



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# CALANDA

Revista didáctico-cultural

# AVANZADA

11 ene.  
dic.

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





# (ALANDA

Revista didáctico-cultural  
Número 6 • 2011

(ALANDA

## CALANDA

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

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

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

*Comité asesor:* Nuria García Turu (Colegio Federico García Lorca), Fidel Seco Barrios (ALCE de Estrasburgo), Antonia Arnau Casans (ALCE de Lyon), Gervasio Arnaste Pelegrín (ALCE de Montpellier), Constantino Bandín Barreiro (ALCE de París), Rosa Gutiérrez Pasalodos (Sección internacional de Burdeos), Pedro Jiménez Manzorro (Sección internacional de Estrasburgo), Elisabet Cayuelas Girabal (Sección internacional de Ferney-Voltaire), Elvira González Comesaña (Sección internacional de Grenoble), Manuel T. Latorre Molina (Sección internacional de Lyon), Ana M<sup>a</sup> de Miguel Muñoz (Sección internacional de Marsella), M<sup>a</sup> Ángeles Rodríguez González (Sección internacional de Montpellier), Fernando Huerta Alcalde (Sección internacional de París), Juan Fernández-Mayoralas Palomeque (Sección internacional de Saint-Germain-en-Laye), Antonio Turmo González (Sección internacional de San Juan de Luz), Inmaculada González Mangrané (Sección internacional de Toulouse), Lucía Delgado García (Sección internacional de Valbonne-Niza).

*Consejo de redacción:* Remedios Alcaide López, Juan Barriga Rubio, Pierre Bovis, Cecilio Díaz González, Margarita González Monge y José Antonio Sáez Rodríguez.

### Número 6, año 2011



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Cooperación Internacional

*Edita:* © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

*Catálogo de publicaciones del Ministerio:* [www.educacion.es](http://www.educacion.es)

*Catálogo general de publicaciones oficiales:* [www.o6o.es](http://www.o6o.es)

*Texto completo de esta obra:* <http://www.educacion.gob.es/exterior/fr/es/publicaciones/calanda2011.pdf>

*Fecha de edición:* mayo 2011

NIPO: 820-11-244-9

ISSN: 1962-4956

*Diseño y maquetación:* Antonio Ramos

*Imprime:* Origen Gráfico, S.L.

*Pedidos y distribución:* Centro de Recursos

34, Boulevard de l'Hôpital 75005 París

Tel: 0147074858 Fax: 0143371198

@: [centrorecursos.fr@educacion.es](mailto:centrorecursos.fr@educacion.es)

Publicado en papel reciclado TCF.

## ÍNDICE

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

*“La atracción del archivo”: Actividades educativas en español en los Archivos nacionales*

ISABEL ALONSO DÁVILA, CHRISTOPHE BARRET Y CÉSAR QUELLE. 9

*Histoires et mémoires des Espagnols de la Plaine Saint-Denis*

NATACHA LILLO ..... 24

*La Gramática de la Fantasía. Una Experiencia Creativa*

INMACULADA MARTÍN HERNÁNDEZ..... 31

*Rubén Darío y París. Del entusiasmo a la desilusión*

JOSÉ ANTONIO SÁEZ RODRÍGUEZ ..... 41

*El blog y su explotación didáctica*

EDUARDO OTSOA ETXEBERRIA ..... 53

*Crear una cultura científica y matemática con ayuda de las nuevas tecnologías*

REMEDIOS GONZÁLEZ BARBERO ..... 67

*Una ¿nueva? tecnología para el aula: el podcast*

JOSÉ LUIS RUIZ MIGUEL ..... 75

**Recensiones y apostillas**

*Para leer:*

Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios	
ENEDINA FERNÁNDEZ .....	85
Indignez-vous !	
PIERRE BOVIS .....	89

*Para ver:*

Les Femmes du 6ème étage	
JUAN BARRIGA RUBIO.....	91

*Ensayos, experiencias y proyectos*





# “La atracción del archivo”: Actividades educativas en español en los Archives nationales

ISABEL ALONSO DÁVILA\*

CHRISTOPHE BARRET\*\*

CÉSAR QUELLE\*\*\*

“La atracción del archivo arraiga en esos encuentros con siluetas desfallecientes o sublimes. Oscura belleza de tantas existencias apenas iluminadas por las palabras, tan prisioneras de sí mismas como deshechas por el tiempo que las acoge”.

(Arlette Fargue, *La atracción de archivo*, página 39)

## Resumen/Abstract

Este artículo plantea la importancia del trabajo con el alumnado en los archivos históricos, en concreto en los *Archives nationales*. Comenzamos por señalar los cambios habidos en la apertura de los archivos a la sociedad, para centrarnos luego en la oferta educativa en español

que ofrecen los *Archives nationales*. Para finalizar, extraemos conclusiones a partir de las actividades realizadas con nuestro alumnado.

## 1. Introducción: “La atracción del archivo”<sup>1</sup>

El objetivo de educar al alumnado de Enseñanza Secundaria en el respeto por el patrimonio cultural es señalado con frecuencia en nuestras programaciones didácticas como profesorado de Historia. En este sentido, la visita a museos y a diferentes espacios urbanísticos y arquitectónicos está totalmente integrada en nuestra práctica educativa. Sin embargo, hay otra manera muy atractiva de acercarnos a la consecución de este mismo objetivo, que todavía no está tan consoli-

\* Profesora de Historia del Liceo Español Luis Buñuel.

\*\* Departamento de Acción Cultural y Educativa de los *Archives nationales*, Francia.

\*\*\* Profesor de Historia del Liceo Español Luis Buñuel.

<sup>1</sup> Parafraseamos aquí el título en español del precioso libro de Arlette Fargue, *La atracción del archivo*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1991. Edición francesa *Le goût de l'archive*, Editions du Seuil, 1989.

*El libre acceso de los ciudadanos a los archivos y documentos es un derecho democrático básico reconocido en el artículo 105 b de la Constitución Española del año 1978*

dada. Es la posibilidad de conducir al alumnado al conocimiento no sólo de las fuentes históricas primarias, cosa que hacemos ya en la actualidad, sino también de las instituciones encargadas de preservarlas para nuestra memoria y, así, acercarlos a la comprensión *in situ* del importante papel que cumplen estas instituciones: los archivos históricos. Y es que, todavía en la actualidad, mientras aparece como bastante evidente para todo el mundo que los archivos constituyen un importante patrimonio cultural, se puede observar que la ciudadanía se siente alejada de ellos al identificarlos solamente como el lugar de la investigación histórica y no como, además, el del ejercicio de uno de nuestros derechos ciudadanos: el derecho a la información y al conocimiento directo de nuestro pasado. “El libre acceso de los ciudadanos a los archivos y documentos es un derecho democrático básico reconocido en el artículo 105 b de la Constitución Española del año 1978 y desarrollado posteriormente”<sup>2</sup>, nos dicen los autores de un manual para la dinamización de los archivos. Los mismos autores señalan que “para evitar que la arbitrariedad y la discrecionalidad impidan a los ciudadanos el libre ejercicio del derecho de acceso (...) el Estado francés creó la CADA (Comisión de Acceso a los Docu-

<sup>2</sup> Alberch y otras, *Archivos y cultura. Manual de dinamización*, p. 45.

mentos Administrativos)”<sup>3</sup>. No debemos de olvidar, por tanto, que los archivos regentados por instituciones públicas son uno, entre otros, de los servicios públicos a los que tenemos el legítimo derecho de acercarnos, tanto como ciudadanos como también en el ejercicio de nuestra función docente.

En este sentido, y por poner un ejemplo, una visita actual al Archivo Histórico Nacional en Madrid permite comprobar que la simple presentación del DNI nos garantiza de inmediato la asignación de un número de acceso y que, mientras esperamos a que nos sea asignado, han tenido el acierto de dejar a la vista de los posibles usuarios una fotocopia del Real Decreto 1266/2006<sup>4</sup>. Desaparece, con este Real Decreto, la necesidad de la Tarjeta Nacional de Investigador o de la autorización temporal para la consulta de los archivos y se señala que “la necesidad de dejar constancia o de acreditar las razones que justifiquen la investigación o consulta debe configurarse como un dato opcional para el particular, quedando así mejor protegida la intimidad personal”. Añade a continuación que: “considerando que los fondos documentales custodiados en los archivos son únicos y que la Constitución garantiza a todos los ciudadanos el acceso

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>4</sup> BOE del 28 de noviembre de 2006.

a la información y a la cultura, se estima necesario facilitar el acceso a los archivos, removiendo obstáculos innecesarios y facilitando por todos los medios la consulta de las fuentes de la historia”. Siguiendo esta tónica, también es significativo que lo que antes se llamaba “Sala de Investigadores” en el Archivo Histórico Nacional, se llame ahora “Sala de Consulta”. Como vemos, los archivos estatales españoles han tardado mucho tiempo, por las peculiaridades de nuestra historia reciente, en homologarse con los archivos franceses respecto a su apertura a la sociedad, pero ahora podemos decir claramente que sus puertas están abiertas de par en par a la ciudadanía. A partir de esta apertura, podemos plantearnos qué repercusiones puede tener –y tiene ya en la actualidad– esta nueva situación en la didáctica de la historia.

Como profesorado de historia, hemos experimentado muchas veces el interés que despierta en nuestro alumnado el trabajo con las fuentes históricas primarias, las que pueblan nuestros libros de texto o las que aportamos nosotros en las clases, pero hemos visto crecer este interés cuando se han acercado a los documentos originales, y no a sus transcripciones, y además en su lugar de conservación, en el mismo lugar en el que los consultan los historiadores. Esta nueva situación permite a alumnas y alumnos sentirse investigadores, al re-

producir el método de trabajo de los estudiosos de esta disciplina. Es a esto a lo que llamamos “la atracción del archivo”, que hemos podido experimentar con nuestro alumnado visitando, y trabajando, en los *Archives nationales* en el Marais parisino, como expondremos más adelante. Esta atracción reside en la posibilidad que ofrece el archivo de no sólo aprender la historia que escribieron otros, sino de plantearse temas como el origen de las fuentes, su veracidad, su subjetividad, su complementariedad o las contradicciones que presentan entre ellas, la importancia que tiene para su análisis crítico acercarnos a los sujetos productores de las mismas y descubrir en directo que “los personajes abundan en el archivo, más que en cualquier texto o en cualquier novela”<sup>5</sup>. También, el descubrir con nuestro alumnado lo que Michel Foucault descubrió hace tiempo: “Confieso que esas ‘noticias’ que de pronto surgen a través de dos siglos y medio de silencio han sacudido en mí más fibras que eso que normalmente llaman literatura (...). Si las he utilizado sin duda ha sido a causa de la vibración que siento cuando llego a encontrar esas vidas ínfimas convertidas en cenizas en las pocas frases que las abatieron”<sup>6</sup>. Además, en el

<sup>5</sup> Arlette Farge, op. cit., p. 16.

<sup>6</sup> M. Foucault, “La vie des hommes infâmes, *Cahiers du chemin*, nº 29, 15 de enero de 1977, citado por Farge, op. cit., p. 29.

archivo nuestro alumnado puede enfrentarse a la rica sensación del investigador cuando, ante la abundancia de documentos y los diferentes puntos de vista que encierran, se encuentre ante la imposibilidad de construir una explicación global, pues los múltiples personajes que pueblan el archivo y sus diferentes puntos de vista casi se lo impiden. Como nos recuerda Farge: “Lo sabemos; no hay un sentido unívoco en las cosas del pasado y el archivo guarda dentro de sí esta lección”<sup>7</sup>. Porque “el archivo opone a las construcciones teóricas y abstractas su peso de existencias y de minúsculos acontecimientos ineludibles (...). El archivo ofrece rostros y penas, emociones y poderes creados para controlarlas”<sup>8</sup>

El archivo nos permitirá, además, encontrarnos con las voces de las clases populares, de las mujeres, de los grupos sociales tradicionalmente excluidos o subrepresentados en esa historia tan parcial que algunos todavía consideran la historia general. De hecho, en las actividades en español ofrecidas por los *Archives nationales* nuestro alumnado se ha encontrado frecuentemente con la voz de estos grupos. Por ejemplo, al poder leer una carta de una mujer exiliada española, que manifiesta sus necesidades más concretas desde su lugar de residencia vigi-

<sup>7</sup> Arlette Farge, op. cit, p. 73.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 74-75.

lada de Beauvais (Oise), en la que la oímos decir: “Lo que más necesito es calzado para un niño de 7 años, lana en colores oscuros para confeccionar algún jersey y calcetines por no tener nada de ropa de invierno, calzado para mí que gasto el 27 en España, creo que aquí en Francia es el 39. También me hace mucha falta una capa o mantón para envolver a una niña de 4 meses, lana en colores claros y una bolsa de *cauchú* (sic) para conservar el calor en la cuna con agua caliente. Y de poder ser algo en metálico para comprar polvos talco, alcohol, alguna pomada, un desinfectante y otras cosas que aunque de poca importancia son de suma necesidad para atender medianamente la salud e higiene de los pequeños. También lo mismo el niño que yo estamos sin abrigo. Yo soy la esposa de X<sup>9</sup>, que se encuentra en el campo de Gurs<sup>10</sup>, voluntario extranjero”<sup>11</sup>. Pero después de oír esta voz, en el archivo nos encontramos con la sorpresa de que si esta

<sup>9</sup> Para preservar la intimidad de las personas, los nombres propios aparecen borrados en los facsímiles con los que trabaja el alumnado.

<sup>10</sup> Ante la llegada del masivo exilio republicano español, que se calcula en torno a las 500 000 personas, los españoles fueron “concentrados” en campos de refugiados en el sur de Francia, que recibieron el nombre de “campos de concentración”.

<sup>11</sup> Archives nationales F7 15125.

carta se ha conservado es porque este original se encuentra junto a su traducción al alemán y nuestro alumnado tiene que intentar llegar a alguna conclusión de por qué y cómo habrán llegado estas dos versiones de la carta a los *Archives nationales*. Y en este momento viene como anillo al dedo esta cita de Arlette Farge: “las clases populares, menos hábiles para manejar lo escrito, no por ello vivieron sin representarse a sí mismas: el archivo posee recursos en este terreno, hay que tomarse la molestia de buscarlos”<sup>12</sup> (...). Y los servicios educativos de los *Archives nationales* se han tomado esta molestia y nos permiten escuchar estas voces en sus actividades en español.

Es en este marco, el de posibilitar al alumnado el trabajo directo con las fuentes históricas más diversas, en el que debemos situar la creación de los servicios educativos en los archivos a partir de la década de los años 50 en distintos países europeos, teniendo a Francia y a la institución que centra este artículo, los *Archives nationales*, como país e institución pioneros, como desarrollaremos más ampliamente más adelante. En España, se han llevado a cabo experiencias interesantes en este sentido pero, por ahora, la política educativa de los archivos españoles no ocupa un papel relevante y son los archivos municipales, más que los es-

tatales, los que están llevando a cabo más actividades de tipo didáctico.

De todas maneras, si en la enseñanza de la historia ha ido ganando terreno el trabajo con fuentes históricas primarias de lo más diverso y desde los archivos se promueve que los escolares se puedan acercar a los documentos originales, en su política de apertura a la sociedad, la confluencia de intereses entre unos archivos abiertos definitivamente a la ciudadanía, una sociedad educadora, un profesorado de Historia con iniciativa y un alumnado interesado es claramente manifiesta.



<sup>12</sup> Arlette Farge, op. Cit. p. 79.

## 2. Los Archives nacionales: historia y función de esta institución

Los *Archives nationales* fueron creados durante la Revolución francesa, por la ley del 7 de septiembre de 1790. El nuevo régimen quería entonces disponer de un lugar para conservar los documentos que organizaban la nueva Francia, como la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* o la primera Constitución escrita del reino. Igualmente, se necesitaba un lugar apropiado para conservar los documentos emanados de las instituciones del Antiguo Régimen y de aquellos confiscados a la nobleza y a la Iglesia. Así, podemos comprobar que, contrariamente a una idea muy extendida, la Revolución francesa no destruyó muchos archivos, sino que aseguró su conservación.

Desde sus orígenes, los *Archives nationales* han sido una institución central de la democracia francesa. Los principios básicos que fijan hoy su funcionamiento fueron elaborados ya desde su origen: recogida de todos los documentos producidos por, o llegados a, las administraciones centrales del Estado, apertura a los investigadores y a la ciudadanía, valorización de su papel ante el gran público –entre ellos el escolar–, y trabajo conjunto con el resto de los servicios de archivos en Francia.

El papel de los archivos, como lugar de control democrático y como principal

fueron para la escritura de la historia, se hace muy patente para el alumnado que visita hoy la institución. No obstante, se les insiste en la diferencia existente entre los archivos y otras instituciones culturales: los documentos conservados en los archivos han sido producidos en escasas ocasiones para ser mostrados públicamente: los informes de la policía, los documentos administrativos o los planos de edificios públicos son ante todo herramientas del gobierno, producidos para su uso interno. Por ello, el acceso a la comprensión y valoración de la documentación conservada en ellos es muchas veces difícil, lo que obliga a que los alumnos que la manejan hayan de meterse en la piel del historiador, como ya hemos comentado. Por ello, los profesores adscritos al *Service éducatif* de los *Archives nationales*, y sus colegas de los archivos de toda Francia, tienen por misión seleccionar documentos, de entre los conservados en las decenas de kilómetros que ocupan las estanterías de los archivos, para organizar actividades pedagógicas relacionadas con los programas escolares.

Para mostrar los documentos, los *Archives nationales* fueron dotados, en el siglo XIX, de un Museo de Historia de Francia. Se trataba entonces de glorificar la historia nacional. Jules Michelet, uno de los grandes historiadores de la época, era entonces conservador de los *Archives nationales*. Este museo, que también or-

ganiza exposiciones temporales, depende hoy en día del Departamento de Acción Cultural y Educativa de los *Archives nationales* (DACE), que participa en numerosas actividades, como las Jornadas Europeas del Patrimonio o la Noche de los Museos. El *Service éducatif*, que depende del DACE, fue creado en 1950 por una circular del director de los *Archives nationales*, Charles Braibant, con el fin de “poner a los alumnos de diferentes niveles en contacto directo con los documentos de la historia”. La historiadora Régine Pernoud, entonces encargada del Museo de Historia de Francia, inició las primeras actividades pedagógicas. Este servicio mantiene todavía hoy su vocación inicial: el poner al alumnado en contacto con los documentos originales.

### **3. El emplazamiento: El Hôtel de Soubise y el Hôtel de Clisson, una lección de historia**

El museo de los *Archives nationales* está instalado en el *Hôtel de Soubise*. Construido en un estilo clasicista, la decoración interior de este palacio es de estilo rococó. El edificio, abandonado por sus propietarios durante la Revolución francesa y comprado por Napoleón I para instalar los *Archives nationales*, nos muestra, así, un modo de vida nobiliario y la emergencia de una sensibilidad próxima a la Ilustración del siglo XVIII. Para el

alumnado, el *Hôtel de Soubise* constituye un complemento indispensable en su acercamiento a los archivos. Los Grandes Depósitos de los *Archives nationales*, construidos en el siglo XIX en la parte trasera del *Hôtel de Soubise*, son visitados siempre por los grupos escolares que acuden a las actividades programadas por el *Service éducatif*. Allí pueden constatar como la madera noble de roble y el acero fueron utilizados para crear una escenografía que revalorizara los grandes documentos de la historia, al colocarlos en un lujoso estuche.

El *Hôtel de Soubise* está adosado al *Hôtel de Clisson*, una mansión fortificada del siglo XIV, de la que subsisten hoy en día una entrada coronada por torrecillas y los muros de una capilla. Esta casa perteneció al condestable de Clisson, jefe de los ejércitos del rey de Francia durante la Guerra de los Cien Años. Los talleres escolares relativos a la Edad Media comienzan, pues, por hacer referencia a las características de esta arquitectura medieval. Dentro de este contexto, se recuerda al alumnado que el Tesoro de los Mapas, el corazón de los Archivos Reales, se conserva justamente en los Grandes Depósitos. Los alumnos comprenden así también cómo esta ubicación fue utilizada para construir un discurso sobre la unidad nacional francesa a lo largo del siglo XIX.



#### 4. La elección de documentos para las actividades en español

Los momentos históricos compartidos entre España y Francia son muy numerosos<sup>13</sup>. Es a partir de esta constatación que se ponen en marcha, desde hace dos años, nuevos talleres pedagógicos destinados a alumnado francés, que estudia español como lengua extranjera, y alumnado de lengua materna española. La riqueza de los fondos archivísticos permite que un taller pueda proponerse indiferentemente en francés o en español, a partir de documentos escritos en una u otra lengua. Pasemos ahora a ejemplificar esta afirmación.

Los talleres relativos a la Edad Media se apoyan en el estudio de documentos producidos en la península ibérica por los soberanos cristianos, y más raramente por los musulmanes, y enviados a los reyes de Francia. Estos documentos pertenecen a un fondo llamado, en la época del Museo de Historia de Francia del siglo XIX, “el museo extranjero” y provienen de diferentes administraciones de la antigua monarquía. De todas maneras, tenemos que señalar que lo esencial de los archivos de la diplomacia francesa se conserva todavía hoy en los archivos del Ministerio de Asuntos Exteriores. Los documentos utilizados con el alumnado ilustran el juego diplomático de Francia, que tenía por objetivo mantener el equilibrio entre los diferentes reinos hispanos. Las alianzas con los soberanos musulmanes eran también posibles, siempre que permitieran limitar el poder de los soberanos de Castilla y de Aragón.

Un segundo ejemplo lo constituye el reinado de José I Bonaparte en España. Para ilustrar este reinado, los documentos presentados en el taller emanan de la cancillería del Imperio. La rebelión popular española contra Francia en España, exige que el emperador reciba, casi coti-



<sup>13</sup> "Para ver la convergencia entre los programas escolares de historia franceses y españoles: I. González Mangrané, P. Masia González y J.A. Pelegrín Abellón.

dianamente, documentos que le permitan valorar la marcha de los acontecimientos, así como los informes o documentos incautados a los detenidos o también confiscados (octavillas, correos, panfletos...). Estas fuentes históricas primarias tienen un gran interés didáctico ya que, redactadas en francés o español, muestran la importancia de la lucha ideológica, en una guerra por la independencia nacional.

Como un tercer ejemplo, podemos señalar los documentos producidos tanto por el Ministerio de Interior como por el Comité de la Historia de la Segunda Guerra Mundial, las sociedades de prensa o pertenecientes a los “fondos de Moscú”. Este conjunto documental tan amplio permite organizar interesantes actividades sobre el exilio de los republicanos españoles en Francia entre 1939 y el final de la IIª Guerra Mundial en 1945. Los fondos del Ministerio de Interior relativos al exilio de ciudadanos españoles entre 1936 y 1939 están inventariados de manera organizada desde hace algunos años. Esta situación ha permitido tanto hacer búsquedas a los descendientes de los exiliados, de cara a conocer más de su historia familiar, como consultar estas fuentes a los historiadores especializados en el tema del exilio. Estos inventarios han permitido también localizar fácilmente documentos para los talleres pedagógicos en español. Los documentos concernientes

a la recepción de los republicanos españoles son numerosos y muy variados: notas e informes de orígenes muy diversos (diplomáticos, agentes secretos, policías...), folletos y extractos de prensa relativos a la situación política, económica, financiera y social de España o al estado de ánimo de la población; documentos relativos al control de los agentes de propaganda (tanto franquistas como republicanos). Respecto a los “campos de concentración”, las administraciones centrales nos ofrecen fuentes variadas: listas nominativas, noticias individuales, notas de búsquedas de evadidos, circulares o informes sobre el funcionamiento de los campos, etc. Con el alumnado, se trata de desarrollar una mirada crítica, teniendo en cuenta que los autores de estos documentos están todos ellos comprometidos, de una manera o de otra, con la tragedia. Se trata también de que descubran las motivaciones de cada uno de estos sujetos de la historia. Como el taller sobre los republicanos españoles en Francia fue uno de los primeros que el *Service éducatif* organizó en español, vamos a comentarlo de manera un poco más amplia.

### **5. Desarrollo del taller Los republicanos españoles en Francia (1936-1939)**

Este taller permite al alumnado descubrir un momento a menudo ignorado, o al menos más silenciado, de la historia

*La riqueza de los fondos archivísticos permite que un taller pueda proponerse indiferentemente en francés o en español a partir de documentos escritos en una u otra lengua*

de la Guerra de España, la *Retirada*<sup>14</sup>. A pesar de ser éste un tema menos estudiado, este exilio es el movimiento migratorio más importante ocurrido entre los dos países. Después de la lectura de una carta que atestigua el estado de indigencia de los refugiados, de la que ya hemos hablado antes, los alumnos, que trabajan en parejas, estudian diversos aspectos del exilio: el internamiento en los campos, las liberaciones, la masiva participación en la Resistencia y la deportación. Los alumnos manejan primero algunos documentos originales para preparar una posterior presentación oral. El taller se adapta a los diversos niveles del español como lengua extranjera y al aprendizaje de disciplinas no lingüísticas de los programas escolares franceses. Se sitúa, así, en la intersección de diferentes áreas: Español, Historia y Humanidades. Recordemos que el preámbulo común de los programas de lenguas extranjeras en la secundaria exige que se preste atención a “favoriser chaque fois que cela est possible les convergences avec les autres disciplines”. Y que el programa de español LV2 de *quatrième*<sup>15</sup> “tient [,] le plus grand compte des programmes des

<sup>14</sup> Recientemente se ha publicado un cómic de Paco Roca y Serguei Dounovetz, *El ángel de la retirada*, que reviste gran interés para trabajar con el alumnado este tema.

<sup>15</sup> Curso correspondiente en Francia a 2º ESO.

autres disciplines, notamment des programmes des français, des enseignements artistiques, d’histoire et de géographie”. En el Bachillerato, las relaciones interdisciplinarias son “recherchées et exploitées – et indiquées explicitement aux élèves” y se privilegian cuatro conceptos, “la domination, l’influence, la révolte, l’oppression”<sup>16</sup> a poner de relieve en relación con la Historia y la Geografía.

En estos talleres se privilegian en general los documentos escritos, pero siempre se tiene en cuenta que los documentos iconográficos serán, en general, más accesibles para los niveles iniciales de Español. Las frases cortas que acompañan las imágenes de prensa o los carteles producidos por los comités de apoyo a los republicanos españoles son más fácilmente comprensibles. Además, el sentido de la imagen, más directo y accesible en principio, será de gran ayuda en este trabajo con las fuentes primarias, permitiendo, así, a todos los alumnos preparar mejor la presentación de un documento en lengua extranjera. Cada alumno cuenta con un cuadernillo de apoyo, donde encuentra un vocabulario apropiado para el comentario de los documentos y una cronología, que le permitirá contextualizar los hechos históricos.

<sup>16</sup> B.O.E.N. hors série n° 7, 28 août 2003, vol. 14.

## 6. Algunas conclusiones a partir de la experiencia con el alumnado del Liceo Luis Buñuel en los Archives nationales

Todos los manuales sobre didáctica de la historia que abordan el tema del trabajo con fuentes primarias insisten en que las actividades realizadas con alumnos en el archivo deben estar inscritas en la programación general del aula para que resulten efectivas. En el caso de los talleres propuestos por los *Archives nationales*, resulta fácil integrarlos en el programa de cualquier curso, tanto de primaria como de secundaria, dada la amplitud de su catálogo ([www.archivesnationales.culture.gouv.fr](http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr)). Pero, además, el *Service éducatif* de esta institución ofrece la posibilidad de crear talleres “a la carta”, esto es, diseñados específicamente para un centro y curso. De este modo, se cumple así otra premisa básica de la interacción archivo-escuela, el contacto previo de las personas encargadas de los servicios educativos del archivo con los docentes para clarificar los conceptos que se desean trabajar así como los documentos seleccionados. Un buen ejemplo de esto lo tenemos en el taller dedicado al estudio del reinado de José I en España durante el periodo napoleónico, al que ya hemos aludido antes, que es el resultado de la colaboración entre el departamento didáctico de Ciencias Sociales del Liceo Español Luis Buñuel y el

servicio educativo de los *Archives nationales*.

Como ya hemos señalado antes, todos los talleres desarrollados en los *Archives nationales* incorporan una visita a los depósitos y la contemplación de algún documento original, previamente seleccionado y debidamente expuesto. Esta primera aproximación tiene en sí misma un gran valor educativo, como hemos podido comprobar en nuestras visitas, ya que el alumnado conoce el lugar donde se conservan los documentos y la historia de su creación. Lo que les resulta más interesante es la comprensión del valor que una sociedad otorga a su propio pasado y, como ya se ha explicado antes, el contexto histórico que enmarca la creación de los *Archives nationales* y la carga simbólica que tiene. Además, el alumnado aprecia *in situ* la organización de la institución, el trabajo de su personal y su vocación de servicio público. Podemos añadir, en este sentido, que durante una visita una alumna llegó a exclamar “¡qué bien huele aquí!”, seducida por la respiración muda de los interminables anaqueles de madera repletos de documentos.

Siguiendo la clasificación apuntada por Pilar Reverté<sup>17</sup>, los talleres didácticos pueden agruparse en tres tipologías:

<sup>17</sup> En Gemma Tribó, *Enseñar a pensar históricamente, Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, I.C.E. Universitat de Barcelona, 2005, p. 131.

*El trabajo en los Archives nacionales no sólo ayuda al aprendizaje del español, tanto en su calidad de lengua materna como extranjera, sino que además puede ser un valioso instrumento para la construcción de un currículo mixto*

- a) Conceptuales, que ponen su énfasis en el conocimiento de un concepto, como por ejemplo la definición de una época.
- b) Metodológicos: en los que el centro de la actividad trata de aportar recursos metodológicos, que permitan profundizar en algunas técnicas utilizadas en investigación histórica (análisis iconográfico, comparación de fuentes, exposición de conclusiones).
- c) Tecnológicos: muy adecuados para los alumnos más pequeños, que se centran en la producción de algún objeto (escritura en pergamino, elaboración de un sello, etc.).

Una vez más, hay que decir que la institución que nos ocupa ofrece una variedad de actividades que no sólo responden a estas tipologías sino que además las integran utilizando diferentes metodologías. En este sentido, queda claro que aquí se ponen en juego muchas de las competencias básicas señaladas en el currículo educativo.

Vamos ahora a centrarnos en algunos aspectos de las experiencias desarrolladas, ya que han sido los que nos han parecido más relevantes y los que, para nosotros, singularizan estos talleres.

En primer lugar resulta toda una odisea recordar el recorrido de un do-

cumento, desde las manos que lo produjeron hasta las que lo conservan o estudian en la actualidad. Antes se ha aludido a la carta de una refugiada española a su marido brigadista recluido en un “campo de concentración” del mediodía francés que forma parte, junto a su traducción al alemán, del dossier del taller titulado *Los republicanos españoles en Francia (1939-1945)*. Aquí la historia deja de ser una disciplina académica para convertirse en la clave que explica el misterio: los alumnos plantean hipótesis y la respuesta está en los sucesos políticos del período. La situación política francesa había cambiado desde los inicios de la Guerra de España: la composición del gobierno frentepopulista de Daladier deja fuera en el 1938 a los socialistas y los comunistas ya no participan en la alianza parlamentaria que lo apoya. Desde este momento, la República española pasa a ser vista por el gobierno francés como un “ejemplo funesto de los errores que urgía evitar”<sup>18</sup>. Este recelo se convierte en rechazo cuando se produce la llegada masiva de refugiados españoles en 1939, puesto que a los problemas materiales derivados de la recepción de 500 000 personas se suma “el temor a la presencia de una masa de rojos, considerados como “indeseables”

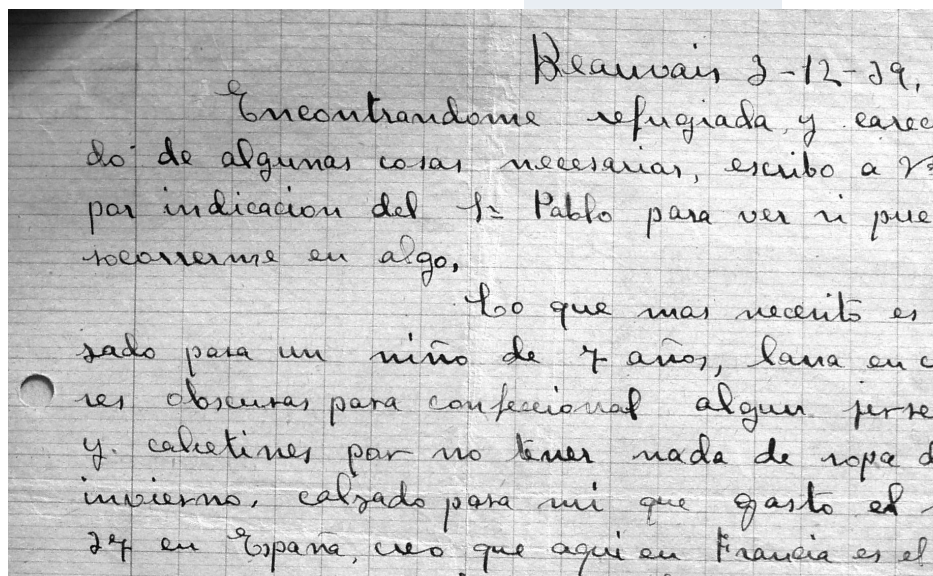
<sup>18</sup> Alicia Alted y otros, *Exilios: refugiados españoles en el mediodía francés. Guía de comprensión*. UNED, Madrid 1994, p. 12.

en suelo francés”<sup>19</sup>. En este contexto, el miedo a un contagio revolucionario hace que los republicanos españoles pasen a ser considerados sospechosos y los servicios de correos intercepten, revisen y aún censuren sus cartas. El estallido de la Segunda Guerra Mundial abre una nueva fase, todavía más difícil, en el destino de los refugiados españoles, vinculado ya con el de Francia. La refugiada, que vive probablemente en una residencia vigilada –de ahí el control militar francés– se dirige al periódico alemán *Die Zukunft*, –lo que explica la traducción del texto en alemán– cuyos fondos son confiscados por las autoridades francesas tras la prohibición del partido comunista en Francia, durante el verano de 1939. En algunos casos, ciertos documentos fueron enviados a Berlín, donde más adelante serán incautados por los rusos y devueltos al cabo de los años a los *Archives nationales*. Como podemos comprobar, el largo viaje de este documento es toda una lección de historia.

En segundo lugar, y siguiendo con el ejemplo citado, los personajes sin nombre de la historia hacen oír aquí su voz de forma tan vívida que generan una gran empatía en los jóvenes escolares, que dejan de ver la historia como algo inerte, para trasladarse al terreno de lo humano, de lo vivido. Los avatares his-

tóricos, las a menudo abstractas categorías de las ciencias sociales adquieren así un rostro; las penurias, los miedos, la esperanza, cincelan con fuerza los espacios que hay entre los títulos de nuestros libros de texto. Incluso los “grandes personajes” de la historia aparecen de manera diferente ante los estudiantes cuando pueden leer sus cartas en el archivo. A modo de ejemplo, la carta de Napoleón a los españoles tras los sucesos del 2 de mayo, escrita con letra apurada, difícil a veces y con ortografía decimonónica.

En tercer lugar, el trabajo en los *Archives nationales* con el alumnado que estudia el currículo español, o currículos mixtos, aporta una riqueza intrínseca: la



<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 13.

experiencia del perspectivismo histórico. Determinadas etapas, hechos o personajes, que jalonan las historias oficiales o nacionales, se ven aquí confrontados. Documentos que en un país poseen un determinado valor, son vistos aquí desde otro prisma y adquieren una carga simbólica diferente. Ejemplo de ello es la importancia que se confiere aquí al Estatuto de Bayona de 1808, y cuyo original se muestra en el transcurso del taller sobre este periodo. Además, los estrechos márgenes de las historias nacionales se ven desbordados por la fuerza de una historia más globalizadora, que explica los hechos desde un ángulo de visión de mayor amplitud. Y esto no puede dejar de relacionarse con otro de los valores buscados por la escuela: el fomento del espíritu crítico y la comprensión de los diferentes puntos de vista, al aproximarse a otras miradas.

Dejamos para el último lugar la aportación quizás más singular de esta propuesta didáctica: la enseñanza de contenidos y la adquisición de competencias y destrezas en un contexto claramente bilingüe. Lo ilustraremos con un ejemplo extraído de la carta de Napoleón antes referida. El emperador utiliza el término *orgueil*, para calificar negativamente el comportamiento de los españoles, y ello suscita en el grupo que lee el documento una reflexión sobre las diferentes acepciones que este término, en

apariencia similar, tiene en cada una de las dos lenguas y sobre cuál sería su traducción más acertada.

Por lo tanto, podemos afirmar que el trabajo en los archivos franceses no sólo ayuda al aprendizaje del español, tanto en su calidad de lengua materna como extranjera, sino que además puede ser un valioso instrumento para la construcción de un currículo mixto<sup>20</sup>. Hemos visto varios ejemplos de cómo los acontecimientos y procesos históricos compartidos son vistos de maneras diferentes y esta experiencia ha de ser vista como enriquecedora para el alumnado y como un nuevo intento de acercamiento entre las culturas y las tradiciones historiográficas de nuestros dos países.

Valoración del patrimonio histórico, adquisición de técnicas propias del trabajo de los historiadores, fomento de la empatía y del espíritu crítico, manejo de lenguas diferentes. Estas son las aportaciones más destacables de los talleres propuestos en español por los *Archives nationales* y que suponen un poderoso atractivo para nuestra tarea docente.

<sup>20</sup> Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles (B.O.E. del 7 de agosto de 2010).

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS:

- ALBERCH, RAMON, BOIX, LURDES, NAVARRO, NATALIA, VELA, SUSANA, *Archivos y cultura: manual de dinamización*, editorial Trea, Gijón (Asturias), 2001. Hay un capítulo titulado “El servicio educativo” (páginas 57-84).
- ALTED, ALICIA y otros, *Exilios: refugiados españoles en el mediodía francés. Guía de comprensión*. UNED, Madrid, 1994.
- BABELON, JEAN-PIERRE. *Les Archives. Mémoire de la France*. Gallimard (collection « Découverte »), 2008.
- CONSEIL GÉNÉRAL DE L'AUDE, *Hommage aux réfugiés espagnols de 1939-1940*, 2004.
- DIRECTION DES ARCHIVES DE FRANCE, *L'action éducative et culturelle des Archives*, actes du colloque « Quelle politique culturelle pour les services éducatifs des Archives ? », Hôtel de Ville de Lyon, les 1er et 3 juin 2005. La documentation française, Paris, 2007.
- DREYFUS-ARMAND, GENEVIÈVE, « El exilio republicano en Francia », en VVAA, *Exilio*, Catálogo de la exposición, Palacio de Cristal del Parque del Retiro, Fundación Pablo Iglesias, con la colaboración del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, 2002.
- DREYFUS-ARMAND, GENEVIÈVE ET TEMINE, EMILE. *Les camps sur la plage, un exil espagnol*. Ed. Autrement, 2001.
- FALAIZE, BENOÎT ET KORETA, MARIANNE (SOUS LA DIRECTION DE). *La guerre d'Espagne, l'écrire et l'enseigner*. Institut national de recherche pédagogique, 2010.
- FARGE, ARLETTE, *La atracción del archivo*, Edicions Alfons El Magnànim, Valencia, 1991 (Título original: *Le goût de l'archive*, Editions du Seuil, 1989).

- GONZÁLEZ MANGRANÉ, I., MASÍA GONZÁLEZ, P. y PELEGRÍN ABELLÓN, J.A., *La enseñanza reglada de Historia y Geografía en la Secciones internacionales Españolas en Francia*, Consejería de Educación en Francia : Ediciones Hisponagalia, 2007.
- ROCA, PACO Y DOUNOVETZ, SERGUEI, *El ángel de la retirada*, Bang ediciones, Barcelona, 2010. (Existe también versión francesa en 6 pieds sous terre editions).
- TRIBÓ TRAVERÍA, GEMMA, *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*, editorial Horsori-ICE Universitat de Barcelona, 2005.
- TRIBÓ TRAVERÍA, GEMMA (COORD.), *Didáctica amb fonts d'arxius. Llibre d'Actes. Primeres Jornades Ensenyament-Arxius*, 5, 6 y 7 de septiembre de 2002, ICE Universitat de Barcelona, 2002.
- VVAA, *Congreso: "Aprender y enseñar con el archivo". VII Jornadas archivísticas*, 7-10 de octubre de 2003, Fuenteheridos (Huelva), Diputación provincial, 2004.

### REVISTAS:

- Los archivos en la didáctica de las Ciencias Sociales*, número monográfico dedicado al tema, *Íber*, número 34, octubre, noviembre, diciembre, 2002.
- DÍAZ DE GREÑA, SOFÍA, “La historia que está por hacer. Aproximación de los alumnos de secundaria a los archivos y sus fuentes documentales”, *Íber*, número 54, páginas 105-115.
- PERNOUD, RÉGINE, « L'expérience pédagogique du musée de l'histoire de France », *Museum*, vol. V, nº4. UNESCO, 1952.



## Histoire(s) et mémoire(s) des Espagnols de la Plaine Saint-Denis

NATACHA LILLO\*

« Nos parents étaient de Villalpando dans la province de Zamora. Notre père est venu une première fois seul vers 1918, puis est rentré en Espagne. Il est reparti à la Plaine avec son beau-frère, Juan Gómez, en 1920. Ils sont d'abord venus seuls, puis ont écrit à leur femme qu'ils avaient du travail et un logement et qu'elles pouvaient venir les rejoindre ; c'était en août 1920. Notre père et notre oncle les attendaient à une date précise et sont allés les chercher deux jours de suite à la gare d'Austerlitz. Le troisième jour, ils n'y sont pas retournés et c'est là qu'elles sont arrivées. Elles avaient été retardées à la frontière où elles attendaient leurs bagages, leurs matelas... À la gare, un homme qui parlait espagnol les a recommandées à un cocher qui les a amenées jusqu'au pont de Soissons, mais a refusé d'entrer dans le "quartier espagnol", trop mal famé. Elles se sont alors retrouvées sur le trottoir avec toutes leurs affaires et se sont mises à pleurer – elles étaient enceintes toutes les deux. Finalement, un Espagnol du quartier est passé et est allé chercher des carrioles à bras et des hommes pour transporter leurs affaires.

En arrivant, elles se sont aperçues que les "maisons" dont avaient parlé leur époux étaient des caves aux murs blanchis à la chaux. Elles ont alors regretté l'Espagne car elles y vivaient mal mais au moins dans une maison appartenant à leur mère. »<sup>1</sup>

\* Université Paris Diderot - Laboratoire ICT.

<sup>1</sup> Entretien avec Marie López et Françoise López Truy, La Plaine Saint-Denis, 25 octobre 1999.

## ***L'essor de la Première Guerre mondiale***

Ce témoignage est emblématique de l'histoire de la Petite Espagne de la Plaine Saint-Denis, territoire marqué du sceau de l'industrie lourde, à cheval sur les communes de Saint-Ouen, Saint-Denis et Aubervilliers, au nord de l'agglomération parisienne<sup>2</sup>. Dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, environ 300 Espagnols habitaient le quartier : il s'agissait majoritairement de très jeunes gens recrutés par des négriers sans scrupule dans les campagnes déshéritées du nord de la Castille et exploités dans deux grandes verreries. Mais la véritable naissance des passages et impasses « espagnols » de la Plaine date de la Première Guerre mondiale, quand des milliers de ruraux vinrent d'Estrémadure et du nord de la Castille pour travailler dans les grandes usines métallurgiques et chimiques dont la production était alors destinée à l'effort de guerre. Dans les interstices laissés par ces « bagnes industriels », ils occupèrent des cabanes de maraîchers, des caves, de petits immeubles collectifs construits par leurs prédécesseurs bretons et bâtirent eux-mêmes leurs propres baraques, vou-

<sup>2</sup> LILLO N., *La Petite Espagne de la Plaine Saint-Denis*, Paris, Autrement, 2004. CENSIER S. et LILLO N., *Petite Espagne*, documentaire de 59 mn, Yenta Production, 2006, diffusion auprès de S. Censier : mail.

lant à tout prix habiter au plus près de leurs usines, afin d'économiser au maximum. La plupart d'entre eux rentrèrent au pays fin 1918 mais, vu la crise qui y sévissait, ils revinrent quelques mois plus tard, accompagnés cette fois de leur famille. Ils furent bientôt rejoints par des frères, des cousins, des amis, des « pays », etc. Peu à peu, l'occupation des parcelles se densifia, les baraques en bois furent remplacées par des maisonnettes de brique et de broc en parpaings et en mâchefer ; des étages furent ajoutés, des balcons apparurent, ces constructions anarchiques dessinant un labyrinthe de « courras » – ce néologisme issu du « fragnoles » de la Plaine rappelle les courées du Nord qui, à bien des égards, leur ressemblaient.

## ***La Petite Espagne s'agrandit***

Ainsi, au fil des années 1920 et 1930, naquit une véritable colonie espagnole, organisée autour de sa paroisse Santa Teresa de Jesús et de son patronage, fondés par des pères clarétains en 1923, de ses petites épiceries-buvettes, de ses salons de coiffure, de ses vendeurs des quatre saisons et de son indispensable équipe de football. Côté Saint-Denis, la Plaine comptait près de 2 000 résidents Espagnols en 1931 et la plupart de ses voies secondaires étaient très majoritairement habitées par des immigrés de cette nationalité, les familles françaises se comptant

parfois sur les doigts d'une main comme dans l'impasse et le passage Boise.

À cette époque de « grève des ventres », les observateurs français de l'entre-deux-guerres furent frappés par l'importante présence de familles nombreuses à la Plaine, fait qu'ils relevèrent en comparant explicitement les enfants espagnols à de petits animaux : « Des gosses déguenillés grouillent et piaillent dans la boue. »<sup>3</sup> ; « On m'a montré [...] des vitres derrière lesquelles les femmes allaitent leurs petits au fond d'un corridor, dans la pénombre. »<sup>4</sup> ; « De mois en mois les immigrés nouveaux et la descendance des matrones prolifiques annexent d'autres bicoques, y plaquent aux flancs des murs lézardés quelques balcons de bois, des escaliers extérieurs, baraquements où bientôt grouillent des poules, des lapins, des marmots. »<sup>5</sup>

Si ces trois témoignages insistent lourdement sur la précarité du bâti, sur la promiscuité et sur la « misère » de « ce coin d'Espagne empuanti par des odeurs chimiques »<sup>6</sup> où « il ne manque à la gueuserie exotique [...] que l'absolution du so-

leil »<sup>7</sup>, les principaux intéressés, qui y sont souvent nés et y ont grandi nous ont parlé, eux, de l'incroyable solidarité qui y régnait, de la chaleur humaine au moment des naissances, des mariages et des fêtes, des jeux sur les buttes de verdure et dans les nombreux terrains vagues du quartier, des plongeurs dans le canal de Saint-Denis... Bien sûr, quand nous les avons rencontrés<sup>8</sup>, à l'âge de la retraite, il est possible qu'ils aient mythifié leur enfance, ayant effacé les aspects les plus rudes de la vie de leurs parents, pour la plupart femmes au foyer débordées d'enfants et simples manœuvres dans les industries de la Plaine. Néanmoins, la plupart d'entre elles et d'entre eux nous ont dit aussi l'entassement à six, huit, voire plus, dans deux pièces, les difficultés à joindre les deux bouts, les bas morceaux de viande achetés directement aux abattoirs de la Villette, les vêtements confectionnés par les mères puis reprisés afin de passer d'un frère ou d'une sœur à l'autre, les maladies liées à

<sup>7</sup> MILLET R., *op. cit.*

<sup>8</sup> Dans le cadre de notre thèse, nous avons réalisé des entretiens de plusieurs heures avec quelque quarante membres de la deuxième génération de l'entre-deux-guerres de la Plaine. LILLO N., « Espagnols en "banlieue rouge" ». Histoire comparée des trois principales vagues migratoires à Saint-Denis et dans sa région au XX<sup>e</sup> siècle », Doctorat d'histoire, IEP de Paris, 2001.

<sup>3</sup> CHÉRONNET L., *Extra Muros*, Paris, Au sans pareil, 1929.

<sup>4</sup> FRÉDÉRIX P., « Visite aux étrangers en France. Paris où l'on entrevoit le fond de la misère », *Le Petit Parisien*, 15 juillet 1937.

<sup>5</sup> MILLET R., « Visite aux étrangers de France », *Le Temps*, 10 mai 1938.

<sup>6</sup> FRÉDÉRIX P., *op. cit.*

l'exposition au feu ou aux produits chimiques qui ont tué précocement leurs pères... Plus poétiques, d'autres nous ont raconté que, dans leur enfance, ils pensaient que les nuages se formaient à partir des fumées d'usine ou que si cela sentait en permanence les œufs pourris à la Plaine à cause de l'usine de soufre Saint-Gobain, ils aimaient cette odeur car c'était celle de « leur » quartier. D'ailleurs ces témoignages en demi-teinte ne sont pas loin des observations consignées dans les rapports de la Préfecture de police de la Seine sur la Petite Espagne qui soulignaient la « tranquillité de ses habitants et la scolarisation sans failles de leurs enfants, prélude à une « assimilation réussie ».

Dans les années 1930, les manœuvres industriels de la Petite Espagne furent touchés de plein fouet par les licenciements liés à la crise et à la politique des quotas – en 1936, à Saint-Denis, 48 % des hommes espagnols en âge d'être actifs étaient au chômage. Cette situation eut des conséquences dramatiques, notamment à Aubervilliers, dont le maire, Pierre Laval, refusa d'accorder des subsides municipaux aux Espagnols avant la ratification par le Sénat du Traité de travail et d'assistance franco-espagnol de novembre 1932. Les diverses lettres des chômeurs de cette commune à l'ambassadeur d'Espagne et de ce dernier à Laval n'ayant toujours pas permis de dé-

bloquer la situation en mars 1934, près de la moitié de la colonie espagnole quitta Aubervilliers entre 1931 et 1936, passant de 4350 à 2270 personnes. La municipalité voisine de Saint-Denis, communiste, puis doriote, accordait, elle, des subsides de chômage à toutes les personnes enregistrées dans la commune depuis trois mois, sans distinction de nationalité ; cela entraîna des déménagements d'Aubervilliers vers Saint-Denis (à la Plaine, il suffit de changer de rue...) et une diminution moindre de la colonie espagnole dyonisienne, qui passa de 3420 à



*Monumento de Pedro Monje a los emigrantes.  
Lopera (Jaén)*

2870 personnes entre les mêmes dates, soit une baisse de 16 %. Selon tous les témoignages recueillis, la grande majorité des familles espagnoles ayant quitté la Plaine avant 1936 rentrèrent au pays, notamment à la suite de l'instauration de la Seconde République en 1931.

### ***Un bastion républicain***

Le déclenchement de la guerre civile, en juillet 1936, eut d'immédiates répercussions à la Petite Espagne : à ce jour, nous avons réussi à recenser plus de 50 hommes jeunes, nés en Espagne et arrivés enfants ou nés en France, qui partirent défendre la République, soit dès fin juillet, soit après la création des Brigades internationales. Le quartier s'engagea très majoritairement aux côtés de la jeune République, ce qui apparaît dans les témoignages, la presse locale, mais également à travers la chute du nombre de baptêmes et de mariages à la paroisse espagnole, les pères clarétains ayant pris fait et cause pour le camp des rebelles. Si, avant ce conflit, l'influence des libertaires espagnols était plus forte dans le quartier (diffusion de leur presse, organisation régulière de meetings et de représentations théâtrales), le fort engagement du PCF pour la cause républicaine et l'influence que commençaient à exercer sur la deuxième génération ses militants et les syndicalistes de la CGTU, fi-

rent basculer les sympathies vers le pôle communiste. Les trois années de guerre furent l'occasion de nombreuses collectes d'argent et de produits alimentaires, de « goguettes » dans les cafés, de projections de films, d'appels à la solidarité et de manifestations en banlieue même et à Paris... Après la victoire de Franco, plusieurs familles de la Petite Espagne accueillirent des parents proches qui avaient été internés dans les camps du Roussillon.

Les jeunes frères et sœurs des hommes partis se battre pour la République espagnole s'engagèrent à leur tour dans la lutte antifasciste lors de la Seconde Guerre mondiale, et ce dès 1941. Durant la guerre civile, des jeunes hommes de la deuxième génération étaient entrés aux Jeunesses communistes et les filles aux Jeunes Filles de France, leur équivalent. Le 14 juillet 1941, ils participèrent à Paris à une manifestation patriotique contre l'occupant. À l'aube du 18 septembre suivant, la Petite Espagne fut entièrement bouclée par l'armée allemande qui arrêta plus de 350 hommes qui furent interrogés pendant trois jours. À l'issue de cette rafle, treize Espagnols (deux adultes, neuf jeunes gens et deux jeunes femmes) furent arrêtés, emprisonnés à Paris puis déportés dans des camps de concentration allemands. Après un long périple, seuls six d'entre eux revinrent en France

en 1945. À leur retour à la Plaine, ils furent chaleureusement accueillis par les autorités municipales du PCF et, en 1950, des plaques commémoratives furent posées sur les domiciles de chacun des sept martyrs. Mais, après la destruction/rénovation d'une grande partie du quartier, en parallèle avec la construction du Stade de France, à partir du milieu des années 1990, la plupart d'entre elles avaient disparu. Suite à des pressions de la communauté espagnole dyonisienne, de la Faceef et de l'association La Plaine Mémoire vivante, en juin 2006, une stèle en hommage à tous les résistants espagnols fut solennellement dévoilée dans un parc municipal de la Plaine, à l'ombre d'un olivier centenaire planté pour l'occasion. Deux nouvelles voies de la Petite Espagne furent baptisées respectivement Maria Eleonor Rubiano (du nom d'une jeune déportée du quartier morte à Ravensbruck en 1945) et Francisco Asensi (arrivé en France à 8 ans avec ses parents en 1918, il organisa le recrutement de brigadistes internationaux en banlieue nord puis partit se battre en Espagne en 1938 ; il y resta ensuite et fut agent de liaison des maquis du nord de la Péninsule jusqu'en 1947, quand il choisit de rentrer à Aubervilliers avec son épouse Nina et leurs deux enfants).

En 1945, la Petite Espagne accueillit de nombreux exilés espagnols, resca-

pés des camps nazis, ou anciens maquisards venus du sud de la France pour chercher du travail, et il y eut nombre de mariages entre filles d'immigrés « économiques » de l'entre-deux-guerres et jeunes exilés politiques. Les premiers arrivés aidèrent les seconds à se loger et à trouver un emploi, tout en partageant avec eux leur idéal de liberté pour l'Espagne.

Alors que les membres de la deuxième génération de l'entre-deux-guerres quittaient progressivement le quartier suite à leur ascension sociale et à leur mariage avec des Français (75 % des enfants baptisés par la paroisse espagnole épousèrent un Français ou une personne issue d'une autre immigration, notamment l'italienne), dans les années 1960, les « courras » virent l'arrivée des Espagnols de la vague migratoire des Trente Glorieuses. On retrouva les mêmes phénomènes que dans les années 1920 et 1930 : entassement dans des conditions d'hygiène parfois déplorables, notamment dans le bidonville du Cornillon, reprises des chaînes migratoires, surtout en provenance d'Estrémadure.

### *Une mémoire retrouvée*

Ces nouvelles populations ne s'organisèrent plus uniquement autour de leurs prêtres mais créèrent peu à peu des associations solides : le Hogar des Espa-

gnols de la Plaine<sup>9</sup> et le Hogar Extremeño d'Aubervilliers, fondé en 1971 et financé désormais par la Région autonome d'Estremadure. C'est grâce à leur intense mobilisation que, dans les années 1990, alors que l'ambassade d'Espagne était prête à céder aux sirènes des promoteurs immobiliers voulant racheter le vaste terrain de l'ancienne paroisse Santa Teresa de Jesús, l'État espagnol décida finalement de réhabiliter en partie les lieux. Aujourd'hui, ils abritent les locaux des quatre fédérations d'associations espagnoles en France ainsi qu'un centre de jour ouvert à tous les retraités espagnols de la région parisienne, qui propose des activités quotidiennes (cours de peinture, chorale, yoga, gymnastique douce, etc.) et des après-midi dansants le dimanche. En parallèle, le Hogar de la Plaine continue ses activités au sein du même espace : cours de flamenco et de guitare, bar à tapas le week-end, organisation de sorties, célébration du Nouvel An, du Carnaval, des fêtes des Mères et des Pères, etc.

En dépit des décès des membres de la deuxième génération de l'entre-deux-guerres et des exilés politiques républicains et du départ de pratiquement tous

les Espagnols de la Plaine (remplacés soit par de nouveaux migrants, venus d'Afrique, d'Asie et d'Europe de l'Est dans la partie non rénovée du quartier, soit par des Parisiens quittant la capitale pour le nouveau parc immobilier privé dernier cri), il subsiste encore aujourd'hui un petit coin d'Espagne en banlieue nord. •

---

<sup>9</sup> Créé en 1926 à l'instigation des Clarétains, ce n'est que dans les années 1960 qu'il acquit une véritable autonomie vis-à-vis d'eux, tout en utilisant une partie de leurs locaux pour ses activités culturelles et récréatives.

## La Gramática de la Fantasía. Una Experiencia Creativa

INMACULADA MARTÍN HERNÁNDEZ\*

**H**ace casi noventa años Gianni Rodari hizo un gran descubrimiento: consiguió que los niños escribieran cuentos donde no solo desarrollaban su conocimiento cognitivo, sino que aprendían gramática y vocabulario, trabajaban en grupos y disfrutaban aprendiendo!

*El objetivo de este artículo es contar mi experiencia en el aula con actividades de La Gramática de la Fantasía y mostrar algunas de las creaciones de mis alumnos. A partir de las propuestas del maestro italiano, se han ido desarrollando otras nuevas perfectamente adaptables a todos los niveles, en pequeños, medianos e incluso grandes grupos.*

*Presento así una serie de actividades que motivan la creación autónoma (tanto individual como en grupo), efectivas tanto con estudiantes cuya lengua materna es el castellano como para estudiantes de español segunda lengua. Al tiempo que conseguimos motivar a nuestros alumnos, pueden introducirse materias transversales, temas de otras materias como la filosofía, las matemáticas o la historia.*

*La explotación de los cuentos, tanto su lectura como su creación, sirve para el tratamiento de materias transversales, tomando la fantasía como un instrumento para el aprendizaje efectivo de la lengua. El fomento de la imaginación y la creatividad consiguen que el alumno se sienta motivado para producir textos propios y originales, sintiéndose escritores y soñando que quizás, en un futuro, llegarán a serlo.*

---

\* Profesora de Lengua Castellana y Literatura.



*“Todos los usos de la palabra para todos, no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo”*

GIANNI RODARI

*“La imaginación es más importante que el conocimiento: el conocimiento es limitado, pero la imaginación rodea al mundo”.*

ALBERT EINSTEIN

### **Introducción:**

En este artículo me propongo aportar una serie de ideas prácticas para conseguir que los estudiantes escriban textos de ficción, tratando de sortear el obstáculo que me encuentro desde que comencé mi actividad docente: la falta de motivación para que los estudiantes creen sus propios textos, fomenten su imaginación y se sientan auténticos escritores.

Hace algunos años un compañero me regaló un librito y me introdujo en el mundo de la *Gramática de la Fantasía* de Gianni Rodari. Quedé fascinada por su imaginación, por su capacidad para enseñar gramática utilizando la fantasía, por cómo conseguía que los niños desarrollaran la suya, y es más, la pusieran por escrito. Sentí una profunda envidia y me imaginé que yo, en lugar de mis 27 estudiantes de secundaria, tenía 3 ó 4 alumnos, como mi maestro italiano. Poco tiempo después no solo tuve la oportunidad de ponerlo en práctica, trabajando un verano con 4 niñas de la misma familia, sino que fui capaz de adaptarlo para llevarlas al aula regular, a mis estudiantes extranjeros, de secundaria y después a la universidad.

Gracias a estas actividades conseguiremos varios objetivos. Primero, conocer mejor a nuestros estudiantes, pues a través de lo que escriben nos dan las claves de sus intereses, sus conocimientos, sus actitudes, sus miedos, sus fuerzas y sus debilidades. Segundo, desarrollar su capacidad lingüística (flexibilizando el uso gramatical y ampliando el vocabulario), conseguir que aprendan a estructurar un texto, a crear esquemas para después desarrollarlos. Tercero, desarrollar su imaginación tan importante para el desarrollo personal e incluso el científico. Albert Einstein decía que la imaginación es la clave del conocimiento, sin imaginar no se puede inventar ni descubrir. Cuarto, en muchos casos sus creaciones nos servirán para debatir sobre temas transversales, romper tabúes y prejuicios. Por último, motivar y reforzar su autoestima una vez que descubren su capacidad para crear por sí mismos. De esta manera, se implican en el proceso de aprendizaje. Las nuevas tecnologías suponen, además, una plataforma para que los estudiantes publiquen y compartan sus creaciones.

La regla básica para conseguir que las actividades funcionen es la libertad. Ya se trabaje individualmente o en grupo, es recomendable fomentar sus capacidades sin obstaculizarlas.

## Binomio Fantástico

El binomio fantástico es una de las actividades propuestas por Gianni Rodari en *La Gramática de la Fantasía*. Su justificación está en que el mundo se presenta por opuestos o por parejas. La “chispa” creativa de los estudiantes está, precisamente, en presentar un “binomio fantástico”, dos términos dispares que los estudiantes tienen que unir. Gianni Rodari explica así el procedimiento:

*“Es necesaria una cierta distancia entre las dos palabras, que una sea suficientemente extraña a la otra, y su unión discretamente insólita, para que la imaginación se ponga en movimiento, buscándoles un parentesco, una situación (fantástica) en que los dos elementos extraños puedan convivir. Por este motivo es mejor escoger el «binomio fantástico» con la ayuda de la «casualidad». Las dos palabras deben ser escogidas por dos niños diferentes, ignorante el primero de la elección del segundo; extraídas casualmente, por un dedo que no sabe leer, de dos páginas muy separadas de un mismo libro, o de un diccionario”<sup>1</sup>.*

<sup>1</sup> Rodari, Gianni (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Traducción de Roberto Vicente Raschella. Buenos Aires, Ediciones Colihue/ Biblioser. P. 13.

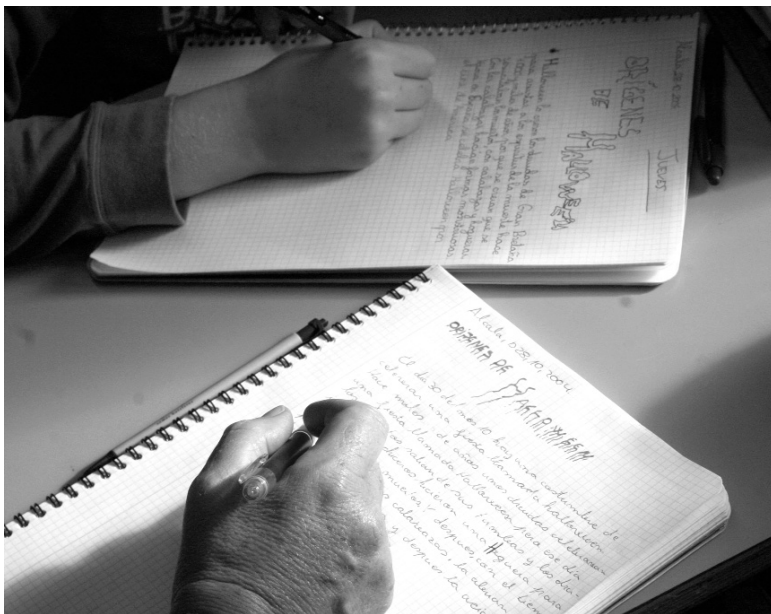
Pedimos a dos estudiantes que escriban, en papeles separados, una palabra cada uno. A poder ser, tienen que ignorar la finalidad. De esta manera conseguimos que las dos palabras no tengan relación (cuanto semánticamente estén más separadas, mejor) y que los estudiantes se impliquen desde el principio. En sucesivas sesiones podemos ampliarlo a un número mayor de palabras.

Damos las dos palabras al grupo y pedimos que cada uno escriba sus textos. Podemos dejarles plena libertad a partir de los binomios, por ejemplo “silla – luna”, “manzana – gramática” porque, explica Rodari, a los conceptos ya les hemos dado un significado maravilloso:

*“Si un niño escribía, a la vista de todos, la palabra «perro», esta palabra era ya una palabra especial, dispuesta para formar parte de una sorpresa, a formar parte de un suceso imprevisible. Aquel «perro» no era un cuadrúpedo cualquiera, era ya un personaje de aventura, disponible, fantástico. Le dábamos la vuelta a la pizarra y encontrábamos, pongamos por caso, la palabra «armario», que era recibida con una carcajada. Las palabras «ornitorrinco» o «tetraedro» no habrían tenido un éxito mayor. Ahora bien, un armario por sí mismo no hace reír ni llorar. Es una presencia inerte, una tontería. Pero ese mismo*

*“Si dispusiéramos de una Fantástica, como disponemos de una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar”*

NOVALIS



*armario, haciendo pareja con un perro, era algo muy diferente. Era un descubrimiento, una invención, un estímulo excitante”<sup>2</sup>.*

Sí creemos que es necesario un estímulo mayor y/o una reflexión gramatical o proponerles diversas variantes. Por ejemplo, una vez leído en grupo *Los lobos de la Pared* de Neil Gaiman, proponemos cambiar el título para explotar las variantes que aparecen al jugar con las preposiciones: “los lobos en la pared”, “los lobos a la pared”, “los lobos sin pared”,

<sup>2</sup> Ídem.

“los lobos delante de la pared”. Y discutimos el grupo sobre las distintas posibilidades de la historia.

Después, tomamos nuestro ejemplo y hacemos lo mismo: “la silla en la luna” (¿qué hace una silla en la luna?), “la silla de la luna” (¿está sentada la luna?), “la silla delante de la luna” (¿es basura espacial?) y así, indefinidamente.

En mi caso, en una lección de lengua española con dos niñas de 10 (Lucía) y 13 años (Teresa)<sup>3</sup>, variamos ligeramente la actividad puesto que ellas ya conocían el binomio fantástico. Teresa eligió un lugar, un deporte y una comida, Lucía un animal, un regalo y una cantante. De este modo, el binomio se tradujo en seis palabras que tenían que combinar: *El Chad, balonmano, lichis, elefante, oro y Katty Perry*.

Media hora más tarde, Lucía había escrito lo siguiente:

*“Katty Perry va a un concierto en el Chad y de repente ve un elefante comiendo unos lichis y jugando al balonmano. Y tenía puesto un vestido de Katty Perry de oro. Después, todos dijeron a los jurados que no era un cantante porque se quedó quieta por una*

<sup>3</sup> Estas actividades las he realizado también con estudiantes universitarios de español para extranjeros (entre 18 y 22 años) con excelentes resultados.

*hora y pensaron que no sabía sus líneas. Entonces le echaron de ser cantante y el elefante tenía hambre y se veía un poco nervioso. Y se comió a Katty Perry pero de repente, se despertó del sueño y vivía feliz para siempre, pero ve al elefante cada día”.*

Junto a las correcciones gramaticales y de vocabulario, este cuento nos sirvió para explicar otros elementos fundamentales a la hora de escribir como no dar cosas por sabidas y la necesidad de ser coherente.

La historia de Teresa comenzaba así:

*“El deporte más jugado en el Chad es el balonmano. El equipo nacional, que se llama Kichiwichi, ha ganado la liga tres años consecutivos. Nadie sabe como este deporte nació. Los jefes de las tribus, los más sabios, dicen que hace muchos siglos bajo el gobierno inglés, un príncipe de la tribu kichiwichi fue de caza y desafortunadamente su pie izquierdo fue chamuscado<sup>4</sup> por un elefante. (...)”.*

Esta actividad es muy motivadora por muchas razones, la primera es que es divertida, la segunda es que desapa-

<sup>4</sup> Creo que aquí quiere decir “aplastado”.

rece el concepto de lo correcto/ lo incorrecto. Todo es posible, no hay una respuesta concebida de antemano. Cada uno de los estudiantes puede defender su cuento. Como complemento, se puede abrir un turno de preguntas en el que los estudiantes se pregunten unos a otros. Por ejemplo, podríamos preguntar a Teresa cómo conoció Katty Perry al equipo de balonmano del Chad. Así fomentamos el diálogo, el respeto a la opinión de los demás, a la interpretación. Mi experiencia me ha enseñado que alumnos que no son especialmente brillantes en clase de lengua son excelentes contando historias, lo que consigue que se sientan valorados y aumente su autoestima.

### ***“Una poción para el hechizo”***

Ocurrió que, estando en clase con tres niñas de 10 a 12 años, teníamos que trabajar con los elementos de la narración<sup>5</sup>. Y allí nos pusimos a hablar de personajes, lugares, objetos, acciones, etc. Poco a poco, hicimos un gran póster donde quedó reflejado todo lo aprendido. Un gran árbol con muchas ramas que las niñas se pusieron a rellenar.

Debatiéndolo entre todas, decidie-

<sup>5</sup> Todas las niñas tenían el español como lengua materna, pero estudiaban en francés o inglés.

*“Érase una vez un lobito bueno al que maltrataban todos los corderos.*

*Y había también un príncipe malo, una bruja hermosa y un pirata honrado.*

*Todas estas cosas había una vez. Cuando yo soñaba un mundo al revés”*

JOSÉ AGUSTÍN GOYTISOLO

ron quién sería el mejor protagonista, dónde viviría, quién sería el co-protagonista, quién el bueno y quién el malo, si se casaban o no... Yo las ayudaba haciendo preguntas: “¿y de qué color tiene el pelo?” “¿es simpático?” “¿tiene un animal amigo?” “¿le huelen los pies por la mañana?” Y ella “¿se levanta de buen humor?” “¿vive en un castillo?” y poco a poco, en dos semanas escribieron entre todas “Una poción para el hechizo”. Este es el comienzo de su historia:

*“Había una vez un príncipe atractivo, bueno y un poco cursi, que estaba en un bosque sombrío y con hadas. Cuando empezó a quedarse sin comida, encontró una pequeña seta en el bosque pero en la seta vivía Pituffin.*

*– ¿Por qué destrozas mi casa?– dijo el Pituffin.*

*– Perdona, no sabía que vivías tú en esta seta, es que tengo mucha hambre.*

*Entonces el bufón sacó unas mini-zanahorias, se las ofreció al príncipe y empezaron a hablar y charlaron toda la tarde. Cuando el príncipe se enteró de que el bufón trabajaba en el palacio le pidió que le hablara de la princesa.*

Su narración combina elementos de fantasía con elementos humorísticos. A la

princesa, al contrario que en los cuentos de hadas, no le gusta ser cursi. Los príncipes deciden no casarse porque no se aguantan y la princesa, una vez roto el hechizo, vuelve a ser una mujer gruñona.

“Una Poción para el Hechizo” sirvió para trabajar el vocabulario, la gramática, la ortografía, el trabajo en grupo, la coherencia, los elementos de la narración y, ante todo, la creatividad. Tras la redacción, entre las cuatro ilustraron el cuento y construyeron físicamente su libro. Toda una experiencia que acabó con un deseo de publicar su cuento y, lo que es más importante, de escribir más.

Unas semanas después, utilizando la misma táctica pero aplicada al teatro, escribieron y representaron “El heredero del laberinto inglés”, donde se veía la influencia de series de televisión que veían como “CSI” y “Entre Fantasmas”. Gracias a esto, aprendieron la diferencia entre texto y espectáculo, cuál era el proceso de creación de una obra de teatro (primero su redacción y después su puesta en escena), la disciplina que suponían los ensayos, el atrezzo, la música y la puesta en escena. Fue una experiencia maravillosa no solo para ellas, sino también para mí y para toda su familia que asistió con jolgorio y orgullo a la representación.

### “Érase una vez”

El invierno siguiente, trabajando con estudiantes de español para extranjeros en la universidad, descubrí un juego de mesa muy útil que sirve para realizar variantes de esta actividad: “Érase una vez... el juego de cartas para contar cuentos”<sup>6</sup>. En él aparecen fichas con los elementos de la narración (personaje, carácter, lugar, objeto, acción, etc.) y diferentes finales a los que el cuento tiene que llegar: “y así prometieron no volver a luchar”, “y así él la perdonó y se casaron”, “el Rey cumplió su parte del trato y todo el mundo fue feliz”, etc.

Con estas fichas se pueden hacer diferentes actividades, según la edad de los estudiantes y el tamaño del grupo:

- Binomios fantásticos dando las cartas de manera aleatoria.
- Dividiendo a la clase en grupos, cada uno tiene una serie de fichas que deben utilizar para escribir su cuento y llegar a su final. Lo más difícil es mantener la coherencia textual.
- Todos escriben el mismo cuento pero cada grupo tiene un final diferente, tienen que ir variando la historia en cada turno para ir llegando

<sup>6</sup> Fabricado por Atlas Games. Claro que podemos hacerlo por nosotros mismos, elaborando las fichas.



a nuestro final. Esta variante es más complicada, pero es muy divertida con alumnos de los cursos más avanzados. La competición en creatividad puede ser muy interesante. Además, ellos mismos acaban por decidir si algo es coherente o no.

### ¿Qué pasaría si...?

Vuelvo a Gianni Rodari para comentar otra actividad de gran productividad: “¿Qué pasaría si...?” Rodari explica la productividad del ejercicio utilizando el ejemplo de Franz Kafka: “¿Qué pasaría si un hombre se despertase transformado en un inmundo escarabajo?”<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Rodari, Gianni (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Traducción de Roberto Vicente Raschella. Buenos Aires, Ediciones Colihue/ Biblioser. P. 19.

Podemos explotar la idea de dos maneras diferentes: para el estudio de obras literarias ya conocidas (los estudiantes buscan el tema) y para que ellos escriban. Normalmente, comienzo con una lluvia de ideas. Yo pregunto y ellos responden:

- ¿Qué pasaría si una carta te llegara invitándote a una escuela de magos?
- ¿Qué pasaría si un avión de pasajeros se estrellara en una isla desierta?
- ¿Si un lobo quisiera comerse a una niña?

Después, ellos mismos van planteando otras preguntas para que sus compañeros adivinen a qué obras se refieren. Por último, cada uno de ellos escribe un “¿Qué pasaría si...?” y se los intercambian con otros compañeros para escribir su cuento<sup>8</sup>.

Gianni Rodari propone “la hipótesis fantástica”, es decir, la unión aleatoria de un sujeto y un predicado: «*¿Qué pasaría si de repente Milán se encontrase rodeada por el mar?*»<sup>9</sup>

Una variante es presentar una serie de oraciones, dividir las en sujeto y pre-

dicado y combinarlas de manera que aparezcan las hipótesis fantásticas que se convierten en la base de nuestros cuentos: “El pájaro que pía”, “La ciudad que contamina”, “El barco que navega” se convierten en “El pájaro que contamina”, “la ciudad que navega” y “el barco que pía”.

### ***Reescribiendo los clásicos***

Cuando los niños son pequeños piden, más bien exigen, que sus cuentos, sus historias, sean siempre iguales. Aprenden y conocen el mundo de esa manera y se escandalizan si, de repente, Caperucita no es roja sino verde<sup>10</sup>. Al crecer, podemos utilizar esa capacidad de las historias para cambiar para que sean ellos los que escriban las diferentes versiones.

Quim Monzó con sus cuentos de *El porqué de las cosas* me ha servido en numerosas ocasiones para conseguir que los estudiantes escriban sus propias versiones de los cuentos clásicos. Por ejemplo, “La Bella durmiente” cuenta cómo el Príncipe, tras encontrarse a la Bella Durmiente en el claro del bosque, enamorarse de ella y besarla en los labios, levanta levemente la cabeza para ver, un

<sup>8</sup> Gracias a esta actividad, algunos estudiantes se animaron a escribir guiones de cine.

<sup>9</sup> Ídem.

<sup>10</sup> Esta forma de contar cuentos, modificándolos, era otra de las técnicas de Rodari, para que los niños mantuvieran la atención.

poco más allá, a otra Bella Durmiente, igual de bella en el siguiente claro. Tras la sorpresa inicial, pido a los alumnos que escriban el final:

- *El Príncipe se queda con la primera, se van y se casan, como debe ser.*
- *El Príncipe se va a conocer a la otra, a ver si son iguales o una es más simpática.*
- *El Príncipe descubre que hay cientos de ellas y se vuelve loco.*
- *El Príncipe les hace un test a ver quién es más inteligente.*

No creo necesario comentar que los debates abiertos después de la puesta en común siempre son muy animados. En estudiantes casi adultos se convierte en una actividad para hablar sobre la importancia de la belleza, el machismo – feminismo en los cuentos, etc.

Otra actividad de gran éxito es leer todos juntos “Caperucita Roja Políticamente Correcta”<sup>11</sup> de Gamer y, después del debate, pedirles que sean ellos los que se encarguen de reescribir de la misma forma cuentos clásicos. Es además, muy útil para hablar de temas transversales.

<sup>11</sup> Garner: (1994) *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Ed. Circe.

### **La ensalada de personajes**

Después de un tiempo, los estudiantes se dan cuenta de que en la ficción todo vale. Tras la lectura del *Poema del Mío Cid* y después de haber estudiado un poco de mitología y el descubrimiento de América, mis alumnos me propusieron escribir un cuento donde aparecieran Doña Elvira y Doña Sol. Así nació “El diamante en bruto”. Incluyo un fragmento donde se ve la combinación de elementos añadiendo el lenguaje moderno:

*“Mientras tanto, el Minotauro, que estaba furioso por oír al grupo freaky, en su búsqueda cogió el otro barco alquilado y les siguió. Álvaro estaba tomando el sol cuando oyó: “¡Ah... somos los freakies!”. Se levantó rápidamente y cogió su caballo “Babieca” y su espada de afeitar. El Minotauro apareció con cara de furia y Álvaro se asustó: “Luchad conmigo y os regalaré el diamante”.*

### **Conclusión**

El fomento de la creatividad a través de la Gramática de la Fantasía es una actividad motivadora para los alumnos, ayuda a desarrollar su capacidad cognitiva, enriquece notablemente su vocabulario, da flexibilidad a su expresión gramatical, les ayuda a aprender a poner sus

*“Las hipótesis son redes: tú tiras la red y alguna cosa consigues tarde o temprano”*

NOVALIS



ideas por escrito y aumenta su autoestima. A esto hay que añadir que para la actividad docente es muy gratificante, al ver los resultados mejorar con el tiempo y advertir las ganas de aprender y expresarse de los estudiantes.

### BIBLIOGRAFÍA

RODARI, GIANNI (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Traducción de Roberto Vicente Raschella. Buenos Aires, Ediciones Colihue/ Biblioser.

RODARI, GIANNI (1987) *Ejercicios de fantasía*. Barcelona, Aliorna.

SANDOVAL PAZ, Constanza: *El cuento infantil. Una experiencia del lenguaje integral*. <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/csandoval.pdf>.

ORTEGA LARREA: *Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: "estereotipos y géneros"*. [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/28927463.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/28927463.html).

QUIM MONZÓ (1994) *El porqué de las cosas*. Barcelona, Anagrama.

FINN GARNER: (1994) *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Ed. Circe. (*Politically correct bedtime stories*).

## Rubén Darío en París. Del entusiasmo a la desilusión

### Notas para una ruta literaria

JOSÉ ANTONIO SÁEZ RODRÍGUEZ\*

**R**ubén Darío, que visitó París por primera vez en 1893, residió en la capital francesa durante largos periodos entre 1900 y 1914. Las numerosas crónicas que escribió el poeta nos ofrecen un recorrido por los lugares que frecuentaba y dan cuenta de sus intereses e inquietudes, al tiempo que nos muestran el proceso de desengaño con respecto al mito de París.

Yo soñaba con París desde niño, a punto de que, cuando hacía mis oraciones, rogaba a Dios que no me dejase morir sin conocer París. París era para mí como un paraíso en donde se respirase la esencia de la felicidad sobre la tierra. Era la ciudad del Arte, de la Belleza y de la Gloria; y, sobre todo, era la capital del Amor, el reino del Ensueño. E iba yo a conocer París, a realizar la mayor ansia de mi vida. Y cuando en la estación de Saint-Lazare pisé tierra parisiense, creí hollar suelo sagrado.<sup>1</sup>

Para Rubén Darío, a cuya autobiografía pertenecen las líneas anteriores, como para la mayoría de los escritores hispanoamericanos de su generación, el centro del mundo estaba en París. Allí esperaban los artistas conocer a los maestros a quienes admiraban a distancia, gozar a su lado de un ambiente especialmente favorable para la creación y obtener el reconocimiento de sus méritos. Y junto a la gloria, el amor. La capital había adquirido fama por la libertad de sus costumbres. Todos habían leído como una biblia las *Escenas de la vida bohemia*, de Murger,<sup>2</sup> y soñaban con protagonizar las

“Yo soñaba con París desde niño”

\* Profesor de Lengua Española y Literatura. Sección de St.-Germain-en-Laye.

<sup>1</sup> Rubén Darío, “Autobiografía” en *Obras Completas, tomo I*, Madrid, Afrodísio Aguado, 1950, p. 102.

<sup>2</sup> “Una novela que todos hemos leído en la adolescencia, y que a todos nos ha impre-

“Uno de mis grandes deseos era poder hablar con Verlaine”

mismas aventuras de Mimí y Rodolfo. Pero la realidad es tozuda, y una vez en el París verdadero, la cruda vida cotidiana se encargaba de poner coto a la imaginación. La ciudad, narcisista impenitente, daba la espalda a los recién llegados, cuando no se burlaba de ellos, aun si venían bien provistos de divisas; es en esta época cuando aparece el término *rastacuero*. Al cabo de un tiempo, el artista forano descubría que el amor y el arte eran venales; las amistades, inconstantes e interesadas; la gloria, un sueño inalcanzable; que junto al champaña y las joyas de unos pocos se encontraban el hambre y los harapos de otros muchos... La juventud, en fin, se iba y todo cambiaba para mal. Este es el proceso que, a grandes rasgos, vivió también el poeta nicaragüense.<sup>3</sup>

### **La primera visita**

Rubén llega a París en 1893. Tiene veintiséis años y acaba de ser nombrado cónsul de Colombia en Buenos Aires. Con los 5080 pesos que ha recibido —la mayor cantidad que tendrá nunca en sus

---

sionado, más o menos profundamente.” Enrique Gómez Carrillo, *Treinta años de mi vida, tomo I*, Madrid, Cosmópolis, 1931, p. 105.

<sup>3</sup> Para profundizar en la visión de París en las crónicas modernistas véanse los estudios de Beatriz Colombi, Cristóbal Pera y Jacinto Fombona citados en la bibliografía.

manos— decide viajar de Managua a Buenos Aires pasando por Nueva York y París. La visita es breve pero intensa.<sup>4</sup> En poco más de un mes, en pleno verano, tiene tiempo de asimilar las novedades literarias del momento, y hacer acopio de buenos libros, que le servirán para elaborar en Argentina las crónicas de *Los Raros*. Le acompañan, en calidad de cicerones, el guatemalteco Enrique Gómez Carrillo y el español Alejandro Sawa. Conoce a Jean Moréas, poeta griego en lengua francesa, con quien pasa noches hablando de poesía en el café Vachette. La madrugada les sorprende comiendo almendras verdes o salchichas en las cercanías de Les Halles. Pero el momento más memorable es el encuentro con Paul Verlaine, que relata así Darío en su *Autobiografía*:

Uno de mis grandes deseos era poder hablar con Verlaine. Cierta noche, en el café D’Harcourt, encontramos al Fauno, rodeado de equívocos acólitos.

Estaba igual al simulacro en que ha perpetuado su figura el arte maravilloso de Carrière. Se conocía que había bebido harto. Respondía, de cuando en cuando, a las preguntas que le hacían sus acompañantes, golpeando intermitentemente el mármol de la mesa. Nos acercamos con Sawa,

---

<sup>4</sup> Véase Edelberto Torres, *La dramática vida de Rubén Darío*, San José, EDUCA, 1982, pp. 315-328.

me presentó: “Poeta americano, admirador, etc.” Yo murmuré en mal francés toda la devoción que me fue posible y concluí con la palabra gloria... Quién sabe qué habría pasado esta tarde al desventurado maestro; el caso es que, volviéndose a mí, y sin cesar de golpear la mesa, me dijo en voz baja y pectoral: *¡La gloire, la gloire!...¡La gloire!...¡M... M... en-core!...<sup>5</sup>*

Para que la dicha fuese completa, tuvo también Darío su iniciación en las aventuras de alta y fácil galantería. En el restaurante Larue, vecino a la Madeleine, conoció a la bella Marion Delorme, de hombros admirables, a la que regaló un valioso collar. Así pues, esta primera experiencia parisina debe anotarse en el terreno del *ensueño*.

### **En la Exposición Universal**

Regresa Darío en 1900. Se encontraba en España, adonde le había enviado en calidad de corresponsal el diario bonaerense *La Nación* para dar cuenta del estado de la Madre Patria tras el desastre del 98, cuando recibió el encargo de trasladarse a París para ser el cronista de la Exposición.

Si la poesía de Darío es bien conocida —huelga decirlo— no sucede lo mismo con su obra cronística. Durante

<sup>5</sup> Rubén Darío, *op. cit.*, pp. 103-104.

una gran parte de su vida, escribió una crónica semanal para *La Nación*, diario que ocupa un lugar central en su vida, ya que a menudo su única fuente de ingresos fueron los envíos puntuales que recibía de Buenos Aires. El género cronístico, en la época, era un cajón de sastre que admitía la entrevista, la semblanza, la reseña, la crítica literaria, teatral y artística, el artículo de costumbres y de viajes. A Rubén le gustaba rescatar esas páginas condenadas a la caducidad del diario y componer libros con ellas. Las crónicas escritas en París y recopiladas en *Peregrinaciones* (1901), *La caravana pasa* (1902), *Opiniones* (1906), *Parisiana* (1907), *Letras* (1911) y *Todo al vuelo* (1912) ofrecen al lector un vasto panorama del París de principios del siglo pasado, y de las opiniones e inquietudes del poeta. Son estas crónicas las que nos van a permitir seguirle los pasos.

Las páginas dedicadas a la Exposición manifiestan entusiasmo y asombro: “Visto el espectáculo como lo vería un águila, es decir, desde las alturas de la torre Eiffel, aparece la ciudad fabulosa de manera que cuesta convencerse de que no se asiste a la realización de un ensueño. La mirada se fatiga; pero aún más el espíritu ante la perspectiva abrumadora, monumental.”<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Rubén Darío, *Obras Completas, tomo III*, Madrid, Afrodisio Aguado, 1950, p. 380.

“París da la sensación de una ciudad que estuviese soñando y que se mirase en sueños”

En esta época comparte Rubén con Amado Nervo un apartamento en el número 29 de la calle Faubourg Montmartre. Alterna las noches etílicas en compañía del pintor belga Henri de Groux, habitual del Calisaya del bulevar des Italiens, con los raptos religiosos junto a Nervo, en Notre-Dame o en La Madeleine. En el Calisaya alcanza a conocer a Oscar Wilde:

Había un bar en los grandes bulevares que se llamaba *Calisaya*. Carrillo y su amigo Ernesto Lajeunesse me presentaron allí a un caballero un tanto robusto, afeitado, con algo de abacial, muy fino de trato y que hablaba el francés con marcado acento de ultramancha. Era el gran poeta desgraciado Oscar Wilde. Rara vez he encontrado una distinción mayor, una cultura más elegante y una urbanidad más gentil.<sup>7</sup>

A la muerte de Wilde dedica una crónica de *Peregrinaciones*, “Purificaciones de la Piedad”.

En las páginas escritas en el fin de siglo surgen también las notas sombrías, y el nicaragüense suena como un moralista y un profeta. En “Reflexiones de año nuevo parisiense” escribe:

Lo que en París se alza al comenzar el siglo XX es el aparato de la

<sup>7</sup> Rubén Darío, *Obras Completas, tomo I*, Madrid, Afrodísio Aguado, 1950, p. 149.

decadencia. El endiosamiento de la mujer como máquina de goces carnales, y —alguien lo ha dicho con más duras palabras— el endiosamiento del histrión, en todas las formas y bajo todas sus faces.<sup>8</sup>

París da la sensación de una ciudad que estuviese soñando y que se mirase en sueños, o la de una ciudad loca de una locura universal y colectiva: loco el Gobierno, las Cámaras, los jueces, las gentes todas, y entre toda esta locura la mujer, en el apogeo de su poderío, en la fatalidad de su misión, revelando más que en ninguna otra época algo de su misterio extraordinario.<sup>9</sup>

Así pues, la tensión entre ensueño y desengaño está ya presente en las crónicas desde el primer momento.<sup>10</sup> El paso del tiempo no hará más que inclinar progresivamente la balanza del lado del desencanto.

Las actividades de Rubén no se limitaron a lo literario. En mayo de 1903 es nombrado cónsul de Nicaragua en París. El consulado se encontraba en el Passage des Princes, escalera C, en el bulevar Montmartre. Rubén estará vinculado a la diplomacia nicaragüense hasta 1910,

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>10</sup> Véase María Beatrice Lenzi, “Ilusión y desencanto en las crónicas de fin de siglo de Rubén Darío”.

y sus obligaciones le llevarán en distintas ocasiones a abandonar la capital francesa, como en 1908 y 1909, cuando lo vemos como embajador en Madrid. Pero el poeta permanecerá en contacto con París, adonde hará una escapada siempre que pueda, y seguirá cumpliendo sus compromisos de cronista con *La Nación*.

### **Cafés y cabarés**

Las crónicas darianas nos permiten ir dibujando el París de la época. Un lugar destacado lo ocupan los cafés, los restaurantes y los cabarets, lugares de esparcimiento y centros de reunión intelectual al mismo tiempo. Algunos cafés se encontraban en los bulevares, como el Calisaya, ya mencionado, el Napolitain (bulevar des Capucines, 1), preferido del grupo de Mendès y Gómez Carrillo<sup>11</sup>, el café Riche (bulevar des Italiens, 16)<sup>12</sup> o el café de la Paix (bulevar des Capucines, 12). Otros, en el Barrio Latino. Destacaban el Vachette y el D'Harcourt. El café Vachette estaba en el nº 27 del bulevar Saint-Michel, en la esquina sur con la

calle des Écoles. Lo visitaron Verlaine, Jean Moréas, Huysmans, Mallarmé, Catulle Mendès. Hoy ese edificio está ocupado por un banco. El café d'Harcourt se hallaba en el nº 47 del bulevar Saint-Michel, en la esquina norte que forma el bulevar con la plaza de la Sorbonne.<sup>13</sup> La Taverne du Panthéon estaba ubicada en el nº 26 de la calle Soufflot, en la esquina norte que forma esta calle con el bulevar Saint-Michel.

Los locales mundanos, cuyo lujo no está al alcance de todos los bolsillos, aparecen también en las crónicas. Así describe el famoso Maxim (Rue Royale, 3):

¿Habéis estado alguna vez, pasada la media noche, en casa de Maxim? Cito este lugar por ser uno de los que más ha estado de moda en este último tiempo. Una muchedumbre de beldades caras se instala en las mesas que no tardáis en ver coronadas del indispensable cordon-rouge o extradry. Caballeros de todos portes invaden el recinto y entablan la partida amorosa de la cena, mientras los tziganos, que casi siempre son españoles, italianos y franceses, martirizan los violines en un suplicio orfeico que no cesa. Jovencitos adinerados y más que maduros *marcheurs* se disputan la primacía del halago a las mujeres, radiantes de joyas, maravillosa-

<sup>11</sup> Vid. Rubén Darío, "Adiós a Moreas", en *Todo al vuelo*; en *Obras Completas, tomo II*, p. 542.

<sup>12</sup> Vid. Rubén Darío, "Santiago I del Sahara y su generalísimo", en *Impresiones y sensaciones*; en *Obras Completas, tomo I*, p. 854.

<sup>13</sup> Rubén Darío, *La caravana pasa (libros cuarto y quinto)*, ed. Gunther Schmigalle, p. 43 (nota).



mente vestidas, irresistibles de vicio. Hay sonrisas, charlas, risas, y no son raros los insultos. Allí están las varias Guerreros, estranguladas de perlas, repartiendo sus tentaciones españolas; allí varias yanquis, soberbias y duras, con las manos pesadas de brillantes; y las innumerables Fulanas de Tal Cosa, Perengana de Tal Otra, francesas con su falso apelativo nobiliario, graciosas, atrayentes, pálidas de noches blancas, a pesar de los afeites. Y se come y se bebe; y cuando llega la madrugada, ya las mesas se han apartado y el baile se inicia, y dale *Valse bleue* y demás músicas en boga. Por el lado del bar pasan los equívocos *chasseurs* que llevan men-

sajes; por otro circulan los mozos serviles, renovando la champañada. Y la *quête* de los músicos, completa los indispensables desembolsos. (¿Qué diríais al saber que los violineros del *Café de París* se han ganado en un año de propinas setenta y tantos mil francos?) Y las mozas se alegran más y más. Cada cual cuenta con su presa. Y el inadvertido mozalbete no consulta su cartera; y el animado *gagá* no halla qué hacer con su emperatriz de a tantos luises. Y hay entre ellas celos y recelos. La ninfa no esconde a veces a la verdulera, y la marquesa Watteau no oculta que sabe el vocabulario de su papá el cochero.<sup>14</sup>

No olvida Rubén los cabarés. Hay algunos tan pintorescos como el Cabaret du Néant (bulevar de Clichy, 34) que, como veremos, disgusta al escritor, muy poco amigo de juegos macabros.

Atenas no habría consentido ese infecto bebedero, y en otra capital que no se llamase París, no habría ni policía ni público para la siniestra farsa. La fachada del cabaret está pintada de negro y una lámpara verdosa ilumina la entrada. Ya en el interior, os reciben unos cuantos *croquemorts* con saludos fúnebres y os llaman la atención las decoraciones absolutamente mortuorias. Calaveras, tibias,

<sup>14</sup> Rubén Darío, "Esas damas", en *La caravana pasa (libro primero)*, ed. G. Schmigalle, pp. 125-128.

esqueletos, inscripciones tumbales hieren la vista en las paredes, y las mesitas para los consumos están substituidas por ataúdes. El *croque-mort* que hace de mozo, al servir lo que se le pide, no deja de acompañarlo con comentarios escatológicos, y de evocar ideas de carroña y de inmundicia. Las provocaciones al asco suelen ir acompañadas de insultos grotescos, y todo esto, por lo general, es recibido por un público singular con risas aprobativas.

Luego se pasa a una especie de teatrillo, en donde, por un juego óptico, se presencia la descomposición de un cadáver. Y he encontrado un típico personaje en ese antro: una infeliz muchacha que, cuando el lúgubre *barnum* pregunta al público: “¿No hay quien quiera hacer de muerto?”, y no surge de los asistentes el mozo ocurente o la joven lista, se presta —dos francos la noche— a la macabra apariencia. Se ve entrar a la persona en el ataúd y se va advirtiendo a poco la lividez, la podredumbre, la casi liquefacción (sic) y el esqueleto. El resultado es un “¡Uf!” de desahogo al salir de tan abyecta cueva.<sup>15</sup>

L'Abbaye de Thélème y Le Rat Mort, que se encontraban en la plaza Pigalle, así como el Molino-Rojo y Au-Lapin-Agile —estos dos últimos han sobrevivido hasta hoy— son mencionados en la cró-

<sup>15</sup> Rubén Darío, *La caravana pasa (libro primero)*, ed. Gunther Schmigalle, pp. 101-102.

nica “París nocturno” de 1911<sup>16</sup>. Sobre los *cabarets artistiques* de la *butte* de Montmartre, nos informa la guía Baedeker: « Ces curieux établissements sont intermédiaires entre les cafés-brasseries et les cafés-concerts. Ils ne sont que pour les hommes qui cherchent à s’amuser, le soir et la nuit, sans autre souci que le plaisir. »<sup>17</sup> Hay algún cabaret en el Quartier, como Les noctambules adonde lleva Darío a un amigo a escuchar a los cancionistas.<sup>18</sup>

En otro orden de cosas, ve actuar a Cleo de Mérode en el Olympia (bulevar de Capucines, 26)<sup>19</sup> y bailar a Isadora Duncan en el teatro Sarah Bernhardt (plaza de Châtelet) pagando 25 francos por la entrada.<sup>20</sup>

En cuanto a bailes, el más mencionado es el Bal Bullier,<sup>21</sup> popular y estudiantil, ubicado en el nº 39 de la avenida del Observatorio. El lugar corresponde al

<sup>16</sup> Rubén Darío, “París nocturno” en *Mundial Magazine*, 1 (mayo de 1911).

<sup>17</sup> Karl Baedeker, *Paris et ses environs*, Leipzig, Baedeker, 1907, p. 42.

<sup>18</sup> Rubén Darío, “En el Barrio Latino” de *Todo al vuelo*; en *Obras completas, tomo II*, pp. 654-659.

<sup>19</sup> “Cleo de Mérode” en *Páginas de arte*; en *Obras completas, tomo I*, p. 719.

<sup>20</sup> “Miss Isadora Duncan” en *Opiniones*; en *Obras completas, tomo I*, pp. 372-379.

<sup>21</sup> Rubén le dedica la crónica homónima en *Impresiones y sensaciones*; en *Obras completas, tomo I*, p. 820.



actual nº 39 de la avenida Georges Bernanos y lo ocupa hoy el Centre Jean-Sarrailh del CROUS (Centre Régional des Oeuvres Universitaires et Scolaires).<sup>22</sup> No es fácil imaginarse a Darío bailando. Es más probable que contemplase la agitación desde uno de los palcos, melancólico. Así nos lo muestra Nervo al final de su crónica “Bullier”:

[...] en cierta ocasión en que Rubén Darío y yo bostezábamos, él me dijo:

—¿Por qué no podemos ya estar alegres como esos?

Y yo le respondí:

—Porque vinimos a París un poco tarde. A París debe uno venir cuando tiene veinte años.<sup>23</sup>

### **Museos y jardines**

En contraste con los locales nocturnos encontramos los parques y jardines. Estimaba el poeta especialmente el Luxemburgo y las Tullerías. Así describe el primero:

Una sensación de bosque. Los árboles llenos de hojas forman cúpulas de frescura de donde se escapa

<sup>22</sup> Rubén Darío, *La caravana pasa (libros cuarto y quinto)*, ed. Gunther Schmigalle, p. 54 (nota).

<sup>23</sup> Amado Nervo, *El éxodo y las flores del camino*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1930, p. 95.

suave rumor y una incesante polémica de pájaros. La fuente de Médicis evoca la gracia italiana que trajo aquella magnífica María, flor florentina. Las estatuas se duplican en el agua especular. A lo largo de las alamedas juegan los niños de piernas desnudas. Más allá, frescas muchachas se divierten con el lawn-tenis (sic). Bandadas de gorriones familiares sobre el terreno cubierto de hierba menuda y fina. Vuelan palabras, gritos, risas. La fuente central, frente al palacio, lanza su chorro verticalmente, que el aire transforma en una larga pluma cristalina y espumosa. En los bancos, al amor del delicioso ambiente, las gentes leen sus periódicos o sus libros. Varias mujeres hacen su labor. Uno que otro pintor copia rincones pintorescos. Abro mi diario y recorro sus columnas: la nueva ley sobre el servicio militar; una endemoniada en un convento; detalles sobre la catástrofe de la Martinica; todavía los Humbert...<sup>24</sup>

Visita Rubén frecuentemente los museos, el Louvre y el Luxemburgo sobre todo, en compañía de sus amigos artistas, como el pintor mexicano Alfredo Ramos.<sup>25</sup> Recorre además las exposiciones de pintura tomando notas para ela-

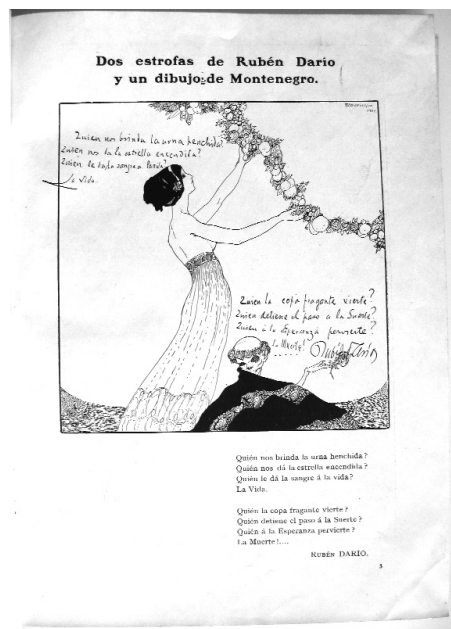
<sup>24</sup> Rubén Darío, “En el Luxemburgo”; en *La caravana pasa (libros cuarto y quinto)*, ed. Gunther Schmigalle, pp. 37-40.

<sup>25</sup> Rubén Darío, “Alfredo Ramos Martínez”, en *Páginas de arte*; en *Obras Completas*, tomo I, p. 657.

borar sus críticas. Lo vemos en el Grand Palais, para dar cuenta de los salones de 1902, el de la Société nationale des Beaux-Arts y el de la Société des Artistes Français.<sup>26</sup> A Rodin ya le había dedicado dos crónicas, recogidas en *Peregrinaciones*. Y se recrea el poeta ante el mármol de la *Femme piqu e pour un serpent*,<sup>27</sup> hoy en el Musée d'Orsay, cuyo modelo fue la bella presidenta que encendió el amor de Baudelaire.<sup>28</sup>

No podía dejar de visitar la casa museo de su ídolo, Victor Hugo, en la plaza des Vosgues. Le dedica una crónica, “Chez Hugo”, que recoge después en *Parisiense*.

Y el Darío diario, en fin, se mueve por todo París. Compra libros en los *bouquinistes* a orillas del Sena y, duro golpe a la vanidad, adquiere por 30 céntimos un ejemplar de *Prosas profanas* con la dedicatoria borrada.<sup>29</sup> Asiste a una carrera de caballos o se acerca, curioso, hasta la pequeña isla fluvial — l' le de la Recette ou



des Ravageurs (hoy, pont de Clichy 4, en Asni res-sur-Seine) — que alberga el cementerio de animales.<sup>30</sup> Lo mismo se le ve en una exposición de perros en la plaza de la Concordia que en otra de flores en el jardín de las Tullerías. Como escribe, siempre  tico: “Tan de buen tono es una perrera de distinc n como una colección de orquídeas o crisantemos.”<sup>31</sup> En una ocasión, es testigo de un accidente a ero: un globo en llamas se precipita

“Tan de buen tono es una perrera de distinc n como una colección de orquídeas o crisantemos”

<sup>26</sup> Rubén Darío, *La caravana pasa (libros cuarto y quinto)*, ed. Gunther Schmigalle, pp. 181-238.

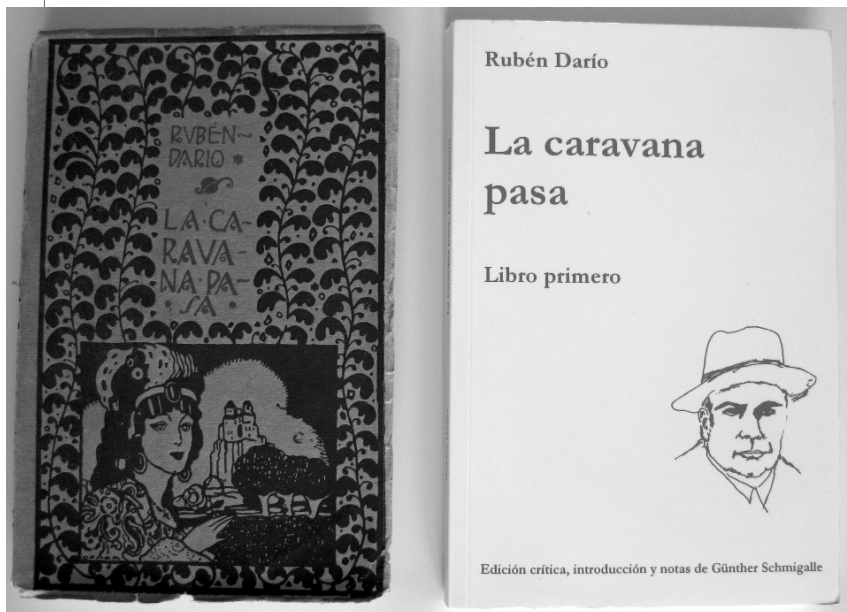
<sup>27</sup> Rubén Darío, “Cl singer y su obra”, en *Opiniones*; en *Obras Completas, tomo I*, Madrid, Afrodisio Aguado, 1950, p. 369.

<sup>28</sup> Jean-Baptiste Baronian, *Baudelaire*, París, Gallimard, 2006, p. 115.

<sup>29</sup> Rubén Darío, “Libros viejos a orillas del Sena”, en *Opiniones*; en *Obras completas, tomo I*, pp. 266-273.

<sup>30</sup> Rubén Darío, “Duelos c nicos”, en *Parisiense*, Madrid, Mundo Latino, 1920, p. 203-210.

<sup>31</sup> Rubén Darío, “Perros y flores”, en *La caravana pasa (libro primero)*, ed. Schmigalle, pp. 69-78.



sobre la Avenue du Maine. Se trata del aeróstato “Pax” del brasileño Augusto Severo<sup>32</sup>. Asiste al entierro de Zola, en el camposanto de Montmartre, y expresa su deseo de que pronto se encuentre en el Panthéon junto a Hugo.<sup>33</sup>

### ***En el centenario de Mundial Magazine***

Pero no estaría completa esta breve visión del París de Darío si no se mencio-

<sup>32</sup> Rubén Darío, “Los modernos Ícaros”, en *La caravana pasa (libro tercero)*, ed. Schmigalle, pp. 143-156.

<sup>33</sup> Rubén Darío, “El ejemplo de Zola”, en *Opiniones*; en *Obras completas, tomo I*, pp. 229-242.

nase la revista que dirigió de 1911 a 1913. En 1911, dos acaudalados uruguayos, los hermanos Alfredo y Armando Guido, deciden fundar dos revistas en París, *Mundial Magazine*<sup>34</sup> y *Elegancias*, dirigidas al lector hispano y contratan a Rubén Darío como director literario. *Mundial* tendrá un carácter misceláneo, con una importante parte literaria; *Elegancias* se ocupará exclusivamente de moda. En *Mundial* se publicaron colaboraciones de Gómez Carrillo, Herrera y Reissig, Juan Ramón Jiménez, Leopoldo Lugones, Antonio y Manuel Machado, Amado Nervo, Benito Pérez Galdós, José Santos Chocano, Ramón del Valle-Inclán, Vargas Vila, Francisco Villaespesa... Darío, por su parte, aportó sesenta y dos colaboraciones: siete poesías, nueve poemas en prosa, cinco cuentos y un buen número de crónicas. La revista, de periodicidad mensual, se vendía en los bulevares, al precio de un franco, y sus oficinas se encontraban en el número 6 de Cité Paradis y en el 24 del bulevar de Capucines. Alcanzó los treinta y seis números y dejó de publicarse en vísperas de la primera guerra mundial. Hoy podemos consultarla digitalizada en Internet, en la página de la Hemeroteca de la Biblioteca

<sup>34</sup> Véase la monografía de Ana M.<sup>a</sup> Hernández de López, *El Mundial Magazine de Rubén Darío (Historia, estudio e índices)*, Madrid, Beramar, 1988.

Nacional de España (<http://hemeroteca-digital.bne.es>).

Rubén Darío abandonó definitivamente París en mayo de 1914. En octubre se embarca en Barcelona, rumbo a Nueva York, con la intención de dar una serie de conferencias a favor de la paz. La gira resulta un fracaso. Rubén, con la salud muy deteriorada, viaja a Guatemala y a Nicaragua. Fallece en León el 6 de febrero de 1916 a causa de una cirrosis atrófica.

Vivió pues Rubén Darío una parte importante de su vida en París. Fueron domicilios suyos Faubourg Montmartre, 29, Feydeau, 30, Marivaux, 3, Corneille, 3, Legendre, 166, Herschel, 4, Michel Ange, 133.<sup>35</sup> Amó, bebió, soñó, escribió, pero sus logros no llegaron a la altura de sus sueños. Como resume Blas Matamoro:

En el escenario parisiense de las letras, Rubén se sintió, no sin cierto disgusto, un personaje de segundo o tercer orden. Escribía en español, y esto era una desventaja radical. Tiene alguna composición circunstancial en francés, pero es irrelevante. Su poesía, por otra parte, traducida al idioma galo, sonaría a conocida e impersonal. Sabía que no era D'Annunzio, ni Anatole France, ni Oscar Wilde. Sus pequeños escándalos no llegaban a la opinión pública, como cuando, en plena ebriedad, se desnudó, se puso una sábana a guisa de toga senatorial

romana y repartió sus tarjetas de visita por las mesas del Moulin Rouge. No podía aspirar a ser mimado en los principales salones, ni representado en los escenarios, ni gozar la turbia notoriedad del gran maldito.<sup>36</sup>

El hombre que renovó la lengua poética española de ambas orillas del Atlántico, el mago del modernismo, fracasó como tantos otros en su conquista de París.

Si hubiera que trazar hoy una ruta literaria para homenajear al autor de los *Cantos de vida y esperanza*, podría comenzar en la *butte* de Montmartre y pasar por el Moulin-Rouge; continuar por Faubourg Montmartre, por los grandes bulevares y la Madeleine; saludar de algún modo Notre-Dame, que Rubén veía como una gran H de piedra —seguramente como homenaje a su dios, Hugo—; y llegarse luego al Barrio Latino. Por el Boul' Mich' recordar los desaparecidos Vachette y D'Harcourt; continuar por el Luxemburgo, y detenerse un momento a contemplar el busto de Paul Verlaine, como también lo contempló el poeta en compañía de Leopoldo Lugones<sup>37</sup>; seguir en dirección al Observatorio hasta la Closerie des Lilas, donde recaló Rubén en compañía de Paul Fort aquella hermosa

<sup>36</sup> Blas Matamoro, *Rubén Darío*, Madrid, Espasa Calpe, 2002, pp. 138-139.

<sup>37</sup> Edelberto Torres, *op. cit.*, p. 735.

<sup>35</sup> Edelberto Torres, *op. cit.*, p. 832.

“Yo no quisiera ser más que un topacio”

noche del 20 de diciembre de 1912 en que se le tributó un homenaje en el Café Voltaire de la place Odéon.<sup>38</sup> Allí, en la Closerie, donde su fantasma de topacio<sup>39</sup> puede brindar ahora, sin maltratar más el hígado, con los de Baudelaire, Rilke, Hemingway... y Luis Buñuel.

### BIBLIOGRAFÍA

- BAEDEKER, KARL: *París et ses environs*, Leipzig, Baedeker, 1907.
- BARONIAN, JEAN-BAPTISTE: *Baudelaire*, Paris, Gallimard, 2006.
- COLOMBI, BEATRIZ: *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*, Rosario (Argentina), Beatriz Viterbo, 2004.
- DARÍO, RUBÉN: *Parisiense*, Madrid, Mundo Latino, 1920.
- DARÍO, RUBÉN: *Obras Completas. I. Crítica y ensayo. II. Semblanzas. III. Viajes y crónicas*, Madrid, Afrodisio Aguado, 1950.
- DARÍO, RUBÉN: *La caravana pasa. Libro primero* (edición crítica, introducción y notas de Gunther Schmigalle), Managua, Academia Nicaragüense de la Lengua/Berlín, Edition tranvía, 2000.
- DARÍO, RUBÉN: *La caravana pasa. Libro segundo*

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 813.

<sup>39</sup> Darío dijo en una ocasión a Nervo: “En cuanto a mí, yo quisiera ser un gran topacio, un gran topacio, y que la luz del sol me hiriese por todas partes, por todas partes me atravesase, brillase en todas mis facetas. Yo no quisiera ser más que un topacio”. Amado Nervo, *op. cit.*, p. 180.

(edición crítica, introducción y notas de Gunther Schmigalle), Managua, Academia Nicaragüense de la Lengua/Berlín, Edition tranvía, 2005.

DARÍO, RUBÉN: *La caravana pasa. Libro tercero* (edición crítica, introducción y notas de Gunther Schmigalle), Managua, Academia Nicaragüense de la Lengua/Berlín, Edition tranvía, 2001.

DARÍO, RUBÉN: *La caravana pasa. Libros cuarto y quinto* (edición crítica, introducción y notas de Gunther Schmigalle), Managua, Academia Nicaragüense de la Lengua/Berlín, Edition tranvía, 2004.

FOMBONA, JACINTO: *La Europa necesaria. Textos de viaje de la época modernista*, Rosario, Beatriz Viterbo, 2005.

GÓMEZ CARRILLO, ENRIQUE: *Treinta años de mi vida*, Madrid, Cosmópolis, 1931.

HERNÁNDEZ DE LÓPEZ, ANA M<sup>ª</sup>: *El Mundial Magazine de Rubén Darío (Historia, estudio e índices)*, Madrid, Beramar, 1988.

LENZI, MARIA BEATRICE: “Ilusión y desencanto en las crónicas de fin de siglo de Rubén Darío”, *Atti del XVIII Convegno [Associazione Ispanisti Italiani], Siena, 5-7 marzo 1998*, Vol. I, 1999 (Fine secolo e scrittura: dal Medioevo ai giorni nostri), pp. 453-476.

MATAMORO, BLAS: *Rubén Darío*, Madrid, Espasa Calpe, 2002.

NERVO, AMADO: *El éxodo y las flores del camino*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1930.

PERA, CRISTÓBAL: *Modernistas en París. El mito de París en la prosa modernista hispanoamericana*, Bern, Peter Lang, 1997.

TORRES, EDELBERTO: *La dramática vida de Rubén Darío*, San José, EDUCA, 1982.K

## El blog y su explotación didáctica

J. EDUARDO OTSOA ETXEBERRIA\*

**E**l blog es un instrumento excelente para su uso didáctico. Facilita las nuevas tareas que la sociedad de la información pide a sus enseñantes. Sirve igualmente como filtro de calidad para la cornucopia de saberes que supone Internet y como escaparate de la labor diaria de docentes y discentes. Es un recurso poderoso para la enseñanza a distancia asincrónica y da valor añadido a las clases presenciales.

### Introducción

Con el presente artículo pretendemos dar unas pinceladas sobre las posibilidades de explotación didáctica que nos ofrecen los blogs. La plataforma a la que nos referiremos es **www.blogger.com**, si bien pensamos que todo o casi todo lo que aquí se diga es aplicable a otras ofertas igualmente gratuitas que hay en la Red. El único requisito que se nos pide para darnos de alta es tener una cuenta *google* o un correo *gmail*. El proceso es muy breve y en pocos minutos podremos estar publicando.

\* Profesor de Inglés. Liceo Español Luis Buñuel.

Dos son los blogs que mantenemos vivos en la actualidad. El primero es **eduardosoddsockdrawer.blogspot.com**, dedicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y el segundo fue creado a principios del presente curso para vehicular informaciones relacionadas con la tutoría de un grupo de Bachillerato del Liceo Español Luis Buñuel, **tutoriazbacciencias.blogspot.com**.

Los blogs son mucho más sencillos de crear y gestionar que otros recursos en línea como las páginas *web*. Los conocimientos necesarios para empezar a *publicar* se pueden adquirir en una sesión de trabajo o incluso en una charla informal entre compañeros deseosos de

*Los blogs son mucho más sencillos de crear y gestionar que otros recursos en línea como las páginas web. Los conocimientos necesarios para empezar a publicar se pueden adquirir en una sesión de trabajo o incluso en una charla informal entre compañeros deseosos de compartir habilidades. Además no es necesario contar con un ordenador servidor para alojarlos, cosa que sí pasa con otras plataformas más propias del mundo educativo como moodle*

*Es interesante recordar que el docente está abandonando el rol de experto infalible que la sociedad le había otorgado, el de transmisor de la sabiduría, para convertirse en un **acompañante del alumno/a** en su proceso de autoaprendizaje. Nos queda, eso sí, la capacidad de aplicar nuestra capacitación científica y profesional para filtrar el maremágnum que supone hoy día Internet, para después entregar a nuestro alumnado un producto destilado a través de nuestro alambique educativo*

compartir habilidades. Además, no es necesario contar con un servidor para alojarlos, cosa que sí pasa con otras plataformas más propias del mundo educativo como *moodle*.

En lo referente a la adquisición de las habilidades necesarias, creemos que la mejor manera de gestionar un blog es el **autoaprendizaje**. La propia ayuda de *Blgger* o la infinidad de tutoriales que se pueden consultar en *www.youtube.com* nos pueden alumbrar sobre problemas que se nos puedan presentar. No obstante, un grupo de compañeros/as inspirados en una conversación casual o una formación más reglada como un grupo de trabajo o un cursillo son igualmente idóneos para iniciarse en este fascinante mundo.

Es interesante recordar que el docente está abandonando el rol de experto infalible que la sociedad le había otorgado, el de transmisor de la sabiduría, para convertirse en un **acompañante del alumno/a** en su proceso de autoaprendizaje. Nos queda, eso sí, la capacidad de aplicar nuestra capacitación científica y profesional para filtrar el maremágnum que supone hoy día Internet, para después entregar a nuestro alumnado un producto destilado a través de nuestro alambique educativo.

El blog permite crear un **recurso asincrónico y no presencial** para completar y enriquecer nuestras clases en el aula. Sin embargo, como se verá más

adelante, también supone un recurso óptimo para la enseñanza presencial, siempre y cuando se cuente con una mínima infraestructura técnica.

Nos permite además devolver a la Red parte de lo que recibimos de ella. Es un fantástico escaparate donde mostrar nuestras cuitas, tribulaciones y las soluciones que vamos encontrando en nuestra labor callada de profesores. Rompemos con su ayuda el llamado **aulismo** o soledad del profesor. Nos permite publicar *urbi et orbi* todo aquello que consideremos novedoso o interesante. Bienvenido sea si otro enseñante en otro punto del planeta valora nuestro trabajo y lo quiere imitar o emular. Creemos firmemente en las bondades de la inteligencia colectiva que nos permiten las nuevas tecnologías. Además nos permite potenciar recursos de otros docentes presentes en la Red que nos resulten interesantes, otorgándoles así todo el prestigio que su autoría se merece.

Otro aspecto reseñable es que el blog nos puede acompañar durante nuestra carrera profesional. Podremos reutilizar una entrada especialmente conseguida en cursos venideros, amén de hacerle cuantas mejoras consideremos oportunas. Nos serviremos para ello de mecanismos de búsqueda interna como las *etiquetas* o la *barra de búsqueda* del propio blog o el *archivo del blog*.

Iniciaremos, a continuación, un so-

mero repaso de algunas de las cosas que hemos visto y vivido en nuestros blogs durante los últimos meses. Se trata de una retahíla de recursos que hemos experimentado de primera mano y que os proponemos como un incipiente libro de recetas.

### Recursos relacionados con las Entradas

Para crear un blog iremos a [www.blogger.com](http://www.blogger.com). A poco que curioseemos en la organización interna de un blog, veremos que tiene una parte móvil (como si de un rollo de papel continuo se tratara) y otra que suele adquirir la forma de columna a la derecha donde se pueden ubicar diversos contenidos fijos que iremos tratando a lo largo de estas líneas. Para realizar cualquier modificación en nuestro blog, tendremos que pulsar sobre *acceder*. Una vez allí, accederemos a diversas pestañas que nos permitirán publicar, editar y modificar tanto sus elementos como su maquetación.

Una vez que hayamos accedido a la pestaña *Creación de entradas* ..... Nueva entrada pondremos un título y un texto sirviéndonos del procesador básico que aparece en la imagen anterior. Cuando tengamos la versión definitiva, la publicaremos pulsando la tecla que a tal efecto hay en la parte inferior. Cabe tener en cuenta que podremos editar e incluso borrar todas nuestras entradas.



Figura: 1



Figura: 2



Figura: 3





dirección URL. Podremos servirnos de él igualmente para dirigir a nuestro alumnado hacia cualquier cosa de interés que encontremos en la Red. Veamos cómo hacerlo. Seleccionaremos y copiaremos la dirección de la web que deseamos enlazar. Nos colocaremos en la pestaña de *Redactor*. Después seleccionaremos la palabra o palabras que queremos que se conviertan en hipervínculo. Seguidamente pulsaremos sobre la tecla *Enlace* que abrirá un menú contextual (a veces tiene la forma de dos eslabones de cadena). Pegaremos la dirección de *web* que hemos copiado en la casilla homónima. Luego aceptaremos y apretaremos sobre *publicar entrada*.

Todo ello, además, nos ofrece un instrumento sin igual para adentrarnos en la senda de la **metodología CLIL** (*contents and language integrated learning*), de la cual somos firmes defensores. Que, en nuestro caso, el inglés sirva para aprender sobre otras facetas del saber o de la vida o que otras asignaturas ayuden a aumentar la motivación de mi alumnado hacia la asignatura es altamente gratificante. Se trata de un fenómeno de *fertilización cruzada* docente en que todos ganamos valor añadido. Imaginemos, por ejemplo, que el profesor de Plástica quiera hacer un montaje de marionetas sobre *El Mercader de Venecia*. La ocasión es magnífica para insertar un vídeo sobre Shakespeare, el *Globe* o



Figura: 5

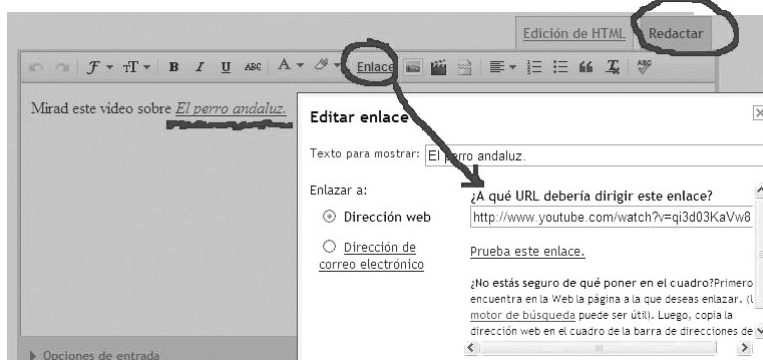


Figura: 6

*El blog permite crear un **recurso asincrónico y no presencial** para completar y enriquecer nuestras clases en el aula. Sin embargo, como se verá más adelante, también supone un recurso óptimo para la enseñanza presencial, siempre y cuando se cuente con una mínima infraestructura técnica*

algún fragmento de las versiones cinematográficas de dicha obra. Y ¿qué tal si colocamos un fragmento sobre el magnicidio de César el 15 de marzo?

**Enlazar ejercicios** es un recurso muy fácil consistente en conectar una palabra del texto de nuestra publicación para que, una vez pulsada, nos remita a ella. La Red es hoy día una cornucopia en que casi todo ya ha sido ensayado y probado por alguien. En nuestro caso, reunimos baterías de ejercicios sobre un mismo punto léxico o gramatical. Se procura seleccionar los que son autocorrectivos para dar mayor autonomía en su aprendizaje al alumnado. A veces copiamos y pegamos (utilizando la función *imprimir pantalla*) para crear materiales en papel que quedan en sus cuadernos.

Un uso relacionado con el anterior es el de delegar la corrección a la **consulta de las soluciones** en el blog. Obtendremos así un ahorro considerable de tiempo ya que estará en nuestra mano evitar las largas y tediosas correcciones que algunos ejercicios requieren. Utilizaremos para ello la redacción de la propia entrada o enlazaremos un *google.docs* siguiendo los pasos ya descritos.

La organización temporal de las entradas que nos brinda el blog es también ideal para abordar temas interculturales a través del calendario. En el caso del inglés se trata de la metodología denominada **teaching through culture** que en

nuestros blogs va tomando la forma de noticias o videos sobre *Christmas, Thanksgiving, Saint Valentine, etc.* Pensemos en el potencial que tiene para temas relacionados con el ELE (español como lengua extranjera).

Otra de las posibilidades exploradas es la de involucrar al alumnado en **debates**. Nos podemos servir para ello de los comentarios que se pueden dejar en cada publicación. Se pueden así cultivar la competencia básica 5 (Social y Ciudadana) y atender a la parte alta de la diversidad brindando al alumnado más dotado un cauce de expresión que además pueda servir de modelo al resto del grupo.

También lo hemos encontrado provechoso como **distribuidor de apuntes**. Combinado con otras aplicaciones como *google.docs* nos permite subir a la red materiales que hayamos distribuido en clase. También podremos *externalizar* la impresión en papel de nuestros apuntes ya que transmitiremos al alumnado la decisión de imprimir o no los materiales, con el consiguiente beneficio medio-ambiental. Ampliemos brevemente cómo utilizarlo.

Por el mero hecho de tener un correo *gmail* se nos habilita un espacio virtual donde crear, editar y guardar documentos como textos, hojas de cálculo, formularios, presentaciones y dibujos. Pulsaremos sobre *Documentos* y accedemos a nuestro *google.docs*. El paquete

ofimático **google.docs** forma parte de la creciente tendencia de *almacenaje en la nube*. Quizás todavía no sean mejores que los que tenemos alojados en nuestro disco duro. Sin embargo, su fortaleza les viene de las posibilidades generadas por la función *compartir*. De este modo podemos conseguir códigos para insertar o enlazar archivos que colocaremos en el blog, donde podrán ser consultados por el alumnado en todo momento.

El ejemplo de la ilustración que hemos elegido corresponde a un documento del procesador de textos. Veamos ahora el potencial de esta nueva manera de alojar nuestros documentos en la nube. Pulsaremos sobre el enlace *compartir/share*.

A continuación se nos abrirá un cuadro en el que podremos cambiar los parámetros con los que queremos publicar nuestro documento. Pulsaremos sobre *cambiar/change*. Elegiremos la opción *anyone with the link/cualquiera con el enlace*. Después pulsaremos *save/guardar*. Nos aparecerá un código de enlace que copiaremos y pegaremos del mismo modo que se ha descrito anteriormente.

Una opción especialmente interesante dentro de **google.docs** son los **questionarios**. Enlazados al blog nos permiten crear exámenes de respuestas cortas, de tipo gramatical o para pruebas de redacción. Las respuestas se vuelcan en



Figura: 7

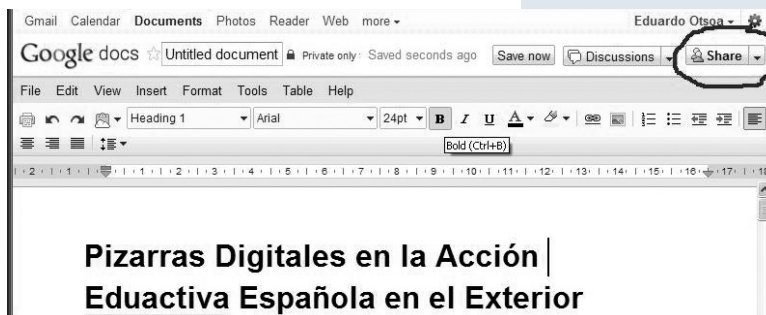


Figura: 8

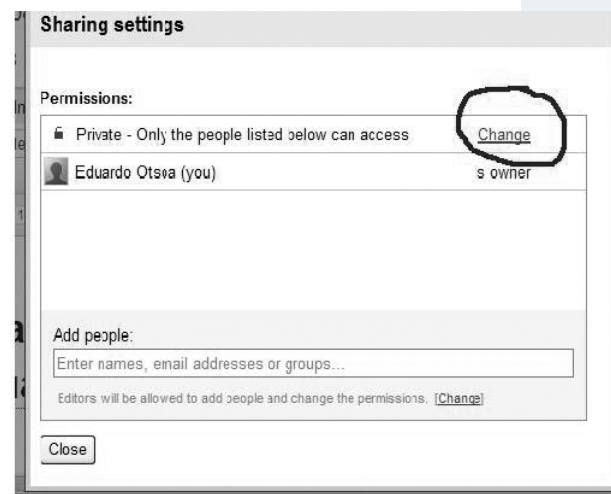


Figura: 9

Que, en nuestro caso, el inglés sirva para aprender sobre otras facetas del saber o de la vida o que otras asignaturas ayuden a aumentar la motivación de mi alumnado hacia la asignatura es altamente gratificante. Se trata de un fenómeno de fertilización cruzada docente en que todos ganamos valor añadido

**Sharing settings**

**Visibility options:**

- Public on the web  
Anyone on the Internet can find and access. No sign-in required.
- Anyone with the link  
Anyone who has the link can access. No sign-in required.
- Private  
Only people explicitly granted permission can access. Sign-in required.

**Edit access:**

Allow anyone to edit (no sign-in required)

Note: Items with any visibility option can still be published to the web. [Learn more](#)

[Learn more about visibility](#)

Figura: 10

**Sharing settings**

**Paste this link in email or IM:**

<https://docs.google.com/document/d/1bLzvOr1FaMFk1m6qQGn-t3Mbj7Uqt1D>

Or share the link using: [Mail](#) [Buzz](#) [Facebook](#) [Twitter](#) [Reset link](#)

**Permissions:**

	Anyone who has the link can view	<a href="#">Change</a>
	Eduardo Otsoa (you)	Is owner

**Add people:**

Enter names, email addresses or groups...

Figura: 11

una hoja de cálculo que nosotros administramos sobre la que realizaremos las correcciones. Podremos incluso enviar por *e-mail* soluciones y calificaciones.

Por otra parte, los cuestionarios son un recurso ideal para aquello para lo que fueron concebidos: realizar **encuestas**. Los resultados son accesibles en forma de gráficos de manera instantánea. Pensemos en su incidencia positiva sobre la obtención de datos que guíen nuestra labor docente en el futuro. Otro tanto podemos decir de su uso para las fichas que solemos repartir a principio de curso para conocer mejor a nuestro alumnado.

Además el blog nos permite que **la transmisión de instrucciones** para una nueva actividad sea más clara. Siempre podremos así remitirlos a él para que tomen nota de aquellas indicaciones a las que no atendieron o que no entendieron en clase.

Un uso particular de lo anteriormente dicho es utilizar el blog para publicar los **deberes de vacaciones** y los **ejercicios de refuerzo o ampliación** que les pidamos como requisito complementario de los exámenes de recuperación.

Podremos también servirnos del blog como **escaparate para premiar trabajos** de alumnos/as que despunten en cualquiera de las actividades que proponemos. En nuestro caso, hemos colocado redacciones escaneadas, documentos tipo *powerpoint* de las presentaciones

orales más destacadas y grabaciones de los exámenes orales más brillantes.

Respecto a las grabaciones, una plataforma que resulta muy útil para subir a la red documentos sonoros es **www.divshare.com**. Su ventaja es que, al igual que otros recursos de *la nube*, nos permite generar códigos para enlazar o insertar los archivos audio.

Sirve el blog igualmente de **revista de la actualidad** del aula, de las actividades complementarias o de la vida académica en general. La fórmula que venimos utilizando es la de insertar presentaciones de fotografías, procedan éstas de *google.docs* o de *picasa*.

La versatilidad e inmediatez del blog nos sirve igualmente para potenciar proyectos de centro como el de **fomento de la lectura** en el que se encuentra inmerso el Liceo Luis Buñuel en estos momentos. Se pueden publicar sugerencias de lectura de alumnado y profesorado, reseñas, vídeos relacionados con los libros comentados, encuestas sobre los intereses de los lectores, enlaces a programas de radio con los autores más destacados, etc.

Otro uso nada desdeñable es el de **tablón de anuncios**. En lo que a nosotros se refiere, se ha utilizado un *gadget* de *Blogger* que nos ha permitido enlazar las novedades colocadas en un calendario de *google* con convocatorias de exámenes, recordatorios de actividades y avisos relacionados con documentos escolares o

administrativos. En nuestro caso, se ha demostrado especialmente exitoso publicar fotos de las pizarras en las que hay escritas informaciones de interés. Utilizamos para ello una entrada. Si además aparecen alumnos/as en dichas fotos, su éxito de público está garantizado.

Un aspecto que estamos cuidando últimamente es ilustrar todas las entradas con **imágenes**. El aspecto visual mejora sensiblemente de manera que nuestro blog comenzará a asemejarse a un libro de texto electrónico. Cuando se trata de cuadros u obras de arte, establecemos pequeños concursos entre el alumnado sobre su origen histórico o geográfico.

### **Recursos relacionados con los gadgets**

Como hemos comentado anteriormente, hay dos partes bien diferenciadas dentro de los blogs. La primera la constituyen las entradas que vayamos publicando. Constituye todo aquello que consideremos noticia o novedoso y acumula elementos atractivos como los recursos *multi-media* que hemos comentado en los párrafos anteriores. La segunda, en cambio, aloja la parte más conocida del blog, con recursos más estables que siempre estarán a la vista cuando el internauta acceda a él. La estructura elegida para este blog (se pueden adoptar otras) tiene las entradas a la izquierda y los recursos estables (*gadgets*) a la derecha.

*(...) hay dos partes bien diferenciadas dentro de los blogs. La primera la constituyen las entradas que vayamos publicando. Constituye todo aquello que consideremos noticia o novedoso y acumula elementos atractivos como los recursos multi-media que hemos comentado en los párrafos anteriores. La segunda, en cambio, aloja la parte más conocida del blog, con recursos más estables que siempre estarán a la vista cuando el internauta acceda a él*



Figura: 12

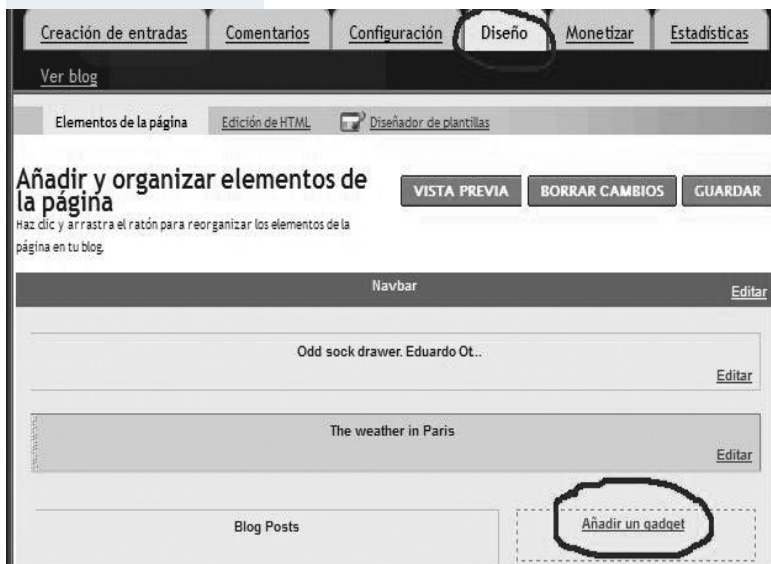


Figura: 13

El *gadget* llamado *páginas* nos ha resultado especialmente interesante para alojar **documentos administrativos** como, por ejemplo, los permisos para las excursiones o la hoja informativa con los criterios de evaluación. Cuando se incorpora un nuevo alumno/a o alguien ha extrañado un papel, se facilita enormemente la distribución de la documentación necesaria. Veamos más con más detalle cómo activar éste y otros *gadgets*. En el menú de edición pulsaremos *Diseño*. Luego iremos a *Añadir un gadget*.

Lo activaremos y podremos tener hasta diez páginas en las que podremos colocar información que permanecerá de forma estable en el blog, a diferencia de las entradas, que irán deslizándose hacia abajo a medida que publiquemos más y más. Veamos qué aspecto tiene este gadget en *eduardosoddsockdrawer.blogspot.com*. Siete son las *páginas* creadas. En ellas he colocado documentos, diccionarios y enlaces a ejercicios que considero útiles e interesantes para nuestro alumnado.

La creación de **aulas de autoaprendizaje** puede ser abordada con el uso creativo de las **etiquetas** al crear nuevas entradas. Cuando tengamos que atender a un nuevo alumno/a (caso frecuente en el Liceo) o a un pendiente, le podemos sugerir que compense el desfase que tenga filtrando los ejercicios de este modo. Para ello será necesario activar el *gadget eti-*

*quetas/label*, que es otro de los que ofrece *Blogger* por defecto. Las nuevas etiquetas se crean automáticamente cada vez que incorporemos una nueva al recuadro etiquetas que podemos ver en la parte inferior de la entrada. En el caso del blog de Inglés, hemos incluido, especialmente, las cinco habilidades de que habla el Marco Europeo de Referencia, los principales puntos léxico-gramaticales y una por cada curso del Liceo. De todas formas, si queremos que sea un recurso útil, hemos de administrar la creación de nuevas etiquetas con prudencia (alredor de unas 20 como máximo).

Cabe añadir que el de los *gadgets* es un mundo en sí mismo. Podemos activar, como hemos visto, los que ofrece *Blogger* en su catálogo. Ahora bien, si queremos insertar alguno que hemos encontrado en otro punto de Internet, es preciso obrar de la siguiente manera. Buscaremos en primer lugar el código de inserción que nos suministra el proveedor. Podemos utilizar un motor de búsqueda como *google* para buscar el que más nos guste. Utilizaremos la palabra *gadget* o *widget*. Nosotros hemos puesto *gadget English* y hemos encontrado un mini-test de la asignatura *on-line* que pretendemos insertar. Hemos pulsado sobre *Get Widget* y después hemos copiado el código de inserción (*Embed Code*). De entre el menú de *Añadir un gadget* de Blogger, seleccionaremos *HTML/avas-*

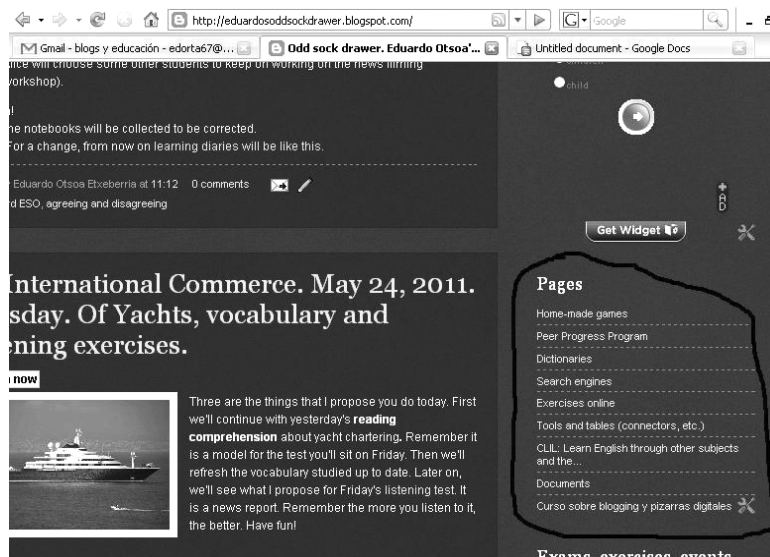


Figura: 14

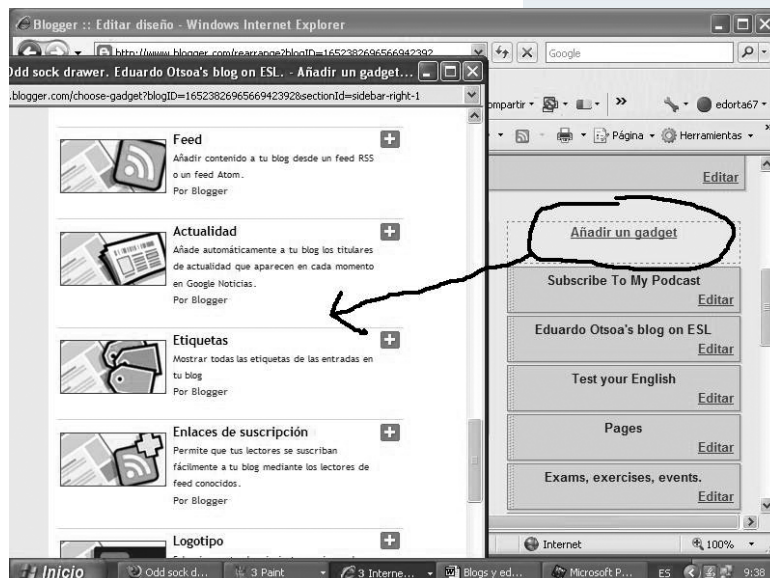


Figura: 15





Figura: 16

*cript*. Es allí donde pegaremos el código de inserción que tenemos en el portapapeles. Después lo guardaremos y ya podemos ver los resultados en nuestro blog.

También hemos insertado, por ejemplo, un *feeder* (alimentador) que actualiza todo aquello que la BBC publica sobre ESL (*English as a second language*).

Otra posibilidad que consideramos muy interesante es la de crear una **blogosfera interna**. Nos serviremos para ello de uno de los *gadgets* que, por defecto, se suele denominar *blogs recomendados*. Se crea así un círculo virtuoso en el que unos y otros aprendemos mutuamente. Pongamos por caso que uno de nuestros alumnos visita el blog de un profesor de Filosofía. Allí ve que el profesor de Inglés ha publicado algo nuevo. Lo visita. Desde allí salta al blog de la profesora de Matemáticas, o a otra de inglés, o al de Economía. Este viaje virtual es el que ya emprenden no pocos alumnos/as del Liceo Español Luis Buñuel. Se saltan así fronteras entre departamentos, asignaturas y maneras de enseñar y aprender y los efectos beneficiosos entre profesores y alumnos son imponderables.

Se pueden también Insertar *gadgets* (o *widgets*) con **juegos en línea** relacionados con la asignatura. De esta forma ofrecemos a nuestro alumnado (o seguidores potenciales del blog) un recurso donde acudir para *aprender de lei-*

tándose. El blog de ESL antes citado contiene un *ahorcado*, un *quizz* sobre inglés americano y otros sobre el AFI (alfabeto fonético internacional).

## Conclusiones

La mayoría de lo hasta ahora afirmado tiene que ver con la explotación asincrónica como una suerte de recurso de educación a distancia. Sin embargo, otra vertiente sería la **explotación *in situ***. Nuestras visitas al aula de informática mejorarán mucho si montamos todo aquello que pretendamos realizar en una entrada en el blog. Pensemos, por ejemplo, que podemos tener un texto proyectado con las líneas generales de lo que queremos comentar, uno o varios vídeos insertados, una presentación de diapositivas, fotografías o ilustraciones, ejercicios enlazados. En definitiva, todo un festival multimedia al servicio de convertir nuestra clase en un acto de aprendizaje.

Lo dicho anteriormente es igualmente válido si tenemos la suerte de disfrutar de un aula dotada de un ordenador con una buena conexión a Internet y un cañón de proyección. Una pizarra digital nos permitiría explotar en directo (por ejemplo mediante el teclado virtual) los ejercicios seleccionados. De todos modos, una pizarra blanca es también un recurso muy versátil. Con los rotuladores podemos hacer anotaciones sobre las proyecciones, destacar estructuras, enfa-

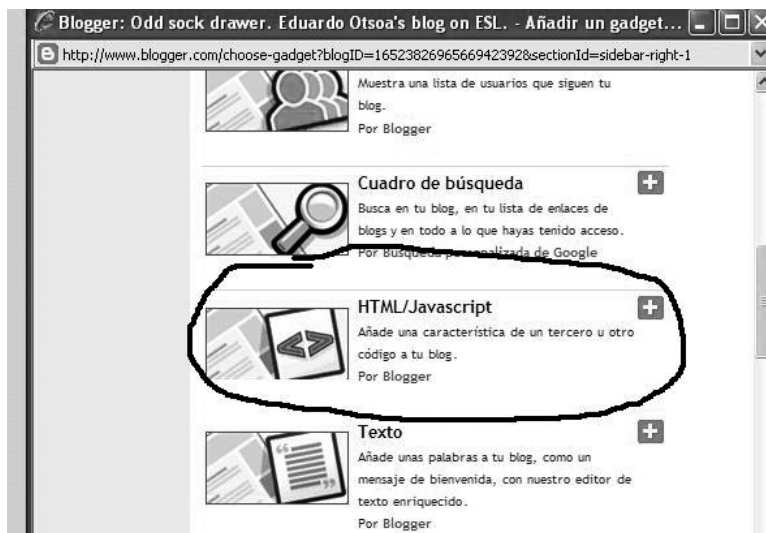


Figura: 17

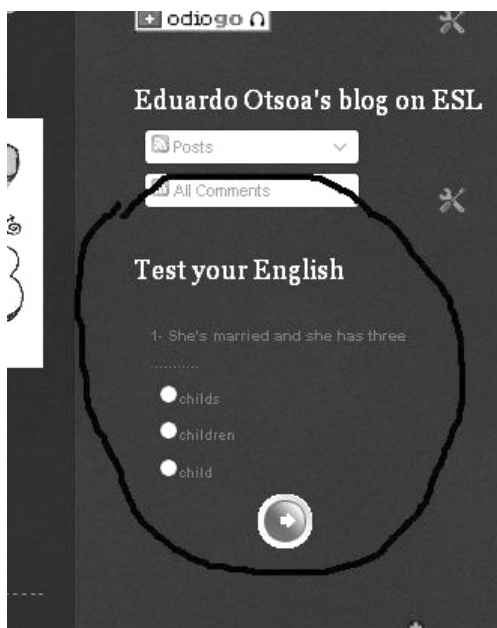


Figura: 18

*Nuestras visitas al aula de informática mejorarán mucho si montamos todo aquello que pretendamos realizar en una entrada en el blog. Pensemos, por ejemplo, que podemos tener un texto proyectado con las líneas generales de lo que queremos comentar, uno o varios vídeos insertados, una presentación de diapositivas, fotografías o ilustraciones, ejercicios enlazados. En definitiva, todo un festival multimedia al servicio de convertir nuestra clase en un acto de aprendizaje*

tizar elementos, relacionar léxico, analizar textos, etc. Y todo ello sabiendo de antemano que el alumnado podrá consultar en casa con calma todo lo que se haya visto en clase.

Hemos presentado, en definitiva, un florilegio de todo aquello que nuestra experiencia nos ha revelado como útil. Esperamos sinceramente que sea sugerente para quien lea estas líneas y que le sirva como masa madre para hornear su propia bitácora digital. Creemos en verdad que es un recurso que, con sobriedad de conocimientos y esfuerzos, resulta muy productivo para canalizar los cambiantes saberes y las nuevas habilidades que la presente sociedad espera de docentes y discentes.

## BIBLIOGRAFÍA

**Colaboradores de Wikipedia. *Blog* [en línea].** **Wikipedia, La enciclopedia libre, 2010** [fecha de consulta: 22 de enero del 2011]. **Disponible en Internet** <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Blog&oldid=41972768>.

*Ayuda de Blogger*

[Consultado: 22 de enero de 2011]. Disponible en Internet

<http://www.google.com/support/blogger>

*Ayuda de Google Docs*

[Consultado: 22 enero de 2011]. Disponible en Internet

<http://docs.google.com/support>

*Blogs in Education*

[Consultado: 22 enero de 2011]. Disponible en Internet

[http://www.youtube.com/watch?v=i7XiCg\\_wpzE](http://www.youtube.com/watch?v=i7XiCg_wpzE)

## *Experiencia: crear una cultura científica y matemática con ayuda de las nuevas tecnologías*

REMEDIOS GONZÁLEZ BARBERO\*

*Esta experiencia surgió como una forma de fomentar la convivencia y la cohesión de un grupo de alumnos con gran diversidad de orígenes, intereses y expectativas respecto al mundo escolar. Ellos, como todos los adolescentes, tenían en común el interés por Internet y el mundo digital. Se creó un blog que ellos mismos gestionan, en el que se destacan las noticias científicas y matemáticas, aunque todas las noticias que tienen relación con la vida diaria del grupo, sobre todo las que resaltan sus logros, son bienvenidas.*

Esta experiencia está basada en el uso de las nuevas tecnologías en las clases de un curso de 3º de la ESO del Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine.

El objetivo prioritario de la experiencia es ayudar a crear y difundir la cultura científica entre los alumnos, pero también perseguimos otros objetivos generales comunes a toda experiencia educativa, como mejorar los resultados escolares, cohesionar al grupo de alumnos, permitir a los docentes conocer mejor la

forma de aprender de los alumnos, sus expectativas y sus intereses, aspectos estos que no siempre son fáciles de conocer y que nos ayudan a preparar mejor las actividades educativas, a motivarles hacia el aprendizaje. También podía facilitar a los alumnos con más problemas para el aprendizaje formal, dar una imagen de sí mismos desde otra óptica ante sus compañeros y ante toda la comunidad educativa. Adicionalmente, resultaba muy motivador aprovechar los intereses y cualidades de esta joven generación que se mueve, piensa y vive a través de Internet.

\* Profesora de Matemáticas. Liceo Español Luis Buñuel.

*Es motivador aprovechar los intereses y cualidades de esta joven generación que se mueve, piensa y vive a través de Internet*

Por último, podíamos poner en marcha nuestra “propia” “Escuela 2.0”<sup>1</sup>, al menos en alguno de sus objetivos, de forma sencilla, rápida y económica, aprovechando un principio evidente, “*los consumidores de información quieren ser productores de información*”, y así lo están demostrando algunos de los fenómenos más mediáticos de Internet, como YouTube, o la “blogosfera”.

The image shows a screenshot of a blog post on the left and a utility tool on the right. The blog post is titled "Fadel, premio del público del concurso de fotografía de Luis Buñuel" and features a photo of a cafe named "Le Dome". The utility tool is a "Universal Converter" with various units and options.

**Blog Post Content:**

viernes 17 de diciembre de 2010

**Fadel, premio del público del concurso de fotografía de Luis Buñuel**

Una foto de Fadel Hayoun, alumno de 3º ESO del Liceo, ha sido declarada ganadora del concurso de fotografía de la sala Luis Buñuel por París. La foto representaba el letrero del café Le Dome, muy importante en la vida de Luis Buñuel, y fue la más puntuada por el público de todo el Liceo, con 294 tantos ( cada foto se puntuaba de 0 a 10 ). Enhorabuena desde toda la clase de 3º .

*Le Dome*

Publicado por Daniel Bonete en 08:57 0 comentarios

Etiquetas: concursos, fotografía, noticias

Entradas más recientes    Página principal    Entradas antiguas

**Utility Tool Content:**

**Odd sock drawer. Eduardo Otsa's blog on ESL.**  
1st International Commerce. Of dealing with conflict. Hace 4 horas

**Universal Converter**

ALL UNITS CONVERTER

Distance Speed Area Vol Weight Temperature Num

Distance

Convert it!

Increase Your Income  
Join the Foreign Exchange Market  
Increase Your Monthly Income

Ad by

Meters  
Feet  
Inches  
Centimeters  
Millimeters  
Yards  
Kilometers  
Miles  
Naut. Miles

Al comienzo de curso, el cuarenta por ciento de los alumnos del grupo eran nuevos en el centro. Provenían de distintos tipos de centros educativos (privados, públicos o concertados, franceses, españoles...), de distintas Comunidades Autó-

<sup>1</sup> La Escuela 2.0, consiste, básicamente, en el aprovechamiento de las posibilidades de la red Internet para el aprendizaje, promovidas con la dotación de ordenadores portátiles a los alumnos, pizarras digitales, y conexiones wifi en los centros.

nomas, incluso de distintos países. En la mayoría de los casos su presencia en el Liceo se debía a la decisión de sus padres, que, por razones laborales, se habían trasladado a París, y este cambio de residencia era vivida por los alumnos, generalmente, con grandes reservas pues les afecta en un momento de su vida en el que las relaciones con sus amigos y compañeros tienen mucha importancia; estos cambios pueden ser vividos, al menos al comienzo, como una imposición “injusta” con las consecuencias negativas que ello puede acarrear en términos de motivación. Por otra parte, existían en el aula distintas “culturas escolares”, fruto de esos orígenes tan diversos, lo que suponía distintas expectativas respecto al mundo escolar, distintas formas de relación y de aprendizaje.

Gestionar en un momento tan crucial de su formación todos estos aspectos y personalidades era un reto importante, pero cohesionar un grupo de tales características lo era aún más.

El horario escolar, unas ocho horas diarias, unido al tiempo dedicado al transporte, significa que el Liceo es, a la vez, un lugar de formación y una forma de vida y todo lo que en él ocurre puede tener en los alumnos más importancia que la que tendría en los centros escolares situados en otros lugares, en los que seguramente “la vida fuera de la escuela” tiene mayor peso específico.

Y es en este contexto en el que se plantea la intervención educativa

**La herramienta tecnológica.** Son muchas las herramientas tecnológicas que se usan de forma habitual en la educación, pero para el objetivo de esta experiencia se eligió un blog gestionado por los propios alumnos. A su favor, como herramienta educativa, puede destacarse que es un instrumento muy utilizado por los alumnos y, por lo tanto, con una interfaz “amigable” y de fácil acceso y gestión. Los aspectos menos satisfactorios del blog eran su estructura, demasiado jerárquica, poco adecuada para el trabajo cooperativo; su falta de flexibilidad, ya que solo tienen preeminencia las últimas entradas y se requiere un esfuerzo extra para la lectura de los contenidos más antiguos; el riesgo de que personas desconocidas, o bajo anonimato, dejen comentarios maliciosos o inadecuados sobre alguno de los trabajos, con el consiguiente esfuerzo de mantenimiento exhaustivo y por último, que el blog estaría “colgado” en una plataforma comercial y no propiamente educativa, lo que, cuando menos, supone una “servidumbre” hacia la aceptación de la publicidad.

Es innecesario, por conocido, volver a citar que las nuevas tecnologías también tienen riesgos relacionados con la vulneración de la privacidad y esos riesgos sí exigen una vigilancia constante por parte de los profesores. A cambio, el

aprendizaje sobre “los peligros de Internet”, que tanto preocupa a padres, educadores y responsables, puede hacerse de manera más efectiva y práctica, con las aportaciones y reflexión de los alumnos, y eso compensaba el esfuerzo inicial.

Además de con el blog, como principal herramienta tecnológica se contaba con el conocimiento, formal o informal, de contenidos digitales que todos los jóvenes y adolescentes tienen en tal grado que muchos expertos no dudan en calificarles de “nativos digitales”<sup>2</sup>.

*El Liceo es, a la vez, un lugar de formación y una forma de vida y todo lo que en él ocurre tiene gran importancia en los alumnos*

miércoles 26 de enero de 2011

### Biología-Músculos artificiales.

El siguiente artículo está muy relacionado con el tema que estudiaremos próximamente en Biología: el aparato locomotor y la función de relación.

La creación de músculos artificiales está un paso más cerca, pero no hablamos sólo de músculos artificiales que imiten exactamente a los músculos humanos, **si no que además los superaran con creces.** El avance ha sido realizado por científicos de la **Universidad de Texas**, y serán capaces de **expandirse y contraerse hasta en un 220% en cuestión de milisegundos con tan solo aplicarle un simple voltaje, son mas fuerte que el acero y mas duros que el diamante.**

Como no podía ser de otra forma, esto se logra gracias a la **nanotecnología**, concretamente millones de nano-fibras trenzadas unas con otras creando así un material flexible y a la vez extremadamente fuerte y resistente. También será ligero, **con apenas 1.5 miligramos del material es suficiente para cubrir un área de 30 metros cuadrados.** Dada su altísima resistencia a la temperatura (pueden operar desde los -196°C hasta los 1538°C), podrán ser utilizados en operaciones extremas terrestres pero también en futuras operaciones espaciales.

Aportado por Ismael Benabdelhadi.

Publicado por Daniel Bonete en 13:13 0 comentarios

Etiquetas: Biología, noticias, Tecnología

---

### Biología - El Corazón

Relacionado con el tema actual de Biología, cuelgo esta imagen y un video para entender mejor nuestro vital órgano.

<sup>2</sup> En resumen los **nativos tecnológicos / digitales** son los individuos que nacen, crecen y se desarrollan en el medio tecnológico y que pueden lograr combinar las características cognitivas de ésta era. Ver: <http://www.marc-prensky.com/> y también: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/>, blog de Jordi Adell.

*Los alumnos comentan y difunden, principalmente, noticias de los campos I+D, científicas e investigación, que tienen repercusión sobre la calidad de vida de la sociedad actual*

### ***Desarrollo de la experiencia***

En diciembre del 2010 se puso en marcha la experiencia. Uno de los principios fundamentales era la autogestión del blog por parte de los alumnos, como una “marca de clase” con la que se sintieran identificados. La creación de un espacio al que pudieran aportar sus intereses, y a la vez les facilitara el autoconocimiento. Se encargó a uno de los alumnos del grupo que creara un blog en una plataforma de fácil acceso con un nombre que hiciera referencia a las ciencias y a las matemáticas y al nombre del centro. El nombre elegido fue “cienciasymatematicasluisbunuel”. Aunque se pretendía reforzar las entradas que hicieran referencia a estas materias, todos los aspectos de la vida escolar del grupo serían bienvenidos, tanto los aspectos curriculares como las actividades extraescolares, o aquellos que afectaran al desarrollo diario de la vida del grupo.

Las materias curriculares están divididas entre los alumnos de la clase; para cada una de ellas hay 2 o 3 responsables.

En las primeras semanas se sugirieron a los alumnos noticias que tenían que ver con los campos I+D (Investigación más Desarrollo), y en las que, desde un planteamiento científico, se difundían novedades e investigaciones que nos afectaban en la vida cotidiana, y que incluso, a veces, aparecían en la prensa de información general o en las noticias de la te-

levisión. Es decir, en ningún caso tienen el sesgo excesivamente académico e “ininteligible” que suele atribuirse a las ciencias. De entre ellas, los alumnos eligieron algunas, las estudiaron y redactaron con sus palabras o incluso, si lo deseaban, podían ampliarlas.

La primera consecuencia de este trabajo ha sido que al escuchar esa noticia en la televisión o leerla en la prensa, digital o no, pueden ampliarla y “explicar” la misma a sus amigos, familia..., es decir, les convierte, poco a poco en expertos, y a la vez les hace fijarse más en este tipo de información, lo que, entre otras cosas, aumentará su motivación hacía el aprendizaje.

Las fuentes de las que se recogen estas noticias provienen de instituciones que se dedican a la divulgación científica, y se ha sugerido a los alumnos que se suscriban a alguno de estos boletines digitales para estar mejor informados. Por ejemplo, utilizamos la plataforma Madrid I+D, muy ligada a la investigación y difusión de los resultados de los investigadores españoles, que también cuenta con una televisión de difusión científica; el boletín científico del British Council, el “E-Cubed”, que pone al alcance de los alumnos de secundaria los avances científicos en lengua inglesa. También se utilizan las noticias científicas de Radio Francia Internacional, [www.rfi.fr](http://www.rfi.fr), que tiene un apartado dedicado al aprendizaje del francés,

y en particular a la divulgación de los avances científicos de “utilidad social”, sobre todo en los países más atrasados. En este caso, la página de RFI facilita que los alumnos conozcan mejor la Francofonía, objetivo prioritario del Estado francés, y los alumnos se acostumbren a utilizar el francés en todos los contextos, sobre todo el científico, con su contribución al proyecto de construcción lingüística (y científica) del centro.

Utilizando todas estas fuentes también se pretende que vayan conociendo las líneas de investigación científica desarrolladas en los centros de enseñanza superior, lo que sin duda puede orientarles y “despertar vocaciones científicas”, que podrán continuar en cualquiera de estos países, aprovechando su buena preparación en las tres lenguas.

Otra fuente importante de noticias científicas son los boletines de “alerta científica”, que en el marco de la colaboración franco-española, en particular en materia educativa, se publican en español y francés, destacando los progresos más relevantes en el campo de la investigación que se producen en ambos países. Recordemos que en este momento hay 184 centros universitarios públicos y privados, pertenecientes a universidades de todas las Comunidades Autónomas españolas, que ofrecen, en colaboración con centros universitarios franceses, también distribuidos por toda la geografía, el “doble-di-

ploma”. A esto habría que añadir otras posibilidades formativas de post-grado, como los másteres conjuntos y distintas becas para estudios especializados.

Estos programas educativos conjuntos tienen una importancia especial para los alumnos, que pueden sentirse cómodos en ambos sistemas educativos superiores, y que serían una continuación de la experiencia que ahora están viviendo como parte de esta colaboración educativa en las etapas educativas obligatorias.

Desde el principio se estableció que las entradas de los alumnos en el blog se producirían, indistintamente, en cualquiera de las tres lenguas, el español, el francés o el inglés, que manejan de forma habitual y no solo como un “ejercicio” para reforzarlas por separado, sino como un ejercicio de integración cultural y plurilingüística acorde con las características del grupo en el que hay alumnos para los que la lengua materna es alguna de ellas, y se sienten más cómodos escribiendo en francés o inglés que en español o a la inversa.

La publicación de contenidos en el blog se comenta en clase, y se anima a todos los alumnos a ir “subiendo” sus contenidos, venciendo algunas resistencias iniciales tal vez motivadas por el miedo a que sus “entradas” no sean muy interesantes. La participación de todos es un objetivo en el que toda la clase está empeñada y del que todos podremos felicitarnos al final del curso.

*En este momento existen 184 centros universitarios públicos y privados que ofrecen el doble diploma francés-español*



*Es muy importante que los alumnos gestionen todo el proceso*

También se utiliza el blog como caja de resonancia para felicitarnos por los éxitos conseguidos como grupo-clase: excelente participación en las actividades organizadas por el centro, premios conseguidos por alguno de los miembros de la clase..., con el objeto, como ya dijimos al principio, de cohesionar al grupo y de que todos se impliquen en el éxito de todos.

Desde el principio, la actividad se diseñó pensando que era muy importante que ellos gestionasen todo el proceso, y eso marcaba la diferencia con otras actividades del mismo tipo pero más académicas, sabiendo que nuestra intervención educativa como docentes se centraría en los aspectos siguientes: encauzar la actividad al comienzo, como se ha explicado, orientarla cuando se produjera algún problema, vigilar los aspectos técnicos, y mantener una dirección de la actividad en “segundo plano”, que fomentara el aprendizaje, con sus errores, pero buscando la reflexión de los alumnos y les diera el tiempo necesario para madurar las observaciones que se les hacían.

En ese sentido es una actividad “no lineal”, con sus altibajos, que pueden reflejar los periodos de exámenes, de vacaciones..., y que se irá modificando y adaptando a lo largo del curso a otros intereses y a la propia madurez de los alumnos.

Por este carácter tan abierto de la actividad, pronto hubo que decidir sobre la cuestión de comentar o no, en el blog,

las entradas de los alumnos. Como he dicho son ellos los que redactan y suben las entradas, sin ningún control previo, y aunque es muy importante “quedar bien”, pues cualquiera puede leer y ver lo que escriben, al final ha prevalecido el interés pedagógico de esta herramienta. Aunque en principio algunas entradas puedan resultar chocantes desde el punto de vista más académico, siempre son bienvenidas ya que nos muestran sus intereses y su forma de entender noticias que para nosotros pueden tener una lectura más lineal.

Aprovechamos las sesiones en el aula para hacer comentarios sobre las entradas: se hacen primero en el aula de forma muy suave, siempre indicando hacia dónde pueden dirigir sus pasos si quieren profundizar en ese tema, o qué aspectos relevantes sobre ese asunto enlazan con alguno de los temas que conocen por el estudio de alguna materia escolar.

Más adelante, una vez ganada la confianza en que han entendido estas observaciones, los comentarios se harán en el blog, de forma concisa y facilitando alguna observación para la ampliación de las entradas publicadas.

### **Conclusiones**

Esta experiencia está permitiendo al grupo-clase avanzar, sobre todo, en los aspectos siguientes:

1. Manejo de las tecnologías en el

contexto escolar. Poco a poco nuevas actividades se van haciendo a través de la web. Por ejemplo, la valoración de alguna de las actividades complementarias que realiza el grupo. Una encuesta sencilla colgada en el blog sustituye a las encuestas en papel; por una parte se favorece la concienciación ecológica y el respeto al medio ambiente, por otra, los resultados aparecen tabulados y presentados de forma gráfica nada más introducir los datos, ahorrando el tiempo y el trabajo que había que dedicar al estudio posterior a la recogida de las encuestas en papel. Este entrenamiento en la web facilita la generalización de la valoración digital de otras actividades promovidas por el centro.

Por otro lado, empieza a ser valorado el uso de herramientas tecnológicas colaborativas para los trabajos en grupo y el uso, para la presentación de los trabajos, de formatos compatibles con la publicación web, muchos de ellos de libre distribución.

2. Uso de las herramientas tecnológicas en general. Las herramientas de trabajo tecnológicas les resultan atractivas a la mayoría de los alumnos. Se encuentran cómodos con las TIC y les gusta trabajar con ellas. Una parte del tiempo libre la utilizan en las redes sociales y en otras utilidades de Internet, y ahora, a través del blog, tienen una referencia propia, conectada con el mundo escolar, en ese “espacio” tan importante para ellos.

3. Cohesión. Con frecuencia las relaciones en el grupo cambian a lo largo del curso escolar y aparecen “simpatías” y “antipatías” que evolucionan según los alumnos van creciendo o encontrando nuevos intereses. El blog les proporciona una referencia estable de sus compañeros, centrada en los intereses escolares, y sigue siendo, a pesar de estos cambios, una experiencia que pertenece al grupo, que representa la tarea común, abierta a la participación de todos, y eso repercute en la mejora de las relaciones entre ellos y, por lo tanto, en la cohesión del grupo. También es un punto de encuentro y de puesta en común en las horas de tutoría, que pone en valor las habilidades positivas de los alumnos y del grupo en general.

4. Participación. Como era de esperar, muchos alumnos que se sienten menos motivados para la participación en clase muestran más entusiasmo por la participación en el blog, incluso hacen aportaciones excelentes, pues conocen bastante bien las herramientas tecnológicas y los recursos de Internet. Las entradas del blog también nos están permitiendo descubrir los intereses de los alumnos, que a veces van ya dirigidos a un futuro profesional, en campos como la Biología, las Ciencias Sociales o la Comunicación, y otras nos muestran cualidades que nos habían pasado desapercibidas.

5. Dinámica en la clase. El blog es una referencia constante en clase, que

*Estamos consiguiendo que la cultura científica forme parte de la cultura general de una manera natural*

*La integración de todos los intereses y la cohesión del grupo han salido muy reforzados de esta experiencia*

nos permite hablar sobre otras cosas y conocernos mejor; opinar, discutir... Algunos profesores han comenzado a hacer referencia a las “entradas de los alumnos en el blog” en sus clases con el grupo, incluso, preparan material de ampliación para aquellas que les han parecido más interesantes desde el punto de vista de su materia.

6. Mayor interés por las noticias matemáticas y científicas. Aunque todas las noticias son bienvenidas, se insiste en que seleccionen, preferentemente, noticias científicas y matemáticas y la respuesta de los alumnos es muy buena. Estamos consiguiendo que la cultura científica forme parte de la cultura general de una manera natural. Las noticias sobre los avances científicos y tecnológicos pueden leerse, entenderse y comentarse, tienen una gran importancia en nuestra calidad de vida, en nuestro futuro como personas, y en el de la humanidad en general. Las matemáticas, en un mundo cada vez más digital, están por todas partes y debemos aprender a convivir con ellas y a entender ese contexto numérico en el que nos movemos a diario.

7. Mejora la imagen del grupo-clase ante toda la comunidad educativa. Los refuerzos positivos son muy importantes en la educación. Ante una imagen difusa o demasiado influida por hechos puntuales, no siempre adecuados, que puedan llevar a una imagen menos favorable del

grupo, podemos presentar el trabajo constante, los intereses intelectuales, el afán por aprender, la capacidad de reflexión y las ganas de mejorar. Toda la comunidad puede apreciar su trabajo y sus intereses, aunque siempre considerando que la prioridad es el refuerzo positivo ante sí mismos y su capacidad de aprender y mejorar.

## BIBLIOGRAFÍA

- <http://www.ite.educacion.es/es/escuela-20>. Programa de difusión de las tecnologías del Ministerio de Educación.
- [http://www.ambafrance-es.org/france\\_espagne/spip.php?article4804](http://www.ambafrance-es.org/france_espagne/spip.php?article4804). Embajada de Francia en España. Servicio de difusión científica.
- <http://www.madrimasd.org/>. Página web de la Comunidad de Madrid dedicada a la Ciencia y la Tecnología.
- [www.rtve.es/programas/aventuradelsaber](http://www.rtve.es/programas/aventuradelsaber). Página web de Radio Televisión Española dedicada a la difusión de los conocimientos.
- <http://www.rtve.es/television/redes/>. Página web de la Radio Televisión Española dedicada a la divulgación científica.
- <http://www.britishcouncil.org/es/spain-science-cubed.htm>. Página del British Council dedicada a la difusión de las ciencias.
- <http://www.espanol.rfi.fr/ciencia>. Página de Radio Francia Internacional dedicada a la difusión de la ciencia.
- [http://www.diplomatie.gouv.fr/es/accion-francia\\_217/francofonia-lengua-francesa\\_220/index.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/es/accion-francia_217/francofonia-lengua-francesa_220/index.html). Información sobre la Francofonía.

## Una ¿nueva? tecnología para el aula: el podcast

JOSÉ LUIS RUIZ MIGUEL\*

***E**l presente artículo trata de analizar las posibilidades de un recurso que puede ser de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, y que puede también servir para profesores y alumnos de otras materias. Sus principales ventajas sobre otros soportes audiovisuales tradicionales son su gratuidad, actualidad, versatilidad, portabilidad, cantidad, calidad, diversidad, facilidad, la posibilidad de utilizarlo antes y después de la clase, como material de autoaprendizaje y combinado con otros recursos modernos como blogs y wikis.*

### **1. Las nuevas tecnologías**

No hace falta insistir en la celeridad de los **avances tecnológicos** y en la rapidez con que algo pasa de ser el último grito a estar desfasado. Y a todo esto, hay personas (y lo que es más grave, hay profesores) que aún creen que emplear el correo electrónico, un procesador de textos y navegar en internet es hacer uso de las nuevas tecnologías. En la actualidad hay tantos inventos, sean de hardware

(smartphones, tabletas y otros dispositivos), sean de software (todo tipo de programas y aplicaciones para dichos dispositivos), que difícilmente una persona puede estar al día de todos y dominarlos, por muy experta o profesional que sea. Sin embargo, sí que se puede intentar manejar, al menos a nivel de usuario, un abanico de recursos que esté orientado a lo que podemos hacer en clase.

Por otro lado, **la web también evoluciona**. No es solo que las conexiones a la red sean mejores que antes; tampoco que haya muchos más contenidos y con presentaciones más modernas y vistosas;

\* Asesor técnico. Centro de Recursos Didácticos de París.

*Hay personas (y lo que es más grave, hay profesores) que aún creen que emplear el correo electrónico, un procesador de textos y navegar en internet es hacer uso de las nuevas tecnologías*

lo importante es que la manera en que nos relacionamos con internet ha cambiado. En los primeros tiempos, la llamada web 1.0 solo nos permitía acceder a sus contenidos pasivamente, es decir, podíamos leer los textos, ver las imágenes, escuchar los sonidos. Desde 2001 tenemos la web 2.0, cuya principal novedad con respecto a la anterior es que nos permite interactuar: no solo podemos leer una noticia, sino que podemos además comentarla, no solo podemos escuchar música o ver un vídeo, sino que podemos subir nuestros propios archivos y compartirlos con otros internautas, podemos chatear, comunicarnos por videoconferencia, escribir nuestros propios textos, publicar nuestras fotografías, etc. Algunos ejemplos de web 2.0 son las redes sociales, los servicios de alojamiento de vídeos, fotos, los blogs o las wikis.

Para los **utilitaristas**, se puede justificar el esfuerzo que supone aprender a manejar estas tecnologías porque contribuirán a hacer más amenas nuestras clases y enganchar a una variada tipología de alumnos; el trabajo será más flexible, en el sentido de que cada uno podrá trabajar con el ordenador o el dispositivo que sea de forma individual, sin quedar sometido a la tiranía que supone que todos los alumnos de un grupo tengan que trabajar a un mismo nivel y de una misma manera, cuando todos son diferentes por sus conocimientos previos, ha-

bilidades, intereses, actitudes, dinámicas de trabajo, procesos de aprendizaje y cognitivos, etc. Esto puede a su vez favorecer que los profesores, desde, digamos, los más tradicionales a los más modernos, puedan acoger estas tecnologías con la satisfacción de poder emplearlas para lo que siempre desearon, desde reforzar a los alumnos más avanzados hasta ayudar a los menos. En definitiva, las TIC pueden hacer viable la igualdad en la diversidad, esa especie de cuadratura del círculo según la cual una misma clase puede interesar a todos.

No podemos negar que esto no se hará solo. Las nuevas tecnologías, bien empleadas, suponen a menudo una **labor** extra para el profesor. Preparar una clase basada, aunque solo sea en parte, en materiales electrónicos, puede conllevar bastante tiempo de trabajo, en particular al principio. Pero los esfuerzos del profesor tienen más probabilidades de verse reflejados en esfuerzos de los alumnos que si se imparte una clase magistral<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> No se entienda con esto un desprecio a la clase magistral, que merece todo mi respeto y que he practicado a menudo –con variantes– con excelentes resultados entre mis alumnos. No creo que el empleo de las TIC sea incompatible con la metodología tradicional, sino que hay que buscar el equilibrio de manera que ambas se intercalen, pues “en la variación está el gusto”. Por otro lado, también este tipo de metodología lleva su

## 2. El podcast

Pues bien, de todas las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, el centro de atención de este artículo va a ser el **podcast**. Es asombroso que solo una **minoría** de jóvenes de 12 a 25 años lo conozca, que apenas unos pocos lo utilicen, y aún más que a casi ninguno se le ocurra emplearlo para aprender y, en particular, para aprender un idioma. Los que tenemos cierta edad solemos pensar que los jóvenes, independientemente de sus resultados escolares, dominan por activa y por pasiva las nuevas tecnologías y se ha acuñado incluso la denominación de “nativos digitales” para estas personas que se han criado entre ordenadores y gadgets informáticos. Sin embargo, a menudo sus conocimientos se limitan a unos pocos programas y, sobre todo, al manejo indiscriminado de juegos, chat y poco más. Son escasos los jóvenes que profundizan en el conocimiento de programas que podríamos denominar útiles o formativos.

Comencemos pues explicando **lo que es** un podcast. El término es un neologismo (lógico si tenemos en cuenta que

---

tiempo y esfuerzos de preparación. Entre la clase magistral y el uso masivo de nuevas tecnologías hay una amplia gama de formas de impartir una clase, y todas ellas pueden ser útiles dependiendo del momento y de la manera de hacerlo.

el sistema data sólo de mediados de 2004) inglés procedente de *iPod+broadcast*, porque sería una emisión portátil, es decir, podemos escuchar un programa de radio (o ver un programa de vídeo) en el momento y lugar que queramos, previa descarga –gratis– a través de internet. Además, utilizando ciertos programas, podemos suscribirnos –siempre gratis– a las emisiones que nos interesen, de manera que cada vez que actualicemos se descargarán automáticamente en nuestro ordenador sus nuevos episodios, que luego podremos traspasar a otros dispositivos como nuestro teléfono móvil, tabletas, mp3, mp4, etc. También podremos almacenarlos en tarjetas de memoria de todo tipo para escucharlos o verlos después en algún dispositivo con altavoces o pantalla, según convenga.

En la red hay diversas ofertas –también gratuitas– de **programas para descargar podcast**, como Doppler o Juice, pero el más popular hoy por hoy es iTunes. Todo lo que tenemos que hacer es visitar la página correspondiente al programa con el que hayamos decidido trabajar, descargarlo siguiendo las instrucciones y comenzar a utilizarlo. Además del podcasting, suelen estos programas brindar otras posibilidades, como la grabación y clasificación de archivos musicales, episodios de televisión, libros digitales o audiolibros, ya sean comprados en la red o grabados de nuestros propios

*Es asombroso que solo una minoría de jóvenes de 12 a 25 años conozca el podcast, que apenas unos pocos lo utilicen, y aún más que a casi ninguno se le ocurra emplearlo para aprender*

cedés haciendo uso del derecho de copia privada, o simplemente escuchar infinidad de emisoras de radio en la red. Cabe destacar aquí el apartado llamado iTunes U, con contenidos emitidos por las más avanzadas universidades del mundo.

El paso siguiente es **localizar** los podcast que nos interesen **y descargarlos** en nuestro ordenador. Esto depende mucho de lo que pretendamos enseñar. Si nos ceñimos al uso del podcasting como herramienta para enseñar español a extranjeros, podemos recurrir tanto a programas creados con esa finalidad como a cualquier emisión en español cuyo contenido nos parezca interesante. Los podcast concebidos como lecciones de español tienen la ventaja de estar clasificados por niveles<sup>2</sup>, frente a los demás, que van orientados directamente a hispanohablantes; pero el inconveniente de ser escasos y no actualizarse tanto como los generales, de los que aparecen cientos cada día –solo en España– de los más diversos temas y duración. Para una clase nos puede venir bien un boletín informativo de cinco minutos; para otra, una tertulia sobre temas sociales o una crítica de una película, etc. No importa que sean programas largos, porque podemos presentar a nuestros alumnos solo la parte

<sup>2</sup> Normalmente los del MCERL o Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que son A1, A2, B1, B2, C1, C2.

que nos interese; pero si nos atrevemos, hay disponibles varios programas gratuitos para editar los ficheros de audio, como *audacity*. Podemos empezar a buscar emisiones en las páginas web de distintas cadenas de radio, tanto públicas como privadas. Casi siempre tienen una pestaña que reza: *podcast*. Pinchamos en ella y se nos ofrecen los programas ya emitidos y guardados en esta fonoteca a la que podemos acceder fácilmente desde nuestra casa. Una vez localizado el episodio que nos interesa, normalmente aparece un icono para descargar, aunque a veces lo que sale es el URL<sup>3</sup>. En este caso, debemos abrir nuestro programa de descargas y gestión de podcast, por ejemplo *iTunes*, pinchamos en *avanzado/suscribirse a un podcast*, y pegamos dicho URL. A partir de ese momento no solo se descargará el episodio seleccionado, sino que, como se ha dicho más arriba, cada vez que haya una nueva emisión se nos dará la posibilidad de almacenarla en nuestro propio computador.

Estos archivos así descargados suelen ser de tipo mp3, por lo cual son fácilmente **reproducibles** tanto en nuestro ordenador como en nuestro móvil, tableta,

<sup>3</sup> Siglas en inglés de *localizador uniforme de recursos*, que es un código para identificar de forma inequívoca cualquier contenido de internet y que se puede copiar como enlace o hipervínculo.

reproductor de mp3, equipo de música casero o del coche, etc., por lo que son ideales para llevar de casa al centro de enseñanza, sea almacenados en una memoria, sea en un dispositivo que nos permita ir escuchándolos de camino al trabajo, con lo que aprovecharíamos este tiempo para preparar nuestras clases.

### **3. Aprovechamiento de estos archivos**

Evidentemente, todos nuestros esfuerzos según lo descrito hasta ahora serían vanos si no fuéramos capaces luego de sacar partido del podcast como enseñantes. Antes que nada, recordemos la obviedad de que se puede sacar de un archivo podcast el mismo rendimiento didáctico para la enseñanza de español (o de lo que sea) que de cualquier archivo audiovisual tradicional, desde la antigua cinta de cassette o el clásico disco de vinilo hasta el moderno devedé. Por tanto, no vamos a insistir en esos aspectos, acerca de los que existe ya una nutrida literatura que nos orienta sobre el tiempo idóneo de un archivo sonoro para presentar ante una clase, sobre tipologías de ejercicios a partir de dicho documento y sobre el utillaje (o hardware en sentido lato) que deberemos utilizar, entre otras cosas.

El **valor añadido** del podcasting estriba en los siguientes aspectos: gratuidad, actualidad, versatilidad, portabilidad, cantidad, calidad, diversidad, faci-

lidad, posibilidad de utilizarlo antes y después de la clase, como material de autoaprendizaje y combinado con otros recursos modernos como blogs y wikis.

Analicemos uno a uno. El podcast, como se ha venido diciendo, aunque es cierto que podemos encontrar en la red algunos contenidos de pago, es **gratuito** casi siempre, y por tratarse mayormente de emisiones radiofónicas o televisivas, está exento de derechos de reproducción, salvo que se demuestre lo contrario.

El podcast es **actual**, puesto que cada día las diferentes cadenas cuelgan en la red todos o casi todos sus programas, algunos realizados en directo, otros grabados con pocas horas de antelación. Esta es una ventaja fundamental sobre los soportes tradicionalmente empleados en la clase de idiomas, que se utilizaban sin variación año tras año, con el consiguiente desfase de sus contenidos con la actualidad y con los intereses de los alumnos.

El podcast es **versátil** puesto que se puede reproducir en múltiples dispositivos: ordenador, tableta, móvil, mp3, mp4, pizarra digital, equipos de música y vídeo, equipo de automóvil, etc.; y porque se puede almacenar en la mayor parte de los antes citados y en discos duros externos, tarjetas de memoria, memorias extraíbles, etc.

El podcast es **portátil** ya que se almacena en los dispositivos que acabo de

*Recordemos la obviedad de que se puede sacar de un archivo podcast el mismo rendimiento didáctico para la enseñanza que de cualquier archivo audiovisual tradicional*

*El valor añadido del podcasting estriba en los siguientes aspectos: gratuidad, actualidad, versatilidad, portabilidad, cantidad, calidad, diversidad, facilidad, posibilidad de utilizarlo antes y después de la clase, como material de autoaprendizaje y combinado con otros recursos modernos como blogs y wikis*



*Contribuye a la adquisición de todas las competencias básicas al presentar contenidos de cualquier ámbito...*

*una de las tendencias más de moda en la enseñanza de idiomas es el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras*

decir en el apartado anterior, pero la gran ventaja es que lo podemos llevar con nosotros de casa al trabajo, ir escuchando en ratos perdidos, en los tiempos de desplazamiento, descansos, etc.

La **cantidad** de podcast disponibles en internet es enorme y se acrecienta cada día con nuevos archivos, frente a un número limitado de discos que puede poseer una biblioteca o un departamento de un centro educativo. Si de lo que se trata es de enseñar inglés, el número es infinitamente mayor.

La **calidad** de estos archivos es tan variable como la de las emisiones que recogen. Por lo tanto, tenemos que ser cuidadosos a la hora de seleccionar los podcast que queremos presentar a nuestros alumnos. Frente a algunos mediocres, hay otros excelentes por sus contenidos. No obstante, si de lo que se trata es de aprender idiomas, importa más el aspecto lingüístico que el de los meros contenidos, aunque sobre esto daré más detalles a continuación.

Los podcast son un reflejo de la **diversidad** de la radio o la televisión en español. Podemos descargar programas sobre músicas de todo tipo, noticias, materias científicas, debates de los más variados temas, documentales de biología, medicina, viajes, tecnología y un largo etcétera. Esto puede amenizar una clase de idiomas y captar la atención de nuestros alumnos. Además, contribuye a la adquisición

de todas las competencias básicas al presentar contenidos de cualquier ámbito desde todos los puntos de vista imaginables. Los podcast son una herramienta de gran valor en la enseñanza de idiomas a través de contenidos, pues la mayoría no están concebidos inicialmente para ella sino para la difusión de temas y conocimientos muy diversos. Recordemos aquí que una de las tendencias más de moda en la enseñanza de idiomas es la conocida con las siglas inglesas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o en español (AICLE) Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Desde el punto de vista lingüístico, podemos ofrecer a nuestros alumnos documentos auténticos que reflejen el habla de todo el mundo hispano.

Finalmente, se puede afirmar que el podcast es **fácil**, pues una vez superados los rudimentos de su manejo, si nos suscribimos a los programas que nos interesen, obtendremos las actualizaciones automáticamente y solo tendremos que pasarlas a alguno de los soportes antes citados para trabajar con ellas en cualquier momento y lugar.

Otro de los aspectos en los que el podcast supera a los audiovisuales tradicionales es que ofrece al alumno la posibilidad de **prepararse las clases o de repasar** lo visto en ellas. El profesor puede advertir a sus alumnos con tiempo sobre las audiciones que se van a trabajar en

clase, de manera que estos puedan descargárselas y escucharlas previamente. O igualmente reforzar tras la clase lo trabajado. Y esto sin que suponga un tiempo adicional de estudio, pues, como vengo diciendo, se pueden ir escuchando los documentos en tiempos muertos, desplazamientos, etc.

Relacionado con lo anterior, pero yendo un paso más allá, está el hecho de que el podcast puede suponer un efectivo método de **autoaprendizaje**. En una primera fase el profesor puede proporcionar a los alumnos algunas páginas donde hallar documentos interesantes para su aprendizaje, y en una segunda fase el propio estudiante sería capaz de buscarse sus particulares sitios de referencia para la escucha de sus programas preferidos, siempre con vistas a trabajar la comprensión oral y otros aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras como el vocabulario o el uso de expresiones y modismos. Este sistema de aprendizaje puede hacer que los alumnos más interesados o enganchados continúen escuchando podcast en español incluso en periodos no lectivos o que los utilicen para adquirir otro tipo de conocimientos (otros idiomas o los contenidos que propiamente se tratan en los programas a los que se suscriba).

#### **4. Otros aspectos: creación de podcast y combinación con blogs y wikis**

Quiero aludir también, aunque sea brevemente, a otro aspecto totalmente diferente del podcasting, que es su **creación**. Hasta ahora hemos hablado de la explotación que podemos hacer de los podcast producidos por terceros, pero también nosotros podemos elaborar un podcast. Se puede plantear como una actividad de clase, con el aliciente de ser original y creativa. Se trata de que los alumnos se dividan en grupos y vayan llevando a cabo tareas como el reparto de responsabilidades y papeles entre ellos, la redacción de un guión, la lectura y pronunciación del mismo, la búsqueda de música y otros elementos de ambiente y, en definitiva, todo lo que conlleva un programa de radio o de televisión. Técnicamente no hace falta más que un ordenador con micrófono y webcam o una grabadora de voz. Se pueden editar las grabaciones de audio con algunos programas que fácilmente encontramos en la red, como el ya citado audacity, y finalmente se alojan los resultados en lugares específicos de internet. A partir de ahí, podemos escuchar o ver todos los trabajos en clase y los propios alumnos pueden realizar un ejercicio de evaluación de sus compañeros y de autoevaluación.

Un punto muy importante para mejorar la efectividad del trabajo con el podcast es combinarlo con un **blog** de aula o

*La combinación de varias tecnologías para una misma asignatura por un mismo profesor y el uso de algunas de ellas por otros profesores del mismo grupo de alumnos crea una red de sinergias muy positivas que hacen más creíble el sistema y pueden ser uno de los aspectos distintivos de un centro educativo*

de profesor. El blog es una herramienta que puede funcionar muy bien porque permite al profesor una comunicación diferente con sus alumnos, y a estos con su profesor. Lo mismo podemos decir de las **wikis**, que son archivos que se crean en internet con la inteligencia colectiva, es decir, todo el mundo<sup>4</sup> puede aportar sus conocimientos para la creación de una página dada, ampliando o corrigiendo las informaciones que otros hayan proporcionado.

### **5. Conclusión**

El podcast es una tecnología que pone a nuestro alcance una cantidad ingente de documentos con los que podemos trabajar en clase. Además de ser gratuito, se actualiza a diario, es fácil de utilizar y nos puede ayudar a gestionar la diversidad de nuestro alumnado. Es una

herramienta efectiva en el autoaprendizaje y motivadora por la diversidad de contenidos que ofrece.

La combinación de varias tecnologías para una misma asignatura por un mismo profesor afianza este tipo de aprendizaje moderno. Si esto se combina con el uso de algunas de ellas por otros profesores del mismo grupo de alumnos, se puede crear una red de sinergias muy positivas. Digamos que hacen más creíble el sistema y pueden llegar a ser uno de los aspectos distintivos de un centro educativo frente a otros.

Algún lector se preguntará: ¿y qué nos distinguirá cuando todos los centros o profesores utilicen estas herramientas? La respuesta es fácil: cuando ese día llegue, ya habrán surgido nuevas tecnologías y nos tendremos que haber puesto al día en ellas. Si hoy no son nuevas tecnologías navegar por la web, utilizar un procesador de textos o el correo electrónico, llegará el día en que el podcast o el blog hayan dejado de serlo. Será el momento de la web 3.0, quizás. •

<sup>4</sup> Tanto en un blog como en una wiki podemos proponer una configuración abierta literalmente a “todo el mundo” o restringir el número de editores mediante una contraseña, que podemos dar a conocer solamente a los grupos de alumnos que nos interesen para una actividad concreta.



*Recensiones y apostillas*



## **Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios**

VV.AA.

Editado por la Consejería de Educación de España en Francia

La Consejería de Educación Española en Francia acaba de sacar a la luz en *Calanda*, su revista didáctico-cultural, un cederrón, fruto del trabajo de un grupo de profesores de Lengua y Literatura de las secciones internacionales españolas en Francia.

Saludamos con entusiasmo esta nueva publicación, por esperada y porque viene a satisfacer una necesidad urgente de las clases de *Seconde*: la disponibilidad de unos materiales que suponen un ahorro de esfuerzo y de tiempo, del que nunca se anda sobrado cuando se imparten clases en el exterior. En el cederrón se ofrece una serie de recursos, textuales y didácticos, muy interesantes para el trabajo docente. Disponer de este material es una ventaja, puesto que en el mercado editorial español no existe ningún manual ni texto escolar adaptado a los currículos de las asignaturas impartidas en las secciones internacionales.

La publicación responde en su estructura al currículo de *Seconde*, aunque no se incluye en ella el último tema del programa: *La literatura y las demás artes. Literatura y cine. Poesía y canción.*

Dividida en cinco capítulos: *la poesía, la prosa narrativa, el teatro, la prosa ensayística y la escritura autobiográfica*, además de una introducción sobre las diversas modalidades de acercamiento al lenguaje literario, la obra nos ofrece los fundamentos teóricos de la clasificación de los géneros literarios, una excelente selección de textos y unas interesantes actividades para trabajar en las clases de este nivel del *Lycée*.

En la introducción se comienza afirmando algo esencial: “La literatura no se estudia, se lee”, sin embargo los estudios de crítica y teoría literaria cobran sentido cuando están dirigidos a comprender y a disfrutar el arte literario, y no son un fin en sí mismos. Con esta sabia convicción, que comparto profundamente, se inicia la obra.

El primer capítulo aborda el estudio de la poesía. Sorprende gratamente la definición de poesía lírica a través de las reflexiones que nuestros grandes poetas: Bécquer, Darío, Machado y Lorca han llevado a cabo sobre lo que, para ellos, significó la inspiración poética. Las actividades propuestas a partir de los diferentes textos, que reflejan las diversas concepciones de la escritura poética, son la expresión de una postura abierta ante la definición del hecho lírico. En la clasificación de los subgéneros, sin embargo, se echan en falta ejemplos concretos de cada uno de ellos, al igual que en el estudio de los

diversos tipos de estrofas o de poemas no estróficos. No sucede lo mismo con las figuras literarias, donde se presentan modelos muy significativos. Las actividades propuestas son igualmente amplias e interesantes.

El capítulo prosigue con el análisis de la poesía épica, donde se plantean actividades a través de una selección de textos, que implican la comprensión y el estudio de algunas de nuestras obras fundamentales de la literatura medieval, como el *Cantar de Mío Cid* y el *Romancero* tradicional. Resulta muy acertada esta inclusión de los textos medievales, porque no están contemplados en los programas de *Première* y *Terminale*. El estudio del soneto, muy atinado, con la inclusión de ejemplos clásicos y modernos. La propuesta de estudio del género elegíaco, al incluir el texto completo de las *Coplas* de Jorge Manrique, parece algo excesiva para alumnos franceses que no sean bilingües, porque expresa, además, una ideología muy alejada de las preocupaciones actuales. La comparación entre las tres grandes elegías de nuestra literatura cierra este capítulo con interesantes propuestas.

El segundo capítulo, que plantea el estudio de la prosa narrativa, sus elementos, los subgéneros y las técnicas narrativas, destaca por la excelente organización del contenido y por la precisión del lenguaje. Tiene además la virtud de ser

muy completo y clarificador. Los estilos narrativos están documentados con ejemplos significativos y bien escogidos. Lo mismo sucede con las explicaciones acerca de los personajes, del espacio y del tiempo narrativo. Claridad, concisión y textos muy interesantes en los ejemplos. A la hora de analizar las diversas perspectivas narrativas se citan modelos de obras que utilizan puntos de vista narrativos diferentes, pero se echan en falta algunos ejemplos textuales concretos.

La selección de textos propuestos para las actividades es excelente, porque recorre todas las épocas literarias e incluye la literatura hispanoamericana. A ello se añade el que los fragmentos de textos clásicos medievales y del Siglo de Oro están adaptados, lo que es muy de agradecer cuando se imparte clase a estudiantes cuya trayectoria en el estudio del español no es muy amplia. Los ejercicios sobre los textos traslucen la práctica docente por su adecuación y su concreción y porque plantean ejercicios cuyo fin es la reflexión personal y la creatividad del alumno, no únicamente la comprensión.

El tercer capítulo analiza el género teatral. A lo largo de todo él se respira la profunda experiencia de la autora en el montaje de obras teatrales con sus alumnos. Muy brillante toda la exposición, que se advierte ya desde el planteamiento, en el que destaca algo primordial: las dos vertientes del teatro, el texto y la repre-

sentación. Al estudio de los aspectos textuales del teatro siguen unas propuestas muy concretas de trabajo; e, igualmente, al estudio del teatro como espectáculo, otras mucho más amplias y asimismo interesantes, que reflejan el conocimiento de todos los ingredientes que configuran un espectáculo teatral. Finaliza esta parte con un vocabulario de términos teatrales muy útil.

Las exposiciones teóricas sobre los géneros teatrales y las innovaciones del siglo XX son claras y poseen la longitud justa para alumnos de este nivel. Pero lo más interesante son las propuestas de trabajo de aproximación al espacio escénico, a través de fragmentos de *Luces de Bohemia* y de la *tragicomedia de D. Cristóbal y la señá Rosita*. Las actividades son muy sugerentes, con indicaciones precisas sobre la escenografía y sobre la actitud exigida a los alumnos ante el proceso teatral. Finaliza el capítulo con la transcripción de dos montajes teatrales bilingües realizados por la autora en colaboración con profesores franceses: *El fantasma de la libertad* sobre textos del surrealismo francés y español y *Vuelvo al sur*, que recrea la dura vivencia del exilio y el desarraigo. En definitiva, es este un capítulo que presenta el testimonio de una experiencia didáctica excepcional a través del teatro.

El cuarto capítulo se centra en el ensayo y en el periodismo. La exposición te-

órica es muy completa y exhaustiva. En algún momento puede resultar algo excesiva para los alumnos de *Seconde*, sobre todo para aquellos cuya lengua materna no es el español; sucede lo mismo con algunas de las actividades propuestas. Sin embargo, es muy sugerente y acertadísima la amplia y variada selección de textos, de autores que van desde los clásicos del ensayo español: Ortega y Gasset, Juan Valera y María Zambrano, hasta otros extranjeros, como el austríaco Stefan Zweig o el archiconocido Daniel Pennac. Entre los actuales, el criterio de selección es muy abierto; disfrutamos de la singularidad de Bernardo Atxaga, la justificada mordacidad de Rosa Montero y el humor de Javier Esparza en un artículo memorable, que puede dar mucho de sí en una clase. Destaca la originalidad de otros, como el de José M<sup>a</sup> Cumbreño. La amabilidad de los textos y la inteligente selección de los temas que tratan son aciertos muy destacados de este capítulo.

Finalmente el quinto capítulo estudia el género autobiográfico, de escaso cultivo en la literatura clásica española, pero que ha gozado de un más amplio desarrollo a partir del pasado siglo. La exposición teórica es completa y justa en su extensión. La selección de textos, muy heterogénea, incluye fragmentos de las *Crónicas* de Bernal Díez del Castillo, textos de Josep Plá, Cervantes y Juan Valera, junto a otros de autores contemporáneos

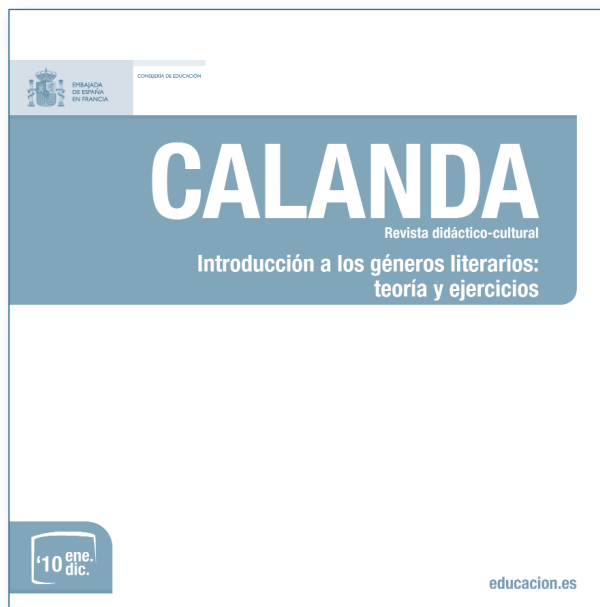


como Arrabal, Llamazares o Vargas Llosa. Sorprende la ausencia de algún pasaje de *La arboleda perdida* de Rafael Alberti, un clásico de la literatura autobiográfica española.

La dificultad de comprensión de algunos fragmentos resulta considerable para el nivel de *Seconde*, por el vocabulario empleado y la excesiva extensión. Son interesantes, sin embargo, las actividades destinadas a desarrollar la creatividad de los alumnos. En cambio, otras propuestas de trabajo no parecen muy viables en la práctica docente, por la complejidad de las cuestiones planteadas y la ya mencionada dificultad y extensión de

los textos. Si consideramos que el curso de *Seconde* se corresponde con el nivel de 4<sup>º</sup> de ESO, los textos elegidos se acercan mucho más al nivel de comprensión exigido en 2<sup>º</sup> de Bachiller español. Hay que tener en cuenta que *Seconde* es un curso de transición entre el *Collège* y el *Lycée*, al que se denomina *cours de détermination*, porque los alumnos van a decidir en él la especialidad del Bac, y todavía no poseen la madurez suficiente para profundizar en textos tan complejos.

ENEDINA RODRÍGUEZ  
Profesora de Lengua y  
Literatura Española. SIE Brest



**Indignez-vous !**

Stéphane Hessel  
Indigène éditions, 2010

**Engagez-vous ! Entretiens avec  
Gilles Vanderpooten**

Stéphane Hessel  
Editions de l'aube, 2011

L'année 2010 s'est terminée sur un véritable phénomène d'édition. Ce ne sont pas les qualités littéraires de l'ouvrage ni la personnalité médiatique de l'auteur qui ont amené l'éditeur à revoir à la hausse chaque nouveau tirage, mais un premier titre qui a, au lendemain d'une bataille difficile sur les retraites et dans une situation économique tendue, trouvé rapidement un écho auprès d'un large public : *Indignez-vous !* Le titre a sonné comme un tocsin, entendu bien au-delà du village gaulois, vu le nombre inhabituel et exponentiel de droits de traduction vendus dans le monde en général, et en Espagne en particulier. Il s'agira du premier opus de Stéphane Hessel, jeune homme de 93 ans, auquel viendra s'ajouter en mars 2011 un second intitulé *Engagez-vous !*

Le parcours comme la personnalité de l'auteur semblent taire dès le début toute tentative de polémique. Né au début du siècle à Berlin de parents juifs, il acquiert la nationalité française à l'âge

de vingt ans en même temps qu'il entre dans la prestigieuse Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm. Normalien, il aurait pu, comme un autre jeune étudiant de sa génération, Jean-Paul Sartre, porter ses convictions dans le métier d'enseignant. Il s'engage plutôt dans la Résistance et rejoint le général de Gaulle à Londres. Arrêté par la Gestapo, il réussit par deux fois à s'évader et ainsi échapper à une mort programmée à Buchenwald. Il choisit en 1945 la voie de la diplomatie et des organisations internationales et commence dès-lors une brillante carrière diplomatique. Il participe à la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme, et devient ambassadeur de France. Défenseur infatigable des minorités, ethniques ou sociales, Stéphane Hessel porte dans son enthousiasme un *optimisme d'expérience* : frappé jusqu'au sein de sa famille par la barbarie nazie, témoin des grands désastres du XXème siècle, il veut pourtant prouver par son parcours et son expérience à quel point le monde d'aujourd'hui est meilleur que celui de ses vingt ans. Acteur engagé auprès des grandes institutions internationales, Stéphane Hessel veut ainsi nous convaincre que l'intelligence mise au service de la justice est l'arme la plus sûre pour combattre l'inacceptable.

Dans le premier opus, l'auteur s'adresse aux jeunes générations d'aujourd'hui pour les encourager à ne pas

rester indifférentes au monde qui les entoure. L'indignation est un trait de morale qu'il estime, à tort ou à raison, ne plus suffisamment rencontrer dans notre jeunesse dorée. Dans le second opus, l'auteur se veut plus politique. L'indignation doit déboucher sur des actes. Engagement social, associatif, politique, les domaines d'action restent encore vastes pour lutter contre les inégalités ou les injustices, pour la défense de l'environnement pour laquelle il rêve d'une ONU qui lui soit dédiée.

Il est important de souligner, dans une revue de pédagogie et de didactique, la pertinence de mettre en débat avec les jeunes générations, les propos de Stéphane Hessel, en classe de langue ou de philosophie, alors même qu'elles découvrent, de l'autre côté de la Méditerranée, la jeunesse arabe se battre pour la démocratie. Au-delà des quelques polémiques qu'il y a eu autour des deux ouvrages et dont la synthèse pourrait se faire autour de l'idée que la complexité du monde mérite plus de réflexion que de simples indignations, il reste deux fortes convictions : la certitude que les situa-

tions nationales doivent être soumises à des institutions internationales (la loi européenne prime sur les lois nationales des pays membres, comme le TPI (Tribunal Pénal International) transgresse les frontières pour tendre vers une justice universelle. La seconde conviction porte sur le poids du collectif sur l'individuel (qui justifie d'ailleurs l'engagement de l'homme de gauche qu'est Stéphane Hessel) : il croit à la force de l'engagement collectif et à la primauté du groupe. Les certitudes de Hessel peuvent être légitimement discutées sur le plan idéologique ou politique. Il reste pour autant une force dans la parole de l'auteur, que les millions de lectrices et lecteurs ont de suite perçu dans ce monde fait d'inquiétudes et de souffrances dans les crises subies : celle d'un optimisme revigorant, ouvert sur des mondes possibles, d'une volonté constructive et d'une capacité d'indignation qui n'est pas sans rappeler un certain esprit voltairien.

PIERRE BOVIS  
*Liceo Español Luis Buñuel, París*

## Les Femmes du 6ème étage

DE PHILIPPE LE GUAY

Es una impresión personal lejos de todo estudio sociológico, pero si comparo el comportamiento de los parisinos de ahora con el que tenían hace quince o veinte años, momento en que empecé a pasar temporadas más o menos largas en París, me parece que hoy son más amables y colaborativos. No es extraño ver cómo ese chico que lleva unos auriculares del tamaño de una plaza de toros, sin decirle nada, agarra la maleta de la pobre señora y le ayuda a subir las escaleras del metro, o cómo ofrece ayuda al turista que está parado en una esquina dándole vueltas al plano. Esa amabilidad, que nos hace la vida más agradable a todos, la ha ido aprendiendo el parisino, creo, de su contacto cotidiano con los inmigrantes. Normalmente la inmigración llegaba y llega de sociedades pequeñas, en las que todo el mundo se conoce, en las que las redes de relaciones son muy fuertes. Al llegar a la gran ciudad mantiene esas redes, en un principio para sobrevivir, luego para hacerse la vida más fácil.

*Les Femmes du 6ème étage* (Philippe Le Guay, Francia, 2011) es una película que nos habla exactamente de ese descubrimiento, de cómo el parisino, que antes pasaba a toda velocidad a tu lado

sin darse cuenta de que te había pisado el pie, descubre que las relaciones y la ayuda mutua tienen ventajas emocionales y también económicas.

Esta película nos recuerda sin duda la de Roberto Bodegas, *Españolas en París (1970)*, pero ahora desde el punto de vista francés. Se nota que los guionistas, Philippe Le Guay (el director) y Jérôme Tonnerre, ambos franceses, han hecho un esfuerzo por resumir en pocos personajes toda la gama de personalidades que se encontraban entre las mujeres de la inmigración (la “roja”, la madre soltera, la mujer emprendedora, la mujer tradicional), y toda la gama de tópicos sobre España y las españolas que se vienen escuchando desde esos años. Este es a mi parecer el aspecto más flojo de la película, porque los personajes aparecen a veces como estereotipos faltos de vida o de matices, o la música de Jorge Arriaga parece demasiado a menudo la de cambio de tercio en la plaza.

Sin embargo, la película se salva, asume sus flaquezas y, gracias sobre todo a una excelente interpretación del elenco de actores (actrices, habría que decir), se hace creíble, amable, a veces tierna. Natalia Verbeke tiene una interpretación excelente, llena de matices, logrando a veces con una mirada mostrar el orgullo del trabajador en una situación de servicio; Carmen Maura y Berta Ojea hacen quizá los papeles más auténticos, pues

para ver

muestran a unas mujeres “matriarcales”, preocupadas por los suyos en España, que nunca vinieron para quedarse. Por otro lado, el estereotipado personaje de Carmen, la “roja”, solo se salva porque lo interpreta una magnífica Lola Dueñas, que logra darle cierto aplomo de resignación y de rebeldía. Fabrice Luchini, un actor excesivamente histriónico otras veces, se muestra aquí comedido y correcto, y hace posible que entremos en la historia.

Por lo demás, la realización no se puede decir que sea lujosa; a veces incluso un poco pobre aunque correcta en todo caso, la necesaria para el desarrollo de la acción. Es cierto que ya no existe la *contre-allée* de los Campos Elíseos, de donde salían los autobuses, pero la parada de barrio que sacaron está a punto de romper la ilusión dramática.

Sin embargo, el mensaje pasa, la película entretiene, la lágrima aflora. La reflexión sobre la inmigración nos ofrece una luz de esperanza para el futuro. Igual que en *Biutiful*, de González Iñárritu, sale uno del cine pensando en los signos de esperanza que los que llegan nos traen, en la necesidad de mezclarse, en los beneficios de cambiar de costumbres o de horarios.

También piensa uno en lo divertido que tiene que haber sido el rodaje, que seguro que repetía tras las cámaras mucho de lo que grababan frente a ellas.

JUAN BARRIGA RUBIO

*Profesor de Lengua Española y  
Literatura. SIE París.  
Collège-Lycée H. de Balzac*













EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN