociedad mediante la comparación de diversas experiencias artísticas.

Hacer teatro es poner a los participantes en situación de desplegar y practicar su potencialidad creativa, utilizando la integración de los distintos lenguajes (corporal, verbal, plástico, rítmico musical) y desde una óptica interdisciplinar o transdisciplinar. En la tabla 2 hacemos una relación provisional, pues la estamos sometiendo a estudio, de las competencias dramáticas, para el nivel educativo de la enseñanza secundaria. Aunque en Dramatización, y en expresión en general, hay que distinguir entre las competencias de ejecución y competencias de creación, no hemos hecho tal diferencia ya que la elaboración es uno de los indicadores clásicos de la creatividad y en los niveles educativos citados no deben separarse unas de otras.

Tabla 2

Competencias de Dramatización en Educación Secundaria	
Competencia de expresión corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar diferentes maneras de moverse para realzar la interpretación de un personaje dado y para crear unos efectos específicos. - Elegir y usar técnicas de movimiento específicas para exteriorizar y comunicar sensaciones, sentimientos e ideas, adaptando el movimiento en respuesta a diferentes circunstancias dadas. - Demostrar fluidez proporcionando distintas respuestas de movimiento ante una situación y un tiempo limitados. - Demostrar flexibilidad en los movimientos incorporando niveles, velocidad, intensidad y direcciones diferentes en las actividades de movimiento - Mostrar desinhibición y espontaneidad en las actividades de movimiento
Competencia de expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar diferentes maneras de utilizar la voz para realzar la interpretación de un personaje y para crear efectos concretos. - Elegir y utilizar técnicas de voz específicas y de efectos vocales adecuados en respuesta a una interpretación concreta y a diferentes circunstancias. - Proyectar la voz apropiadamente en el espacio del taller con intención de comunicar. - Emplear una articulación y dicción claras para elaborar la caracterización de un personaje o situación, - Sonorizar poemas, situaciones, imágenes, etc. - Realizar la lectura expresiva e interpretativa de textos dados.
Competencia de improvisación	<ul style="list-style-type: none"> - Combinar palabra, gesto y movimiento para realzar una interpretación eficaz y para caracterizar un personaje. - Recurrir a la memoria emocional y representar gestos y expresiones del cuerpo, voz, movimiento y hacer uso del espacio. - Elegir las formas dramáticas más efectivas y los medios teatrales más apropiados para representar ideas, experiencias, sentimientos, pensamientos y creencias determinados. - Aplicar convenciones teatrales para la caracterización de personajes

Competencia de uso de los elementos y estructuras del lenguaje dramático	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar y representar escenas con coherencia, desarrollando el comienzo, el medio y el final y proponiendo finales alternativos a una situación dada. - Sintetizar y comunicar claramente el objetivo o tema de una situación o escena. - Utilizar elementos técnicos y escenográficos para realzar el efecto dramático. -Teatralizar textos no dramáticos (poemas, relatos, canciones, imágenes, noticias, etc.) - Adoptar diferentes roles teatrales (autor, actor, escenógrafo, crítico). -Velar por las cualidades técnicas y estéticas de la representación para conseguir un resultado aceptable..
Competencia de composición dramática: composición individual y colectiva	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la adaptación de un texto u obra dramática corta mediante el análisis y determinación del uso de los elementos estructurales de la obra. - Hacer elecciones razonadas dentro de las de los límites de una situación dramática dada, enfrentándose a las dificultades y sabiendo resolverlas. - Elaborar colectivamente textos dramáticos. - Participar de manera constructiva en el trabajo del grupo, proponiendo y tomando iniciativas
Competencia de contextualización, análisis y valoración.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar las propias habilidades, haciendo balance de las adquisiciones alcanzadas (técnicas, culturales y comportamentales) y tomando conciencia del propio saber expresar. - Analizar textos teatrales. -Valorar críticamente textos teatrales, espectáculos y otras manifestaciones escénicas. - Adquirir criterios para comprender cómo han cambiado las manifestaciones teatrales a lo largo del tiempo y como se relacionan con otros ámbitos (ciencia, religión, sociedad, arte).

3. Tercer reto. Formación del profesorado como artista pedagogo y como mediador.

3.1. El artista-pedagogo

Todavía en algunos ambientes se mantiene la controversia y el deseo de patrimonialización por parte de actores (artistas) y profesores (pedagogos) por la cuestión de quién tiene que impartir la asignatura de Dramatización o Taller de Teatro en los centros de Educación Secundaria y ahora la de Artes Escénicas. Está claro que, de entrada, el profesorado de Educación Secundaria o Bachillerato no tiene una formación específica teatral y no son los más aptos para impartir estas materias. Pero también es evidente que los actores y las actrices, si no se demuestra lo contrario, tampoco saben cómo enseñarlas, pues carecen de la formación pedagógica y didáctica necesaria. La realidad muestra que el actor no sabe como funciona un aula, ni el profesor cómo funciona el teatro. No se puede reproducir en clase o en los talleres con niños y adolescentes los mismos esquemas docentes que utilizaban los profesores de las escuelas de Arte Dramático. No basta con saber de teatro para enseñar teatro. Lo mismo que para enseñar Física, Literatura o Música, no es suficiente con dominar el contenido de estas disciplinas. La formación profesional ha de estar completada con una capacitación en Didáctica. Y

un axioma básico de esta didáctica aplicada al ámbito escolar es entender el juego como el punto de partida para cualquier indagación pedagógica. El juego dramático se constituye, pues, como el recurso metodológico fundamental.

Las aportaciones de Laferrière (1997), que ha acuñado el término de *artista pedagogo*, han ayudado a superar esta controversia. Este término parece el más adecuado porque se basa en un marco teórico que permite el mestizaje de estas dos realidades. Para enseñar teatro en el ámbito educativo, para hacer teatro con niños y jóvenes, es necesaria tanto una formación artística como pedagógica. En este sentido el artista-pedagogo es un actor o actriz con formación pedagógica o un enseñante con formación artística teatral. Laferrière ha conceptualizado los rasgos del perfil del artista pedagogo que concretamos en los siguientes:

- Dosifica el saber, saber hacer y saber ser.
- Ubica el placer en el trabajo y en el juego: construir la pasión y el placer en el aprendizaje.
- Tiene confianza en sí mismo y en los otros y defiende con fervor sus convicciones respetando las de los demás.
- Sabe utilizar la flexibilidad y el rigor.
- Integra la persona y los sucesos.
- Sabe escuchar el entorno, las personas y los sucesos.

- Utiliza técnicas de mezcla.
- Tiene elementos de sorpresa en reserva para crear determinados efectos.

Como para enseñar teatro se ha de ser artista y pedagogo al mismo tiempo. En la tabla 3, relacionamos las competencias de producción necesarias para desafiar los problemas relacionados con el profesorado que se dedica a la enseñanza del Arte Dramático (Laferrière y Motos, 2008). En ella se recogen las aptitudes y las capacidades básicas que han de adquirir los profesionales del teatro en la educación y que se centran fundamentalmente en la competencia de transferir la teoría a la práctica docente.

Tabla 3

Competencias de transferencia	
Competencia de apropiación	<ul style="list-style-type: none"> - Ponerse al día sobre lo que ocurre en arte y educación. - Hacer transferencia del conocimiento a la propia experiencia. - Establecer los lazos entre arte y pedagogía.
Competencia de adaptación	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la improvisación pedagógica y teatral. - Analizar reflexivamente la práctica.
Competencia de creación	<ul style="list-style-type: none"> - Compaginar la creación pedagógica y teatral. - Ser capaz de realizar el traslado desde la invención a la producción. - Se capaz de utilizar tanto la creación individual como la colectiva.
Competencia de definición	<ul style="list-style-type: none"> - Definir los roles del profesor. - Definir de los roles de los alumnos: autor, actor, director, técnico, crítico.

3.2. El profesor como mediador

En el campo de las artes escénicas (teatro, danza, *performance*) existe una mayor preocupación por lo que ocurre en el escenario que por la sala, es decir, por la recepción del hecho artístico. Tradicionalmente cuando se ha analizado el hecho artístico teatral se ha puesto el énfasis en la creación y producción, pues, efectivamente, no existe el teatro sin las obras creadas por los artistas desde la inventiva y la libertad de expresión y sin las instituciones y personas que las producen, financian y difunden; por lo que esta dimensión ha sido ampliamente estudiada. Pero una representación teatral no toma vida sino es en relación con el espectador, un público que la presencia, que reaccione emotivamente, que participe de las preguntas planteadas en la escena, que la interprete y le de sentido. De la misma manera que en

una novela o en cualquier obra literaria solo adquiere su identidad propia cuando un lector intenta hacerla suya (Eco, lector in fábula).

Ahora bien entre la obra artística y el espectador existe una distancia (teoría de *l'écart*, según el sociólogo M. Simonot), y la función de mediación es establecer puentes entre ambos polos.

Gráfico I



La mediación es el espacio intermedio, el interfaz, entre la creación de los artistas y la recepción de los espectadores. Espacio del que, en nuestros días, se está tomando conciencia de su importancia, sobre todo desde el punto de vista de la creación, desarrollo y formación del espectador. Diversas estrategias de mediación se han puesto en marcha para reducir esta distancia, en las que subyace la voluntad tanto de la democratización de la cultura como la de democracia cultural.

El objeto último de la mediación es la alfabetización artística, entendida como la adquisición de las capacidades mínimas que permitan a la persona llegar a ser un espectador activo y reflexivo – escucha activa y mirada consciente - y crítico, capaz de valorar y disfrutar de la obra de arte.

En esta función interviene una cadena de agentes: programadores, gestores culturales, animadores socioculturales, profesores, padres (Carasso, 1998). Dado el espacio que disponemos en este texto solo vamos a hacer referencia a la función mediadora que se ha de llevar a cabo en los centros educativos, que han de actuar como escuelas de espectadores (Ubersfeld, 1997). En este ámbito, el profesorado actúa como mediador fundamental en el proceso de iniciación y formación de espectadores. Este será el agente encargado de provocar en el alumnado el deseo de ver/ leer teatro y hablar sobre teatro, de orientarles para saber focalizar la mirada. Pero para ello el profesor o profesora han de ser educadores sensibilizados hacia las artes escénicas, y cuyo perfil podemos concretar en los siguientes rasgos:

- tiene interés por llevar al alumnado a espectáculos
- elige bien los espectáculos
- trata al alumnado como espectadores capaces
- comparte sus emociones y reflexiones sobre la pieza teatral a ver pero deja libertad al alumnado

- ayuda en la decodificación de los signos escénicos
- promueve actividades dramáticas relacionadas -o no- con la pieza para la adquisición del lenguaje teatral
- está capacitado para trabajar con materiales elaborados para dinamizar la recepción de un espectáculo (guías didácticas sobre espectáculos concretos)
- crea el deseo por la experiencia artística que el alumna- do va a presenciar.

En definitiva, lo que le estamos pidiendo al profesorado es que desarrolle un enfoque del hecho artístico, no tanto desde la perspectiva cognitiva sino desde un enfoque mucho más emocional. Por otra parte, también se trata de que el profesorado aprenda a valorar la capacidad innovadora de los creadores teatrales de los que puede aprender la actitud innata de saber cuestionarse continuamente y no conformarse con senderos trillados. Además, de los padres y familiares podrá aprender la sensibilidad de la "escucha activa" que identifica cómo crear ambientes propicios donde los jóvenes se encuentren a su aire (sobre todo por lo que supone de aceptación de su entorno) o como dice Ken Robinson en su salsa o su elemento. Y por último, de los programadores o gestores culturales pueden aprender la urgencia de aplicar estrategias de la Web 2.0 para mantener un contacto permanente y de interacción con los usuarios de la cultura, con los alumnos o, como en este caso, con los espectadores.

La obra de arte necesita de la mediación para ser apreciada mejor y en caso del teatro, como producto artístico, se requiere aprender a mirar/leer/decodificar el espectáculo/obra para gozar mejor de él. Desde esta perspectiva los centros educativos son el ámbito básico de la mediación pues en ellos se ponen los fundamentos de los pilares que van a influir en la satisfacción y disfrute personal derivados de las artes. Por ello, han de incluir entre las vivencias y contenidos ofrecidos en el currículum la oportunidad de que el alumnado tenga experiencias artísticas (hacer y ver teatro), adquiera conocimientos artísticos (lenguaje teatral, variedad de manifestaciones teatrales según las sociedades y épocas históricas), y unas experiencias sociales de asistir a espectáculos, pues, sobre todo, en la adolescencia y juventud es el grupo de iguales el que estimula a participar o no en las manifestaciones de ocio y de cultura.

4. Cuarto reto. Eliminar las barreras de acceso de los adolescentes y jóvenes al teatro.

Romper barreras físicas, psicológicas y sociales que inhiben o alejan a las personas a acceder y participar en las artes escéni-

cas, es una tarea, como la mediación, en la que han de intervenir múltiples agentes en cadena.

Las barreras de acceso están constituidas por los obstáculos y factores que alejan al público de los espacios culturales. Entendemos aquí por público o espectador tanto a la persona que asiste (consume) a un espectáculo como a la que participa de alguna manera en las artes y la cultura.

Hay autores como McCarthy y Jinnett (2001) que enfocan las barreras de acceso analizando el proceso de toma de decisiones a la hora de participar -o no- en actividades culturales. La participación frecuente, ocasional o rara está motivada por diversos factores: la experiencia habida en un arte concreta, el conocimiento de la misma, la educación y los antecedentes familiares. Los modos de participación se suelen reducir básicamente a tres, según el grado de implicación: a) de forma práctica y activa, por ejemplo, formando parte de un grupo de teatro; b) a través de la asistencia a espectáculos; c) a través de los medios de comunicación, por ejemplo, ver un concierto en televisión.

El modelo de McCarthy y Jinnett reconoce que la decisión individual de llevar a cabo una acción de participación determinada implica una compleja mezcla de actitudes, intenciones, restricciones y conductas, y, además, se produce la retroacción entre las experiencias habidas y las actitudes e intenciones. La decisión de participar no es dicotómica (participar o no participar) sino que implica un complejo conjunto de consideraciones.

Estos autores entienden que el proceso de toma de decisiones a la hora de participar en actividades culturales está configurado por cuatro fases y que cada una de ellas está afectada por diferentes factores. (Ver gráfico 2)

Gráfico 2



1. Fase de antecedentes. Comprende la formación de la predisposición individual a tomar parte en las manifestaciones artísticas, es decir, las actitudes generales de los individuos hacia las artes y la consideración de las mismas como una actividad de ocio potencial. Entre el conjunto de factores que dan forma a las actitudes de los sujetos hay que considerar:

- los socio-demográficos: educación, ingresos, puesto de trabajo, género, edad, ciclos de vida;
- los de personalidad: aquellos que son únicos del individuo;
- la experiencia anterior en las artes;
- los socio-culturales: pertenencia del individuo a determinados grupos, la identidad.

2. Fase perceptual. La formación de la tendencia individual a la predisposición a participar está basada en la valoración de los beneficios (personales y sociales) y en los costes que ello supone. Esta puede variar desde una fuerte inclinación a un fuerte rechazo. En este sentido, el grupo de los llamados aficionados está más inclinado a asistir a espectáculos teatrales que el grupo de los asistentes ocasionales. Antes de considerar si se participa o no es probable que las personas valoren los beneficios y costos de este hecho. La predisposición o inclinación a participar viene influenciada por las actitudes hacia las formas artísticas y por las percepciones de las normas sociales y de los grupos de referencia (parientes y amigos). Como las actitudes individuales están formadas por las creencias y por las actitudes del grupo social con el que cada uno se identifica, es posible que un chico o una chica estén dispuestos a ir al teatro pero no lo hagan porque el grupo de amigos no va. También influye en el hecho de participar el esfuerzo que ello supone, en este sentido, asistir a un representación de ópera implica un esfuerzo muy superior (sacar la entrada, asistir al espectáculo, vestirse adecuadamente, desplazarse, acudir con suficiente antelación, etc.) que el hecho de verla por televisión. Las razones más frecuentes por las que una persona asiste a un espectáculo o participa de algún modo son: interés del espectáculo en sí, oportunidad para la interacción, interés por aprender más sobre un arte, acompañar a un amigo o familiar, enriquecimiento y desarrollo personal, deseo de expresarse artísticamente y responsabilidad y compromiso ante la comunidad.

3. Fase práctica. Consiste en la evaluación que hace la persona de las oportunidades concretas de participación y la decisión de asistir a un espectáculo. Aquí inciden obstáculos y barreras

tales como falta de información sobre la programación, costes altos de las entradas, falta de tiempo, etc. A pesar de los obstáculos la decisión dependerá de la fuerza de la inclinación personal a participar. Las personas con una inclinación fuerte es menos probable que sean disuadidas por los obstáculos que los de una inclinación más débil.

4. Fase de la experiencia. Está constituida por la experiencia real habida y la reacción y valoración que hace la persona sobre la misma. Si las barreras que surgen en la fase anterior son derribadas la persona asiste o participa y luego valora su experiencia. Así, unos decidirán ir a un espectáculo o visitar un museo, otros formarán parte de un taller de teatro o de una coral, etc. La escala de las opciones variará dependiendo de la familiaridad del individuo con un arte en concreto.

La reacción individual ante la experiencia vendrá determinada por un gran número de factores: el conocimiento individual sobre esa arte, el valor social que se dé a esa experiencia concreta, el grado de desarrollo personal alcanzado a través de las experiencias habidas. Cuanto mayor sea la comprensión de la actividad artística mayor es el disfrute de la misma (Kolb, 1998), pues cuanto más familiaridad con un tipo de arte, mayor conocimiento. Y esto conlleva, a su vez, un mayor desarrollo del gusto. Por otra parte, la experiencia también tiene una gran componente social: mucha gente es introducida en el arte por familiares y amigos, pues algunas personas dan gran valor al contacto social que ofrecen las experiencias artísticas, mientras que otras consideran más importante el desarrollo y enriquecimiento personal. Las oportunidades que proporciona el arte para la creatividad, el desarrollo personal y el significado personal pueden también ser un medio para favorecer la participación.

Tras cada acto en que la persona toma parte, la reacción a las experiencias habidas influye sobre las siguientes decisiones a la hora de participar nuevamente o no, pues las experiencias particulares cambian las expectativas de los sujetos sobre lo que las artes les van a ofrecer. Frecuentes experiencias positivas pueden estimular a una persona a asistir/participar con más asiduidad y de maneras diferentes.

Sires y Bayona (2006) en un estudio realizado con jóvenes y adolescentes del Vallés Oriental describen las barreras que impiden el acceso de este colectivo al teatro. Partiendo del modelo de McCarthy y Jinnett (2001) obtienen una serie de conclusiones que concretamos en la tabla 4.

Tabla 4

Barreras de acceso de los adolescentes y jóvenes			
Fase de antecedentes	Fase perceptual	Fase práctica	Fase de la experiencia
<ul style="list-style-type: none"> - el teatro no forma parte de las opciones de ocio - la presión del grupo de amigos, que no van al teatro - experiencia con la familia - experiencia con la escuela - falta de hábito 	<ul style="list-style-type: none"> - el teatro no me va, - el teatro es para gente mayor - el teatro es aburrido - el teatro no está a la altura del cine - el teatro puede ser divertido pero... - el buen teatro, solo se hace en ... 	<ul style="list-style-type: none"> - demasiado caro - demasiado lejos - horarios inadecuados - falta de información especialmente dirigida a los jóvenes - no hay oferta dirigida a los jóvenes 	<ul style="list-style-type: none"> - las reacciones al espectáculo: las dos vertientes - no hay componente social, no hay jóvenes - el edificio las, infraestructuras - falta de servicios complementarios (bar, etc.) - las normas de comportamiento son demasiado estrictas

McCarthy y Jinnett (2001) partiendo de tres variables: estrategia de desarrollo de públicos, las actitudes del público destinatario y los factores que intervienen en la toma de decisiones a la hora de participar, proponen una serie de estrategias para atraer al público adolescente. (Ver tabla 5).

Tabla 5

Estrategia	Diversificar (atraiendo los no-públicos, fuera del perfil de los públicos existentes)	Ampliar (atraiendo más personas del mismo perfil que el público actual)	Profundizar (fomentando la implicación del público existente)
Actitudes del público meta	Hostiles e indiferentes	Predispuestos	Espectadores habituales
Factores relevantes	Perceptuales	Prácticos	Experiencia

I. Diversificar. Se trata de estrategias de aproximación a grupos hostiles o indiferentes. Entre ellas:

- Ofertar una programación relevante para los intereses del público joven y adolescente.
- Los artistas van a la comunidad (escuelas y lugares de reunión de los jóvenes) para explicar su lenguaje artístico.
- La organización (teatros y organismos culturales) envía personal a conocer el colectivo en los lugares en que estos se sienten cómodos, para explicarles qué les puede ofrecer el teatro.
- Poner el énfasis en los aspectos sociales de la experiencia, ofreciendo propuestas a grupos y colectivos sociales.

2. Ampliar. Se trata de atraer a aquellos colectivos que están predispuestos, que tienen percepciones favorables de las artes, pero que no acaban de asistir. Ampliar supone romper las barreras prácticas. Las estrategias más oportunas son:

- Conseguir información del colectivo para entender sus estilos de vida.
- Obtener información sobre los canales de comunicación que utilizan (diarios, radio, e-mail, etc.) y sobre los mensajes que mejor les llegan y estimulan a la hora de tomar la decisión de asistir a los espectáculos.

3. Profundizar. Incluye las estrategias dirigidas a los espectadores habituales para ampliar su experiencia. Las más recomendadas suelen ser:

- Organizar actos especiales, seminarios, talleres, conversaciones con los artistas, etc.
- Aumentar la dimensión social de la experiencia, ofreciendo actos sociales después del espectáculo, con el objetivo de que los asistentes se sientan más cómodos y para acentuar el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Tras estudiar las barreras Sires y Bayona elaboran un conjunto de propuestas para atraer a los jóvenes y adolescentes al teatro. Propuestas que han sido sugeridas por los propios jóvenes y por técnicos especialistas de la cultura y la juventud, en entrevistas a ellos realizadas. Ante la pregunta "¿qué haría ir al teatro a los jóvenes?" las respuestas las podemos agrupar en los siguientes apartados:

a) Una programación que responda a sus motivaciones e intereses. Y esta programación tendría el perfil siguiente:

- géneros: comedia, musical, humor inteligente,
- temas: actualidad y compromiso,
- teatro profesional con actores conocidos,
- poder ir con los amigos y encontrar un público mayoritariamente joven,
- espectáculos de calidad,
- programación atractiva (espectáculos dinámicos, impactantes y con formato diferente).

b) Precios más económicos.

Los jóvenes suelen relacionar precios bajos con falta de calidad, por ello sería conveniente remarcar el precio original de la entrada y el descuento específico que ellos se les aplica.

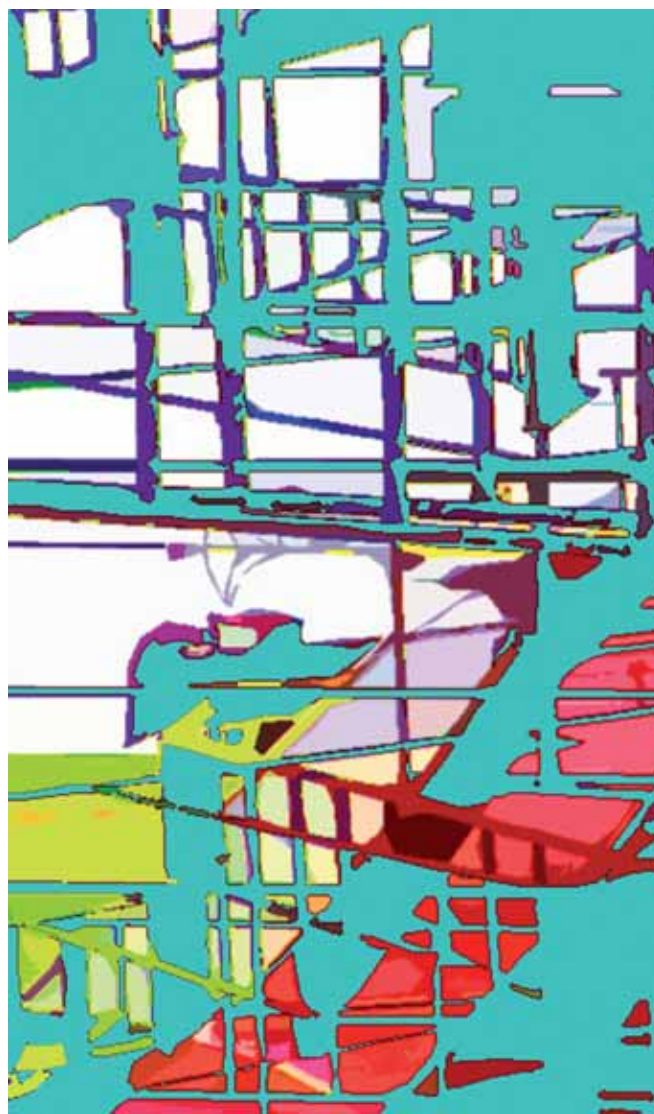
c) Hacer teatro en los centros educativos:

- deben impartirse talleres de teatro o la asignatura de taller de Teatro/Dramatización,

- estimular a quienes tienen una percepción favorable y una actitud positiva hacia el teatro,
 - el centro educativo ha de realizar la función de mediación.
- d) Mejorar la experiencia de asistir al teatro. Para ello:
- tener en cuenta la importancia de las infraestructuras,
 - considerar la importancia de asistir al teatro como acto social,
 - combinar a la asistencia a los espectáculos teatrales con alguna otra posibilidad de ocio,
 - mejorar canales de difusión y comunicación (boca-oreja, marketing directo, campañas dirigidas a las familias, etc.).

A modo de cierre

En las páginas anteriores hemos defendido la tesis de que el teatro en la educación es un medio muy adecuado para conseguir la integración de los contenidos y experiencias curriculares dado que se trata de un lenguaje total y, también, hemos tratado de exponer las potencialidades del teatro, pues a pesar de su carácter efímero, el teatro no pasa sin dejar huella. Hemos considerado algunos aspectos esenciales para enfrentarse a los retos que plantea la inserción de teatro en currículum de la Educación Secundaria, la necesidad de concretar cuáles han de ser las competencias en las que se ha de fundamentar la educación teatral y las barreras que impiden a los jóvenes acceder a los espectáculos teatrales. Pero de entre estos retos, quizás el más importante sea el de seducir al profesorado, artistas y pedagogos, y estimularles a completar su formación. Pensamos que la formación del artista-pedagogo, centrada en la adquisición de las competencias de transferencia para ser capaces de para transmitir el saber, el saber-hacer y el saber-ser, es el primer paso para empezar a dar respuesta a los retos que la enseñanza del Arte tiene planteados sea cual sea el ámbito de su especialidad: música, danza, teatro, artes visuales.



Angela Blanco

BIBLIOGRAFÍA

- BALDWIN, P., FLEMING, K. y NEELANDS, J. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: Routledge Falmer.
- BROOK, P. (2001). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Ediciones Península.
- CARASSO, J.L. (1998). "Mediateurs en chaîne" en AAVV. *La médiation théâtrale*. Camières-Morlanwelz: Lansman, p. 25-30.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- EDWARDS, L. C. (1997). *The creative arts: A process approach for teachers and children*. Upper Saddle River, NJ: Simon and Schuster.
- FROESE, V. (1996). *Whole-language: Practice and theory*. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- KOLB, B. (1998). *Marketing cultural organisations: New strategies for attracting audiences to classical music, dance, museums, theatre and opera*. Dublin: Oak Tree.
- KOWZAN, T. (1968). "El signo en el teatro", en M.C. Bobes *Teoría del teatro*, Madrid: Arco Libros 1997, p. 121-153.
- LAFFERRIÈRE, G. (1997). *La Pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- LAFFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2008). "Dramatización y expresión corporal. Bases y retos" en Galo Sánchez y otros (coords) *El movimiento expresivo*, Salamanca: Amarú Ediciones, p. 29-45.
- LAFFERRIÈRE, G. y MOTOS, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- McCARTHY, K. y JINNETT, K. (2001). *A New Framework for Building. Participation in the Arts*. Santa

- Mónica (California): RAND, www.rand.org/publication/MR/MR_1323.
- MORAES, M.C. (2005). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus.
- MOTOS, T.; NAVARRO, A.; PALANCA X. y TEJEDO, F. (2001). *Taller de teatro*. Barcelona: Octaedro.
- MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003). "El paper de la Dramatització en el currículum" en *Artides*, 29, p. 10-28.
- NAVARRO, R. (2006). "El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado" en *Creatividad y Sociedad*, 9, p. 11-18.
- NEEDLANDS, J. (2008a) "Acting together: ensemble as a democratic process in art and life". *Research in Drama Education*, Vol. 14 (No.2), pp. 173-189.
- NEEDLANDS, J. (2008b). "Essentially Youth Theatre" NAYAD Starting The Debate Seminar, May 10th 2008. <http://nayad.ie/files/Needlandsadress.pdf> (fecha de consulta 9-11-2008)
- O'NEILL, C. (1995). *Drama Words: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- SIRES, T. y BAYONA, M. (2006). *Estudi qualitatiu dels joves adolescents i els teatres de la comarca del Vallès Oriental. Les barreres d'accés*. Diputació de Barcelona.
- SCHONMANN, S. (2002). "Theatre and Drama Education" en M. Ben-Peretz y otros *Routledge International Companion to Education*, London: Routledge.
- UBERSFELD, A. (1997). *La escuela del espectador*. Madrid: Servicio de Publicaciones de Directores de Escena de España.
- WAGNER, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts*. Portsmouth: Heinemann.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ANDORRA EMBAJADA DE ESPAÑA

PUBLICACIONES

Pirineos
Entremontaña en el aula
Aula abierta
Edición de los Premios Literarios Sant Jordi
Margined@.es

ASESORÍA TÉCNICA

CENTROS ESCOLARES PÚBLICOS

Instituto Español de Andorra
Escuela Española de Andorra la Vella
Escuela Española de Escaldes-Engordany
Escuela Española de la Vall d'Orient
Escuela Española de Sant Julià de Lòria

CENTROS ESCOLARES CONFESIONALES

Col·legi Sant Ermengol
Col·legi Sagrada Família
Col·legi Mare Janer

CENTROS ESCOLARES PRIVADOS

Col·legi Internacional del Pirineu

SERVICIO DE INFORMACIÓN EDUCATIVA

Selectividad
Homologaciones y convalidaciones
Estudios universitarios en España
C.I.D.E.A.D.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cursos
Jornadas
Grupos de trabajo
Seminarios permanentes
Conferencias

CENTRO EXAMINADOR DEL D.E.L.E.
(Instituto Cervantes)

APOYO A LA ACCIÓN DEL CIDEAD Y LA UNED

Consejería de Educación

Prat de la Creu, 34
Andorra la Vella
(Principado de Andorra)
Teléfono (00376) 807766
Fax: (00376) 868960
Correo electrónico: consejeria.ad@educacion.es
Web: www.educacion.es/externo/ad

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ANDORRA