

Ministerio
de Educación
y Formación Profesional

CALANDA

REVISTA DIDÁCTICA
DE LA ACCIÓN EDUCATIVA
ESPAÑOLA EN FRANCIA

16/2021



Primera y cuarta de cubierta: Fotocomposición de Raúl Martín Moreno, profesor del Liceo Español Luis Buñuel, en el marco de una unidad didáctica en homenaje a la catedral de Nuestra Señora de París, en la que se resalta el estudio de sus rosetones y vidrieras. Alumnado de 1.º de ESO en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual I y II.

Calanda

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Número 16 • 2021

CALANDA

Revista de la Acción Educativa Española en Francia

Dirección:

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

Dirección adjunta:

Francisco García-Quiñonero Fdez., asesor técnico de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción:

Carmen Ballester de Celis, Beatriz Beloqui, Alberto de los Ríos Sánchez, Grégory Dubois, Andrés Escribano Alemán, Jesús Gilabert Juan, Raúl Martín Moreno, María Manuela Matas Llorente, Mónica Nicolau Gozalbes, Emilio Olmos Herguedas, J. Eduardo Otsoa Etxeberria, Mariano Ruiz Fernández y César Ruiz Pisano.

Número 16, julio de 2021



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Planificación y Gestión Educativa
Unidad de Acción Educativa Exterior
Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2021

NIPO: 847-19-088-6 (Impreso)

NIPO: 847-19-089-1 (En línea)

ISSN: 1962-4956 (Impreso)

ISSN: 2270-714X (En línea)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Imprime: Graffía Soluciones Gráficas, S.L.

Maquetación: Gema Salguero López.

ÍNDICE

Editorial

Calanda en el segundo año de pandemia	9
Fernando Puig de la Bellacasa Consejero de Educación de la Embajada de España	
Propuestas y experiencias pedagógicas	
Ginette Kolinka, superviviente de Auschwitz-Birkenau	11
Yago Iglesias y Noelia Andamollo Alumnos del Liceo Español Luis Buñuel	
La Nueve: una experiencia didáctica multinivel en ALCE París	17
Azucena Juárez Gómez Maestra de la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas de París	
Mujeres: profesionales frente a una pandemia	24
Raúl Martín Moreno Profesor del Liceo Español Luis Buñuel	
Un juego de escape en el aula de español: colaborar y vivir una experiencia	35
Laura Navarro Profesora de español y formadora en la <i>académie</i> de Versailles	
Experiencias didácticas con un proyecto Erasmus+	38
Emilio Olmos Herguedas Profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye	
La covid-19 y sus implicaciones para la formación continua del profesorado	45
Fernando Ramos Nateras Secretario y coordinador TIC del Instituto Español Vicente Cañada Blanch de Londres	

Aprendizaje basado en el pensamiento para la clase de español	54
Soraya Revuelta Moreno Maestra de la Sección Internacional Española de Estrasburgo	
Una <i>web</i> cooperativa para enseñar hoy Alfonso X el Sabio	61
Leandro Sánchez Garre, profesor en el Liceo Español Luis Buñuel Javier Fernández Delgado, editor público en la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid	
Artículos	
Las lenguas de los migrantes españoles en Francia y en la Europa francófona: un objeto de estudio interdisciplinar clave para la memoria	70
Carmen Ballester de Celis, <i>maître de Conférences à l'Université de la Sorbonne Nouvelle</i> Marta López Izquierdo, <i>maître de Conférences-HDR à l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis</i>	
Procesos neurológicos que regulan el desarrollo del lenguaje: los períodos críticos	73
Javier Gilabert Juan Investigador en el Collège de France de París y profesor de Neurociencias en la Universidad Autónoma de Madrid	
Las lenguas de Francia en su sistema educativo	81
J. Eduardo Otsoa Etxeberria Asesor técnico de la Consejería de Educación	
Formación del profesorado de español en Francia: el derecho a continuar aprendiendo	86
César Ruiz Pisano <i>Professeur agrégé d'espagnol</i> (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne)	
Colaboración educativa entre Francia y España	
La Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye cumple 40 años	93
Equipo docente de la SIE de Saint-Germain-en-Laye	
La formación en línea en español como lengua extranjera (ELE) en la Consejería de Educación en Francia: de crisis a oportunidad	98
Alberto de los Ríos Sánchez Asesor técnico de la Consejería de Educación	
Las dobles titulaciones universitarias hispanofrancesas: nuevas oportunidades para los estudiantes	107
Francisco García-Quinonero Fernández Asesor técnico de la Consejería de Educación	
Acuerdo Internacional Administrativo relativo a las Secciones Españolas en Francia	111
María Dolores Díaz Vaillagou Asesora técnica de la Consejería de Educación	
Entrevista	
Hélène Thieulin-Pardo, presidenta de la Sociedad de Hispanistas Franceses	119
Redacción de Calanda	

Homenajes

Juan Marsé, novelista (1933-2020)	129
--	-----

Jaime Pedrol

Profesor de la Sección Internacional Española de Montpellier

Joseph Pérez, historiador (1931-2020)	132
--	-----

Benoît Pellistrandi

Historien. Ancien directeur d'études (époques moderne et contemporaine) de la Casa de Velázquez. Membre correspondant de la Real Academia de la Historia

Reseñas literarias

Gata Cattana y <i>La escala de Mobs: rapeadora de noche, poetisa de día y politóloga a ratos</i>	135
---	-----

Jesús Gilabert Juan

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

Ana Luisa Polanía-Denis, <i>Veinticuatro poemas y sus ecos en una lengua amiga</i>	137
---	-----

Doina Repede

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

Reseñas cinematográficas.

<i>Josep o los resquicios del arte</i>	138
---	-----

Sara Álvarez Pérez

Professeure agrégée d'espagnol à l'Université Paris-Dauphine

7

<i>La trinchera infinita: conservar nuestra memoria colectiva</i>	139
--	-----

Fabiola de Santisteban, profesora de la Sección Internacional Española de Ferney-Voltaire

Francesc Xavier Tebar i Martínez, profesor del Liceo Español Luis Buñuel

Editorial

Calanda en el segundo año de pandemia

Fernando Puig de la Bellacasa
Consejero de Educación



El número 16 de *Calanda* ofrece una notable variedad de colaboraciones que, para esta edición, hemos decidido dividir en seis secciones. En la primera de ellas encontramos ocho **propuestas y experiencias pedagógicas** que implican a casi todos los centros y programas que desarrolla nuestro Ministerio en Francia. La segunda sección incluye cuatro **artículos** de temas diversos, que van de las

lenguas y el lenguaje a la formación del profesorado. Cuatro son, así mismo, los textos de la tercera sección, que ilustran la **colaboración educativa entre España y Francia**, abundante y fructífera este año, como manifiesta la reciente cumbre bilateral celebrada el 15 de marzo en Montauban entre el presidente del Gobierno español y el presidente de la República francesa, a resultas de la cual se firmaron, entre otros acuerdos interministeriales, varios memorandos de entendimiento que implican al Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como al de Universidades¹. A continuación, ofrecemos una extensa **entrevista** a Hélène Thieulin-Pardo, presidenta de la *Société des hispanistes français*. Siguen los **homenajes** a dos personas que nos dejaron en 2020, el novelista español Juan Marsé y el hispanista francés Joseph Pérez. Cierran la revista cuatro **reseñas**, dos literarias y otras dos cinematográficas.

¹ Véase, en estas páginas, el artículo de M.ª Dolores Díaz Vaillagou, "Acuerdo Internacional Administrativo relativo a las Secciones Internacionales Españolas en Francia", así como nuestro Boletín de Noticias, n.º 4, de marzo de 2021 (<https://us20.campaign-archive.com/?u=bflc068b-4d082e56d0e9664a3&id=6f5b7bd162>).

Aunque haya sido un curso difícil para los centros y programas de la Acción Educativa Española en Francia, todos los integrantes de la comunidad escolar han actuado con la sensatez que les otorgaba la experiencia adquirida.

El nuevo número de *Calanda* ve la luz en este, nuestro segundo año de pandemia. Aunque haya sido un curso difícil para los centros y programas de la Acción Educativa Española en Francia, todos los integrantes de la comunidad escolar han actuado con la sensatez que les otorgaba la experiencia adquirida. Las dudas, los asombros, los errores que pudimos cometer en la primavera del año pasado, se han reducido este curso a su mínima expresión.

Las personas que han sido capaces de reinventar –o de apoyar– una enseñanza en condiciones adversas han logrado, en primer lugar, que hayan sido escasas las horas o días de clase perdidos; en segundo lugar, que nadie se haya visto rezagado en su formación por carencias académicas o tecnológicas.

Me estoy refiriendo al profesorado, al alumnado, al personal de administración y servicios y, por supuesto, a las familias de nuestros centros y programas: el Colegio Federico García Lorca, el Liceo Luis Buñuel, las dos Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas y las catorce Secciones Internacionales Españolas. Me voy a permitir incluir en la lista a los asesores técnicos y demás personal de la Consejería de Educación. Todos han contribuido a convertir los desafíos en oportunidades; las crisis, en éxitos.

Vaya, pues, para todas estas personas mi agradecimiento y enhorabuena. Un sentimiento que deseo hacer extensible a cuantos han colaborado en *Calanda*, a quienes han hecho posible esta revista que –como las dietas saludables– es rica y variada, y que hoy me enorgullezco en presentar a todos los lectores.

Fernando Puig de la Bellacasa
CONSEJERO DE EDUCACIÓN

Ginette Kolinka, superviviente de Auschwitz-Birkenau

Yago Iglesias y Noelia Andamollo

Alumnos del Liceo Español Luis Buñuel

La reunión se encuadra en un proyecto didáctico que tiene por objetivo la memoria histórica y la defensa de los derechos humanos.

Ginette Kolinka no pudo asistir por una indisposición de última hora a la cita programada con los alumnos del Liceo Luis Buñuel en marzo de 2020. Gracias a la colaboración que el centro mantiene con la sección Bachibac del Lycée Albert Camus de Bois-Colombes, el encuentro pudo llevarse a cabo el pasado 18 de diciembre del mismo año, cumpliéndose así las expectativas que su visita había levantado. Dadas las exigencias del protocolo covid, la reunión se celebró en un marco diferente al planificado entonces, manteniendo el máximo distanciamiento y limitando el formato y la asistencia a una charla entre la egregia invitada y dos alumnos de cada liceo, acompañados por sus profesores. Lo que ofrecemos a continuación es una parte de lo realizado por los dos alumnos de nuestro centro que asistieron a la charla con Ginette. La reunión se encuadra en un proyecto didáctico que tiene por objetivo la memoria histórica y la defensa de los derechos humanos.

1. Una entrevista con Ginette Kolinka

Yago Iglesias, alumno de 2.º de Bachillerato en el Liceo Español Luis Buñuel, de Neuilly-sur-Seine

Hace unos días tuve la oportunidad de asistir a una entrevista con Ginette Kolinka, de 95 años, una de las últimas supervivientes del campo de exterminio de Auschwitz-Birkenau. La entrevista, realizada entre cuatro alumnos, dos del Liceo Español Luis Buñuel y dos del Liceo Albert Camus, fue una experiencia extraordinaria, que nos impresionó tanto por la dureza y el dolor vivido como por la energía a la hora de contarlo.

La entrevista se dividió en dos tiempos: el primero fue su historia; el segundo, nuestras preguntas. Ginette inició su testimonio mostrándonos tres fotografías de niños y de familias judías; nos preguntó si encontrábamos algo fuera de lo normal; nada había y nos dijo: “Hitler lo encontró, y centró su odio



Ginette Kolinka, entrevistada por alumnado del Liceo Luis Buñuel y del Lycée Albert Camus.

en ello". Esa frase marcará toda su historia y será el motivo por el cual hablará mientras pueda: hay que luchar contra el odio.

El odio obligó a su familia a huir de París. El odio provocó que el 13 de marzo de 1944 la Gestapo la detuviese junto con su padre, su hermano y su sobrino. En aquel momento ella tenía 19 años, y la ingenuidad propia de su edad la llevó a pensar que su paso por Birkenau no sería nada más que un periodo de trabajo duro, en el campo o en una fábrica. Después de bajar del tren en el que había estado tres días y tres noches sin correcta ventilación y sin higiene (no había ventanas ni urinarios), confió en los soldados nazis, que insistían en ayudar a los más débiles llevándolos en un camión al campo. Nunca se olvidará de haber aconsejado, al resto de su familia, subir al camión; pues ellos nunca pisaron el campo, sino que fueron llevados inmediatamente a las cámaras de gas e incinerados después. Ellos, y tantos otros, fueron vilmente asesinados por el hecho de haber nacido judíos.

Después del largo recorrido andando, llegaron a una caseta en la que comenzó la mayor humillación posible. Fueron obligadas a desnudarse en grupo; después, tatuadas como ganado y finalmente rasuradas en todas las partes del cuerpo, bajo las miradas de un vasto número de mujeres. Tras ello, fueron llevadas a una sala donde

podieron " ducharse " en grupos de cinco, bajo una alcachofa que comenzó arrojando agua ardiente e instantes después un agua gélida. Tras unos breves segundos bajo el agua, que de poco sirvieron, fueron sacadas de allí, bajo gritos de *schnell!* (¡rápido!) hacia una sala donde una corriente del aire helado de Polonia las secaba.

La ropa que les fue entregada dista mucho de la imagen popular del pijama de rayas. Las mujeres judías no tenían derecho a vestir uniforme (algo demasiado dignificante para ellas), sino que les fue entregada la ropa que algunas familias llevaban en las maletas al campo; eso sí, la ropa de buena calidad era enviada a Alemania. La ropa que les fue entregada no se correspondía con el tamaño de las mujeres, ya que no hubo ningún intento de mejorar el sistema de reparto: para qué perder el tiempo en mejorar la penosa condición de vida de unas mujeres condenadas a muerte, que mientras dure su vida estarán obligadas a ayudar a mantener esa condena.

Una necesidad vital es la de ir al baño, una actividad privada que en prácticamente ningún caso se hace de forma pública. Cualquier imagen de baño que una persona normal pueda tener dista mucho de la realidad en Birkenau. Una hilera de agujeros puestos uno al lado del otro dentro de una edificación de madera componía los baños del campo. La primera imagen que

Ginette tuvo de este edificio fue dantesca: todos los agujeros ocupados y cada persona tenía la espalda de otra tocando la suya y los brazos de otras dos pegados a los suyos; mujeres rociando sus nalgas con orina (más tarde descubrirá que lo hacían porque corría el rumor de que la orina posee propiedades antisépticas, supuestamente beneficiosas para las heridas superficiales); un suelo lleno de todo tipo de excrementos humanos, bien distinto del pulcro suelo que se muestra a los visitantes en el campo actual; y a una mujer empujando a otra, que se encontraba realizando sus necesidades más íntimas, para ocupar su agujero. En medio de ese caos infernal se encontraba una mujer sentada, tranquila y controlando los turnos: era una *kapo* (prisionera judía que ayudaba a los nazis con labores administrativas o de control).

Después de haber hecho sus necesidades, o haber evitado hacerlo, opción elegida por muchas de las nuevas deportadas, fueron llevadas a los dormitorios. Una caseta hacía las veces de dormitorio. En ella se encontraban dos largas filas de literas. Estas literas, más semejantes a nichos de un cementerio, se llamaban *koyas*. Cada *koya* presentaba tres niveles, cada uno de ellos se asemejaba a una lata de sardinas: se encontraban seis personas por cada uno (18 personas por *koya*) y, para poder caber, se tenían que disponer de la misma forma que las sardinas, los pies de una en la cara de la otra. Esto trae consigo un problema de gran importancia: la higiene. Los pies, y el cuerpo en general, de las deportadas estaban recubiertos de tierra y excrementos, materias que nadie desea tener cerca de su nariz o boca. Las sardinas tienen suerte, un delicioso aceite las recubre, ellas no la tuvieron: la suciedad era el aceite que las cohesionaba. La humanidad había dejado sus cuerpos durante su estancia en el campo. Los nazis lograron lo que querían: muerte y humillación.

La jornada de trabajo comenzaba a las cinco de la mañana. Una obsesión inexplicable por parte de los nazis obligaba al orden más absoluto a la hora de



Entrada al campo de concentración de Auschwitz-Birkenau, en Polonia. El lema en alemán, tan irónico como cruel, se traduce como "El trabajo libera" (©CC).

despertarse; un orden absoluto en un lugar donde la muerte ocurría sin cesar, sin lógica alguna. Despertarse rápido, ponerse en una fila perfecta y esperar las órdenes: ese era el despertar en Birkenau. Un pie más separado que el resto significaba un golpe, un golpe significaba debilitarse, debilitarse significaba morir.

Después del despertar viene el desayuno. Un líquido al que denominaban café, aunque de café tuviese poco, les era entregado por las *kapo*. Además, comían una sexta parte de una lámina de pan de molde, con una pizca mínima de manteca. El desayuno finaliza, y el trabajo comienza. Un trabajo inhumano acompañado de un trato tan brutal que ni siquiera los animales en las épocas más remotas y salvajes sufrieron tanto. Golpes por miradas poco sumisas, golpes por no andar en una fila perfecta, golpes por intentar aliviar el trabajo y golpes por "organizar".

"Organizar" es la palabra que empleaban para referirse a robar comida, bueno si eso puede ser considerado comida, ya que constaba de una sopa de agua con algunas patatas cocidas. Lo que lograban sustraer, unas pocas patatas de vez en cuando, ayudaba en gran medida a superar la escasez, la práctica falta de comida.

Un pie más separado que el resto significaba un golpe, un golpe significaba debilitarse, debilitarse significaba morir.



Letrinas en el campo de concentración de Auschwitz-Birkenau (©CC).

Ginette Kolinka tuvo suerte, solo estuvo en Birkenau siete meses; después fue llevada al campo de Bergen-Belsen, en el que las condiciones de vida no eran mucho mejores; sin embargo, la muerte injusta, propiciada por la voluntad sádica de los nazis, no ocurría. Morían, sí, pero no porque a un soldado le apeteciera mandar a alguien a la cámara de gas: morían por hambre, por enfermedades. Condiciones injustas, sí, pero predecibles. Estas condiciones, que a cualquiera en la actualidad nos indignarían, eran vistas con buenos ojos por los deportados que venían de campos de exterminio; pues Bergen-Belsen era un campo de concentración, no de exterminio. El trabajo había acabado, pero el hambre, las enfermedades y la muerte seguían. Una de las grandes mejoras fue que Ginette pudo, durante su periodo en Bergen-Belsen, hacer amistades. En Birkenau las amistades eran algo imposible, era tan brutal la vida allí que actualmente es incapaz de recordar la cara de ninguna de las mujeres con las que durmió.

Estuvo tres meses en ese caos; des-

pués, ella y un grupo de mujeres con las que había entablado cierta amistad fueron llevadas a una fábrica de aviación. El campo de trabajo que Ginette se había imaginado cuando la deportaron (una fábrica con unos barracones para albergar a los prisioneros) por fin apareció. Las condiciones de vida allí eran mucho mejores. Trabajaban en la fábrica, separadas del turno de personas no judías, iban vestidas con las famosas prendas rayadas, dormían en habitaciones calientes y podía ducharse (desde las cuatro gotas de agua que recibió al llegar a Birkenau no se había podido asear). Este paraíso duró de febrero a abril de 1945, ya que la reubicaron.

Un día, mandaron a las mujeres judías de la fábrica que se subieran a un tren. No conocían el destino, no sabían cuánto iba a durar. Estuvieron diez días encerradas en aquel vagón, un vagón al que ningún tipo de comida llegó, un vagón al que el agua no llegó, un vagón en el que los muertos se apilaban y los vivos dejaban de estarlo, cayendo sobre los hombros de sus compañeras, algunas de ellas evitaban moverlos o apilarlos esperando que la ración de comida destinada al cadáver acabase en sus manos. El único momento en el que bebieron y comieron fue durante una pequeña parada de servicio. Los soldados abrieron la puerta y las mujeres que se encontraban más cercanas a la puerta, entre ellas Ginette Kolinka, pudieron arrancar un puñado de hierba e ingerirla, además de beber un poco de un charco lleno de barro y agua.

Al llegar a su destino, el campo de Theresienstadt, descubrieron que acababa de ser liberado por los rusos. Ginette llegó enferma, estaba llena de piojos, al igual que sus compañeras, y había contraído el tifus. Estuvo durante varias semanas en el hospital del campo y volvió a Francia en junio de 1945. Tras varios días en un centro de acogida, una mujer se le acercó y la informó de que su familia seguía viva (sin contar a su hermano, a su padre y a su sobrino) y que estaban viviendo en París. Cuando entró al edificio, la conserje



la confundió con su hermano pequeño, ya que se encontraba en un estado de desnutrición grave (pesaba 26 kilos con 20 años). Al llegar a casa, su madre le dijo que estaba a la espera de recibir noticias de su marido y de su hijo, a lo que ella le contestó: “Mamá, no tendrás noticias de ellos, los han gaseado y han quemado sus cuerpos”. La violencia de estas palabras, de la que Ginette no se dio cuenta hasta años después, es una muestra clara del trauma causado por las constantes violaciones a los derechos básicos llevadas a cabo por los nazis. Unos actos de tal violencia que resultan prácticamente imposibles de concebir.

Lo aquí contado es real, es el testimonio de una persona que ha sufrido de primera mano lo que la vileza y el odio humanos son capaces de hacer en coalición. Resulta difícil de creer; lo dicho es tan poco humano y tan poco lógico que la mente de una persona normal es incapaz de asumirlo como real; sin embargo, es así y no debemos de olvidarlo.

Nazi, una palabra que siempre será y deberá ser asociada con la violencia, la falta de humanidad y el odio que mostraron, durante la Segunda Guerra Mundial,

ese grupo de personas. Una palabra que jamás será olvidada por Ginette Kolinka, quien hablará, mientras pueda, para evitar que otra vez el odio lleve a esto, para que nadie lo olvide y para que todos evitemos que se olvide y se deshumanice. Nunca debemos perdonar a los nazis, nunca; el perdón es algo demasiado humano como para que sea concedido a unos seres tan salvajes.

Debemos aprender de ella: de su fuerza, que es patente en su capacidad de resistir; de su valentía, al hablar de lo más duro y humillante que un ser humano haya conocido; y de su alegría y ganas de vivir, incluso después de pasar por un infierno. Y debemos mantener vivo su mensaje transmitiendo a las generaciones futuras cómo fue, cómo ocurrió.

Recuérdalo y recuérdaselo a los demás.

2. Carta abierta a Ginette Kolinka

Noelia Andamollo, alumna de 1.º de Bachillerato en el Liceo Español Luis Buñuel, de Neuilly-sur-Seine

La señora Ginette Kolinka, venerable anciana de 94 años, ha tenido la cortesía de recibirnos para compartir sus recuerdos de los años más difíciles de su vida. Arrestada en 1944 y deportada a Birkenau, Ginette Kolinka nos ha contado la vida que ella sufrió en este campo de exterminio, su vida cotidiana, los golpes, el miedo, la humillación y el hambre.

Esta gran señora, hoy en día llena de alegría, ha venido a conocernos para transmitirnos la trágica historia que los judíos deportados padecieron en los campos de concentración y de exterminio. Sin sentir pena de su propia desgracia, del horror de la muerte y de la crueldad vivida, nos dio una hermosa lección de vida con toda franqueza y sencillez. Su objetivo es informar a los jóvenes de lo sucedido.

La señora Kolinka no se conformó con contarnos una historia con todos sus detalles, sino que intentó que pudiéramos sentir sus palabras, preguntándonos varias

“Mamá, no tendrás noticias de ellos, los han gaseado y han quemado sus cuerpos”.

Arrestada en 1944 y deportada a Birkenau, Ginette Kolinka nos ha contado la vida que ella sufrió en este campo de exterminio, su vida cotidiana, los golpes, el miedo, la humillación y el hambre



veces si entendíamos lo que nos contaba, si conseguíamos proyectarnos en su historia. Varias veces nos preguntó cómo nos podíamos imaginar su ropa; nuestras respuestas, erróneas, le hacían reír. Ella nos explicó muy orgullosa que una persona importante en el campamento le había dado un vestido y que esto le había cambiado su manera de vivir. La señora quiso saber cómo nos imaginábamos los baños del campo de exterminio, cómo se desarrollaba la higiene, momento muy duro de vivir para una mujer que han desnudado delante de otros, rapado el cabello y tatuado. Para mí fue el momento más duro e impactante de su historia. La humillación del cuerpo de una mujer.

De entre todos los recuerdos que guarda su memoria, entresaca uno que la traumatiza todavía porque se siente culpable de haber enviado a su padre y a su hermano a la muerte al haberlos animado a subirse al camión que los nazis ponían a disposición de enfermos, ancianos y niños para llevarlos al campo. Nunca se ha perdonado, nunca se lo perdonará.

Cuando regresó, Ginette tuvo problemas con la comida durante unos años por

culpa de la prohibición de acceso a ella durante meses. Sus hermanas han sido muy importantes para ella, ya que le ayudaron a encontrar de nuevo una vida social, nuevas ganas de salir y de vivir.

Hemos tenido la suerte de ver fotos de cobertizos donde vivían las mujeres junto a la señora Kolinka. Nos ha enseñado un dibujo de los cuartos en los que dormía junto a otras numerosas chicas. A pesar de los libros, de las películas, de los documentales que explican este periodo de la Historia, nunca hasta hoy había entendido tan bien la vida en los campos.

Gracias, Ginette, por haber tenido la fuerza, el mérito y la valentía de haber compartido tantos recuerdos con nosotros.

Gracias por haber restaurado la verdad sin pretensiones, sin ideologías.

Gracias por habernos enseñado que, aunque estemos viviendo momentos que pueden parecer complicados, siempre podemos seguir avanzando.

Gracias por ser como eres, una mujer fuerte, paciente y generosa.

Gracias.

A pesar de los libros, de las películas, de los documentales que explican este periodo de la Historia, nunca hasta hoy había entendido tan bien la vida en los campos.

La Nueve: una experiencia didáctica multinivel en ALCE París

Azucena Juárez Gómez

Maestra en ALCE París



Placa del Jardín de los Combatientes de La Nueve, en París.

1. Origen del proyecto

Si la promoción de la lengua y cultura españolas es un objetivo común a todos los programas de la Acción Educativa Exterior, en el caso del programa de las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, ALCE, es prioritario y fundamental.

De ahí surge la necesidad de buscar para nuestras clases propuestas diversas, motivadoras, que vayan incluso más allá de temáticas y autores clásicos, y que tengan un atractivo tanto para el alumnado como

para las propias familias. Cuanto mayor sea la implicación de estas, mucho más efectivo y rico será el resultado del trabajo de profesores y alumnos. Es en esta búsqueda donde nos planteamos la posibilidad de realizar un trabajo en torno a La Nueve.

La Nueve fue una compañía perteneciente a la Segunda División Blindada, a cuyo mando figuraba el general Leclerc. Tuvo siempre una gran importancia, pues fue la compañía de choque de uno de los batallones. Desarrolló acciones de gran riesgo y significación, consiguiendo victorias fundamentales para el devenir de la II Guerra Mundial y en la liberación de París. Estaba integrada en su mayoría por republicanos españoles, casi todos ellos anarquistas, que habían combatido anteriormente en la guerra civil española y contaban con experiencia, pese a ser buena parte de ellos muy jóvenes. Serían los primeros en liberar París y alcanzaron el ayuntamiento de la ciudad el 24 de agosto de 1944.

Aprovechando un momento de confluencia de hechos históricos de los dos países, daremos a conocer la historia de los soldados españoles que participaron en la

El proyecto surge con la idea de motivar a los alumnos que estudian español y que tienen un vínculo con nuestra lengua por ser en su mayoría descendientes de españoles que viven en Francia.

liberación de la capital de Francia. Es esta una historia que ha permanecido olvidada durante mucho tiempo y que solo en los últimos años ha sido en parte recuperada, gracias sobre todo a los trabajos de Evelyn Mesquida, que culminaron con la publicación de su libro *La Nueve. Los españoles que liberaron París*; así como a la novela gráfica de Paco Roca, *Los surcos del azar*. Ha sido del mismo modo muy importante el reconocimiento de la ciudad de París, que en junio de 2015 inauguró el *Jardin des Combattants de La Nueve* con la presencia del rey de España y de la alcaldesa de París, Anne Hidalgo. Se han colocado, además, numerosas placas conmemorativas y de homenaje a la famosa compañía en diversos puntos del recorrido que hizo a su entrada en la ciudad para la liberación de París. Más recientemente, en abril de 2017, Madrid ha dedicado igualmente una placa y un jardín en el distrito de Ciudad Lineal en memoria de los combatientes de La Nueve, saldando de alguna forma la deuda con estos héroes hasta hace muy poco casi anónimos.

Así pues, teníamos ante nosotros unos elementos que nos permitirían tratar un tema muy interesante no solo a nivel cultural y lingüístico, sino también histórico. Al no estar los acontecimientos demasiado alejados en el tiempo, era muy probable que igualmente fuese motivador para las

familias y que se sintiesen atraídos a participar. ¿Habría alguna que estuviese emparentada con los combatientes o personajes relacionados con ellos? ¿Se habría instalado en París en aquella época alguno de sus antepasados? Implicar a las familias es otro de los objetivos que siempre debemos proponernos.

Se da además la circunstancia de que recientemente, el 30 de marzo de 2020, ha fallecido a los 99 años el último superviviente de La Nueve, Rafael Gómez Nieto, y ha sido por ello un tema que ha aparecido en prensa y televisión, lo que explica su actualidad.

El proyecto surge con la idea de motivar a los alumnos que estudian español y que tienen un vínculo con nuestra lengua por ser en su mayoría descendientes de españoles que viven en Francia.

Poco a poco vamos ampliando nuestros objetivos y, teniendo en cuenta la realidad de cómo trabajamos en las aulas ALCE, nos proponemos hacer una propuesta multinivel, de forma que La Nueve llegue a todos los alumnos, sea cual sea su nivel, realizando actividades adaptadas a cada uno de ellos. Es la adecuada atención a este multinivel uno de los retos más importantes al que nos enfrentamos en nuestro quehacer diario en las clases y nos parece fundamental darle respuesta de forma práctica. Partiendo del

“La Nueve”



Proyecto multinivel

ALCE Paris



Colegio Español

Federico García Lorca

Azucena Juárez/ ALCE Paris

currículo del programa ALCE se crearán actividades con diferente nivel de competencia curricular para que todos los niveles puedan ser parte activa del proyecto.

Y más aún, nos planteamos el objetivo de realizar una actividad compartida con el Colegio Español Federico García Lorca de París. Siendo ambos dos programas de la acción educativa española, que incluso comparten sede, nos parecía interesante plantear una actividad que pudiera ser puesta en práctica de forma conjunta por alumnos del programa ALCE y por alumnos del Colegio Español. Son dos programas que viven “en paralelo”, que incluso comparten sede y, sin embargo, en raras ocasiones interaccionan. Sería un punto de encuentro entre ambos programas, que partiría en esta ocasión del aula ALCE, y que ampliaría este contacto ya iniciado en el curso 2018-2019, en el que nuestros alumnos participaron en la macroactividad “El juego del patrimonio”, planteada en esa ocasión desde el colegio en el marco de su programa “Tema del año”, y compartida con nuestros alumnos y familias.

Establecido el contacto con el colegio, y a la vista del currículum del área de Ciencias Sociales implantado en el mismo, decidimos que lo más adecuado sería tratar el tema desde esta área, y en el nivel de 6.º curso de Educación Primaria. La tutora de dicho grupo, que es además la responsable de la asignatura, trabajó el tema con sus alumnos. La idea era culminar con una actividad conjunta de alumnos y familias en la que recorriéramos parte de la ruta que hizo La Nueve a su entrada a París, deteniéndonos en algunos de los puntos donde hay colocadas placas de homenaje.

Fue la profesora de Ciencias Sociales del colegio la que adaptó el proyecto a los alumnos de 6.º de Primaria. Con la realización de este proyecto en Primaria se pretenden mejorar los siguientes aspectos:

- La competencia lingüística.
- La competencia social y cívica.
- La competencia digital.
- El trabajo colaborativo.

2. Proyecto didáctico multinivel “La Nueve”

En primer lugar, se determinó cuáles serían los objetivos generales que afectarían a todos los niveles, entendidos en un sentido amplio, y las líneas maestras de la acción que se iba a emprender en las clases. Los objetivos generales del proyecto eran los siguientes:

- Dar a conocer a nuestros alumnos y familias la historia de La Nueve, la participación en la misma de soldados españoles, y su relevancia histórica. Plantear actividades multinivel de lengua y cultura española con arreglo al currículum del programa ALCE.
- Desarrollar un trabajo de colaboración con el Colegio Español Federico García Lorca de París, aplicado al grupo de 6.º de Educación Primaria.
- Plantear diferentes tareas que puedan introducirse desde clase y ser finalizadas en casa con las familias, y realizar una puesta en común en la siguiente sesión.

Como base de partida, se recopiló toda aquella información que pudiese servir para los fines del proyecto: artículos, vídeos, libros, reseñas, etc. Por otra parte, se decidió que para el trabajo de los alumnos nos centráramos en dos elementos fundamentalmente:

- La novela gráfica *Los surcos del Azar*, de Paco Roca, publicada por la editorial Astiberri.
- El libro *La Nueve*, de la periodista e investigadora Evelyn Mesquida, publicada por Penguin Random House Editorial.

Además de las cuestiones lingüísticas, en clase se trabajaron diferentes aspectos de la historia de España y Europa, centrados en la guerra civil española y en la segunda guerra mundial. El trabajo culminaría con una tarea:

Es la adecuada atención a este multinivel uno de los retos más importantes al que nos enfrentamos en nuestro quehacer diario en las clases y nos parece fundamental darle respuesta de forma práctica.

Para que sea más motivador, se marcarán en el plano del recorrido diferentes puntos donde se formularán preguntas a los alumnos, cuyas respuestas tendrán que buscar *in situ*.

- Realización de una ruta histórica en la que participarían alumnos del programa ALCE y alumnos de 6.º de Educación Primaria del Colegio Español Federico García Lorca, acompañados de sus familias. Seguiríamos el recorrido de La Nueve, marcado por una serie de placas conmemorativas de homenaje, que parten de la Porte d'Italie y finalizan en el Hôtel de Ville de París.
- Se haría únicamente un recorrido parcial de la ruta para adaptarla al alumnado.
- Para que sea más motivador, se marcarán en el plano del recorrido diferentes puntos donde se formularán preguntas a los alumnos, cuyas respuestas tendrán que buscar *in situ*.

A partir del diseño de la ruta, se confeccionaron actividades para trabajar tanto en clase como en casa. Las mismas permitirían que todos los alumnos, independien-

temente de cuál fuese su nivel, pudieran participar de forma activa en la ruta final.

El currículo para las ALCE se adecua al del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y se estructura en tres etapas (A, B y C) y cinco niveles (A1, A2, B1, B2, C1) distribuidos a lo largo de diez años de escolaridad de las enseñanzas de la lengua y cultura españolas. En este contexto, se trabajaron las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Y ello, con actividades diseñadas para cada uno de los diferentes niveles.

Descendiendo un escalón en el nivel de concreción, y sin apartarnos de este currículo, se planteó la realización del proyecto realizando una selección de objetivos adecuados para las diferentes etapas. Estos objetivos se presentan a continuación:

3. Proceso de puesta en práctica del proyecto

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos es implicar a las familias. El proyecto se les presentó en la reunión de inicio de curso para solicitar su colaboración. El trabajo se desarrolló durante toda la unidad, apoyándose en una presentación de diapositivas que se trabajaron tanto en clase como en casa con las familias. La dinámica de trabajo consistía en la utilización de alguna de las diapositivas de la presentación para realizar diferentes actividades en clase, y a la vez para generar posteriormente la necesidad de búsqueda de información y de un diálogo del alumno con la familia. A partir de ello, en la siguiente sesión se plantearían nuevas actividades y se continuaría avanzando en las propuestas recogidas en la presentación¹.

Para ilustrar el trabajo realizado, y a modo de ejemplo, presentamos tres diapositivas del proyecto dirigidas a las

ETAPA A

Objetivos lingüísticos y culturales que se trabajarán:

- ❖ Reconocer y nombrar el vocabulario básico sobre la ropa.
- ❖ Introducir el vocabulario de las profesiones y las diferencias entre las profesiones a las que las mujeres podían acceder. Hacer comprender la igualdad como una conquista reciente.
- ❖ Preguntar información sobre datos personales.
- ❖ Presentarse y presentar a otros.
- ❖ Conocer profesiones en masculino/femenino.
- ❖ Reconocer adjetivos en masculino/femenino.
- ❖ Organización del discurso: *Primero, luego, después, para terminar...*
- ❖ Dar y pedir información sobre lugares en una ciudad. Indicar el camino en un plano.
- ❖ Usar correctamente los verbos *ser* y *tener* para las descripciones.
- ❖ Uso del imperfecto e indefinido.
- ❖ Conocer la historia de los soldados españoles que formaron parte de La Nueve.

Azucena Juárez/ALCE París

ETAPAS B y C

Objetivos lingüísticos y culturales que se trabajarán:

- ❖ Uso del indefinido e imperfecto de indicativo.
- ❖ Expresar acuerdo y desacuerdo.
- ❖ Pedir y dar una valoración: *¿Tú qué piensas + SN? ¿A ti qué te parece? ¿Tú qué crees?*
- ❖ Expresar certeza y evidencia: *Estoy seguro de que... Está claro que...*
- ❖ Expresar falta de certeza o evidencia: *No está claro que... No estoy seguro de...*
- ❖ Diferenciar estilo directo e indirecto.
- ❖ Usar los conectores del discurso.
- ❖ Reflexionar sobre las condiciones de vida y organización social.
- ❖ Conocer acontecimientos y protagonistas del pasado.
- ❖ Conocer acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural.
- ❖ Conocer y manejar los medios de comunicación e información: prensa escrita, televisión... la noticia.
- ❖ Preguntar y responder sobre planes y emociones.
- ❖ Estructurar la información: *De inicio, de continuidad, de cierre (en primer lugar, por un lado, para empezar, por una parte, en segundo lugar, por otro lado, por otra parte, para terminar, para finalizar, por último...)*

¹ Puede consultarse en: <https://drive.google.com/file/d/1sPwNYaoEOAf0M3zmSkI7YziO5xeMwgx/view?usp=sharing>

Torneo preliminar
Antes de venir a clase, debes hacer una pequeña encuesta a algún miembro de tu familia para contestar a las preguntas 1, 2, 3, 4 Y 5. Podéis consultar este enlace: [Los españoles que liberaron París.](#)

ETAPA A

1- ¿Qué sabemos de "la Nueve" ?
2- ¿Qué relación tiene la Nueve con España y con Francia?

ETAPAS B Y C

3- ¿Qué sabemos de la Segunda Guerra Mundial?
4- ¿Qué pasaba en España antes de la Segunda Guerra Mundial?
5- ¿Qué pasó en España con los que defendían la República?

diferentes etapas del programa ALCE. Al inicio del proceso, se envió a todas las familias la diapositiva que mostramos a continuación, junto con la petición de que hablasen en casa con los alumnos partiendo de las preguntas que se sugieren y de un enlace a un video sobre el tema.

El siguiente día en clase se hizo una puesta en común con las aportaciones de los alumnos de forma oral. En este punto, debemos confesar lo sorprendidos que quedamos con las intervenciones de los más pequeños. ¡Era una delicia escucharlos explicando lo que habían entendido sobre La Nueve, su espontaneidad, su frescura! Fue merecida la felicitación a las familias por su colaboración.

Posteriormente se fueron presentando en clase las diferentes diapositivas y fuimos profundizando en el contenido de las mismas.

En el caso de esta otra imagen, la trabajamos en clase acercando a los alumnos de la etapa A a un personaje que participó activamente y era muy conocido entre sus compañeros de La Nueve: Miguel Campos.

La siguiente imagen es válida tanto para los alumnos de la ALCE como para los alumnos del Colegio Federico García Lorca. Se pide a los alumnos que elaboren una línea del tiempo a partir de los datos que se les proporcionan.

Una de las actividades más atractiva y motivadora para los alumnos fue la asistencia a una de las clases del abuelo de una alumna. Es familiar de uno de los antiguos combatientes de La Nueve. Preparó una charla que resultó, además de muy interesante, muy emotiva, pues hablaba desde la emoción de tener vínculos familiares con uno de los integrantes de la famosa compañía.

21

Realiza varias preguntas para cada imagen que respondan a la información que aporta cada una de estas viñetas.

ETAPA A

NATURAL DE GÓÑAN (TENERIFE), MIGUEL CAMPOS NACIÓ EN 1911.

DE PROFESIÓN PANADERO.

ESTABA CASADO Y TENÍA TRES HIJOS CUANDO TENÍA LA EDAD DE ELLOS.

• ¿Dónde nació?
• ¿Cuál es su profesión?
• ¿Cuántos años tendría ahora?
• Sigue tú...

(Viñetas tomadas de "Los secretos del azar" Pablo Roca)

Azucena Juárez ALCE París

ETAPA B Y 6º E.P. COMPRENSIÓN ESCRITA

TAREA: Elaborar una línea del tiempo.

Mira el documento adjunto y elabora una línea del tiempo con los hechos más relevantes.

[Breve Historia de la Nueve.](#)

1936 1939 1940 1943 1944 1944 1944



Marc Derocle: "Para ilustrar la historia de la Nueve, la profesora me ha pedido que os cuente la historia de un primo mío que se alistó como voluntario en la 2.ª división blindada del General Leclerc a la cual pertenecía La Nueve".

22

Como colofón a un proyecto en el que habíamos trabajado con tanta ilusión y a pesar de las dificultades que nos planteó la pandemia, una vez finalizadas todas las actividades propuestas, el proyecto culminó el sábado 12 de junio de 2021 con la realización de la "Ruta de La Nueve", en una salida conjunta de alumnos y familias. Fuimos siguiendo los pasos de La Nueve y deteniéndonos en los lugares en los que se encuentran ubicadas las placas de homenaje en su recorrido hasta el Hôtel de Ville de París. Para la ruta, los alumnos llevaban un minilibro de papiroflexia plegado por ellos mismos, con citas de los personajes de La Nueve y los mapas del recorrido, que nos servían de soporte para buscar e identificar las diferentes placas. Fue una jornada que nos permitió, además de conocer *in situ* parte importante de la historia más reciente de la ciudad, profundizar y establecer nuevos vínculos afectivos con los alumnos y sus familias, algo que siempre es muy positivo y refuerza el valor y reconocimiento del programa ALCE por parte de las mismas.

La presentación incorpora una diapositiva con enlaces a testimonios y textos como ampliación y profundización para los alumnos. Se recogen a continuación:

- La Segunda República
<https://drive.google.com/file/d/1jjmFjf26TXI2EvSmRtP8m5gTaOe0nrH/view>
- La guerra civil española
https://drive.google.com/file/d/1rzSRRVcPWH93t9z1kNyCS74_kyKV_zy/view
- La nueve o los olvidados de la victoria
<https://www.youtube.com/watch?v=8umkB-w0Ssk>
- El exilio
<https://drive.google.com/file/d/1dYIqUDF2nq-RMm2dh971snvteibeURt/view>
- La Segunda Guerra Mundial en África
https://drive.google.com/file/d/17nb3dM29hb1t8PVL_bb4yPkR-6hbXZlxt/view
- La Segunda división blindada

https://drive.google.com/file/d/1pdBH8SKWrtKE_57m_1ZjaZQ5Bl6ZdPXW/view

- La Nueve

https://drive.google.com/file/d/1wtgjV7_w8T2MnYIrUPvu2OX9W_AygxyV/view

- En tierras francesas

<https://drive.google.com/file/d/1QszbRJsJ03C4RTVPyNJqEpDzpyCf92kY/view>

- Liberando París

<https://drive.google.com/file/d/1PlirKJWbFlrq40ZWgmelRCLDtZLbkgr/view>

Videos utilizados en la presentación (enlaces verificados el día 24 de enero de 2021):

- Inauguración Jardines.

https://youtu.be/G1X3o_4eNYY

- Memorias de pez.

<https://youtu.be/aVYLVkmUtpY>

- Rutas Instituto Cervantes. Los españoles que liberaron París. La Nueve (Evelyn Mesquida).

<https://www.youtube.com/watch?v=7U8zPc-Vq6s>

- París recuerda a La Nueve.

<https://www.youtube.com/watch?v=UANvn2sqNBU>

- Plegado libro papiroflexia.

<https://www.youtube.com/watch?v=p7o8ep8oLas>

- Minilibro.

<https://drive.google.com/file/d/1kYPIDmyrNtiDZLEJeL0sN0JrqN6Yuqh/view>

- Noticia 1.

<https://www.rfi.fr/es/francia/20190902-liberacion-de-paris-75-anos-despues-primer-homenaje-oficial-la-nueve>

- Noticia 2.

https://elpais.com/cultura/2019/06/15/actualidad/1560612636_840718.html

- Caminante, no hay camino.

<https://www.youtube.com/watch?v=pqxXRY8zLyE>

- Las mujeres de la Nueve.

https://elpais.com/politica/2017/04/20/actualidad/1492723445_869292.html

<https://www.franceculture.fr/histoire/liberation-de-paris-la-nueve-et-ses-republicains-espagnols-enfin-pleinement-reconnus>



Los participantes en la actividad el 12/06/2021 ante el Jardín de los combatientes de La Nueve, en el centro de París.

Bibliografía

MESQUIDA, EVELYN (2019): *La Nueve. Los españoles que liberaron París*. Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial.

ROCA, PACO (2019): *Los surcos del azar*. Bilbao, Astiberri Ediciones.

Mujeres, profesionales frente a una pandemia

Raúl Martín Moreno

Profesor de Dibujo del Liceo Español Luis Buñuel

Con motivo de la celebración de la Semana de la mujer en el Liceo Español Luis Buñuel, desde el departamento de Dibujo se organizaron unas jornadas de conferencias a cargo de siete mujeres, cuyas profesiones han sido relevantes para hacer frente a la situación creada por la pandemia de covid-19.

Para ello ha sido decisivo el compromiso con los valores de la igualdad de género, la valorización de la figura de la mujer y el cumplimiento con la ley de Educación¹, que incluye “el enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista”.

El principal objetivo era que el alumnado del Liceo Español Luis Buñuel

pudiera escuchar de forma directa a mujeres contando su experiencia desde tres aspectos:

- Como trabajadoras, explicando sus dificultades y éxitos laborales como mujeres cada una dentro de su ámbito y cómo lograron llegar hasta ahí.
- Desde la conciliación familiar, haciendo reflexionar al alumnado sobre sus situaciones reales, pues cinco de ellas son madres, dos de familia numerosa.
- Profesionales frente a una pandemia que nos hemos encontrado de golpe toda la sociedad y que ellas, desde sus puestos de trabajo, han afrontado en primera línea.

La situación actual debida a las medidas sanitarias no nos permitía reunir grupos de diferentes niveles, según establece el protocolo del liceo. Ello nos ha forzado a un uso de las nuevas tecnologías como medida directa de actuación, por lo que, entre otras, hemos utilizado aplicaciones de videollamadas como *Zoom*.

¹LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



Cartel anunciador de las jornadas de videoconferencias "Mujeres: profesionales frente a una pandemia"

1. Preliminares

La actividad se denominó "Mujeres: profesionales frente a una pandemia". El título estaba relacionado con el anuncio que ONU Mujeres publicó el martes 10 de noviembre de 2020 en el que se indicaba el tema para el Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo de 2021, que sería "Mujeres líderes: por un futuro igualitario en el mundo de la covid-19".

Las mujeres se encuentran en la primera línea de la crisis de la covid-19 como trabajadoras de la salud, cuidadoras, innovadoras y organizadoras comunitarias. También se encuentran entre las y los líderes nacionales más ejemplares y eficaces en la lucha contra la pandemia. La crisis ha puesto de relieve tanto la importancia fundamental de las contribuciones de las mujeres como las cargas desproporcionadas que soportan².

Para ello, se contactó en primer término con las siete participantes a través de las redes sociales, todas ellas vinculadas en mayor o menor medida con el organizador

de la actividad. Se les expusieron el formato y los objetivos y todas ellas accedieron de buen grado. Por otra parte, se explicó el tema al alumnado de 4.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato, por ser este el que recibe clase directa del profesor. Se exploró la posibilidad de ampliar las sesiones de videoconferencia a través de *Zoom* a otros grupos, informando previamente al Claustro. Tras todo ello se consideró muy pertinente celebrar las siete conferencias, de modo que se seleccionó a siete mujeres pertenecientes a diferentes ámbitos: la sanidad, la educación, las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, los medios de comunicación y la administración pública.

Sanidad: Adela Ruiz Ortega. Médica en Anestesiología y Reanimación en el Hospital General Universitario Gregorio Marañón de Madrid desde 2014, anteriormente trabajó en el Complejo Hospitalario de Toledo y en el Hospital Universitario La Princesa de Madrid desde 2005. En 2012 trabajó en Cambridge, Reino Unido, en ESA Fellow Papworth Hospital. Licenciada en Medicina por la Universidad Complutense de Madrid, tiene, además, el nivel C1 en el idioma de inglés. En su vida familiar está casada y tiene una hija y un hijo.

Ha sido decisivo el compromiso con los valores de la igualdad de género, la valorización de la figura de la mujer y el cumplimiento con la ley de Educación.

² <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/11/announcer-international-womens-day-2021>



Videoconferencia de Gema Jiménez el martes 6 de marzo de 2021 con 1.º de Bachillerato.

El alumnado del Liceo Español Luis Buñuel está en general muy sensibilizado ante la igualdad de género y la valoración de la mujer

26

Sanidad: Ana María Ruiz López. Enfermera en el Servicio de Urgencias médicas de la Comunidad de Madrid SUMMA 112 e impulsora de la Biblioteca “Resistiré” en el Hospital de IFEMA durante la primavera de 2020, se formó en la Escuela de Enfermería de Ciudad Real, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha. En el año 2000 continuó su formación académica cursando estudios de Cardiología y también en Urgencias y Emergencias Extrahospitalarias, a la vez que trabajaba en el servicio de Urgencias 061. En 2020 escribió su primer libro titulado *Libros que salvan vidas*³, ganador de la sexta edición del Premio Feel Good, en el que narra su experiencia en el Hospital creado en IFEMA durante el inicio de la pandemia covid-19 y su iniciativa de la Biblioteca “Resistiré” (galardonada con el Premio Antonio de Sancha 2020, que concede la Asociación de Editores de Madrid). En su vida familiar está casada y tiene dos hijas y un hijo.

Educación: Lucía Delgado García de Dionisio. Licenciada en Filología Hispánica, es profesora asociada de la Universidad de Castilla-La Mancha y profesora de Educación Secundaria en el IES Clara Campoamor de La Solana (Ciudad Real), funcionaria de carrera desde 2004 y jefa del Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Coordinadora de proyectos europeos desde 2013 de manera ininterrumpida, actualmente

coordina un Proyecto KA1 de Erasmus+ llamado Internacionalización, Innovación, Inclusión, que finaliza el próximo mes de diciembre, y participa en un Proyecto KA2 *Do, Develop, Donate*, con cinco países más. Acreditada para tutora en el Máster de Secundaria de la UCLM, participa como tutora de prácticas externas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la UCLM durante el curso 2009/2010.

Fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado: Sara Martínez. Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, entra en el cuerpo de la Policía Nacional en 2010. Entre 2011 y 2016 está destinada en la Oficina de Denuncias y Atención al Ciudadano de una Comisaria de Distrito de Madrid, donde se recogen denuncias de todo tipo (hurtos, robos, malos tratos...) y se tramitan los detenidos que realizan actuaciones en la calle. De 2016 a 2017 trabaja en un grupo de investigación de hurtos y desde el 2017 pertenece al Grupo de investigación de estafas y delitos tecnológicos. En este momento se dedica a investigar todo tipo de estafas, usurpaciones de identidad y cualquier delito cometido en internet. En su vida familiar, está casada y tiene dos hijos.

Medios de Comunicación: Gema Jiménez García. Directora de Atresmedia Radio de Albacete desde 2014, lleva trabajando en este medio de comunicación exactamente treinta años. De ellos, los últimos dieciocho como directora de las emisoras en Yecla (Murcia), Talavera de la Reina (Toledo) y Albacete. Licenciada en Administración y Dirección de Empresas (ADE) es técnica superior de *Marketing* y Publicidad. En su vida familiar está divorciada y tiene una hija de 13 años y un hijo de 12.

Medios de comunicación: Lola Peñalver. Redactora de Informativos Telecinco desde 2015, trabajó como periodista para el Ayuntamiento de Soto del Real (Madrid) entre 2011 y 2012. Anteriormente, desde 1997 estuvo algo más de 12 años trabajando también para Telecinco como redactora del Informativo de fin de semana de la

³ *Libros que salvan vidas*, Ana María Ruiz López, 2020. Plataforma Editorial 2020. Barcelona, España. ISBN 978-84-18285-53-0

Primera y Segunda edición, con Pepe Ribagorda y Carme Chaparro. Inició su carrera profesional en la Agencia de Noticias Europa Press y en la Agencia Efe y continuó en el medio de comunicación andaluz Canal Sur. Licenciada en Ciencias Audiovisuales con un Máster en Producción Audiovisual (1989-1994), tiene experiencia de voluntariado en deporte y desarrollo en la Fundación Prosegur, en el Club de Campo de Somontes de Madrid. En su vida familiar está casada y tiene tres hijos.

Administración pública: Vanessa Irla Uriarte. Teniente de alcalde del Ayuntamiento de Valdepeñas (Ciudad Real) desde 2015, es doctora en Comunicación con nota sobresaliente *cum laude* por la Universidad Pontificia de Salamanca y licenciada en Ciencias de la Información con Máster en Comunicación Corporativa y Gestión Estratégica del Conocimiento por la misma universidad. También realizó el grado en Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad UDIMA. Desde 2015, es concejala de Sanidad y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valdepeñas. En la actualidad compagina su puesto en el Ayuntamiento con el estudio del grado en Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

2. Alumnado

El alumnado del Liceo Español Luis Buñuel está en general muy sensibilizado ante la igualdad de género y la valoración de la mujer. Esto se consigue a través de actividades de los departamentos didácticos, de las sesiones de tutoría y de la Orientación del liceo durante todo el curso escolar. La actividad fue dirigida de manera directa al alumnado de Dibujo Técnico de 1.º y 2.º de Bachillerato y de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de 4.º de ESO. Para esta ocasión, como preparación se explicó el desarrollo de la actividad a cada uno de los tres grupos. Se comentaron vídeos de los ámbitos a tratar como punto de partida. Se presentó a cada una de nuestras mujeres protagonistas a través



Videoconferencia de Adela Ruíz Ortega el martes 6 de marzo de 2021 con 2.º de Bachillerato.

de su *curriculum vitae*. Todo ello, con la intención de que, tras el debate el alumnado tuviera preparadas preguntas para las intervinientes. La estructura, pensada para 45 minutos, se componía de tres partes:

Mujeres y trabajo. Con preguntas del tipo: ¿Tuviste claro desde siempre a qué dedicarte? ¿Qué te hizo elegir tu profesión? ¿Qué es lo que más y menos te gusta? ¿Encontraste algún tipo de dificultad por el hecho de ser mujer? ¿Si hubieses sido hombre te dedicarías a otra cosa? ¿Hay diferencias salariales entre hombres y mujeres en tu profesión?, etc.

Mujeres y conciliación familiar. ¿Cómo compaginas el hecho de ser madre y trabajadora? ¿Existe realmente la conciliación hablando en términos generales? ¿Qué propones para mejorarla? ¿Tuviste que plantearte ser madre o ser una buena profesional? ¿Qué opinan tus hijos e hijas de tu profesión?, etc.

Mujeres frente a una pandemia. ¿Cómo has desarrollado tu puesto de responsabilidad en una situación tan excepcional? ¿Podrías destacar algún momento especial para ti? ¿Te has sentido apoyada en tu toma de decisiones?, etc.

3. Realización de la actividad

La actividad se desarrolló a lo largo de la semana del 1 al 6 de marzo de 2021 durante los periodos establecidos para impartir clases del departamento de Dibujo en los tres grupos mencionados. De esta manera, no se interrumpieron sesiones

A pesar de que el 80 % de los médicos son mujeres, se tiene la idea preconcebida de que el médico se corresponde con la figura masculina.



Videoconferencia de Sara Martínez el miércoles 3 de marzo de 2021 con 2.º de Bachillerato.

Los docentes hacemos nuestro papel como educadores lo mejor que podemos, pero no podemos competir con programas de televisión de *reality show* o con el reguetón..

28

lectivas en otras asignaturas. Las videoconferencias se celebraron en el taller de Artes Plásticas, cumpliendo -como no podía ser de otra manera- con las medidas sanitarias vigentes. Se utilizó la plataforma Zoom, a la que se invitó a todo el profesorado y alumnado del Liceo, quienes fueron incorporándose a las charlas a su criterio, interviniendo a través del *chat*. La conexión con más miembros llegó a ocho grupos de ESO y Bachillerato de forma simultánea.

4. Mujeres y trabajo

Desde pequeña, Gema Jiménez creció escuchando la radio, le apasionaba la comunicación y quería trabajar ahí. Aunque no persiguió su sueño, le llegó por otras circunstancias. La alumna Yosra Tai, de 1.º de Bachillerato, preguntó si pensaba que existiese brecha salarial, a lo que Gema Jiménez contestó que su percepción es que sí. Iago Aparicio López, alumno de 1º de Bachillerato, preguntó cómo fue su trayectoria para llegar a ser directora. Respondió que fue a partir de su propia iniciativa cuando tomó las riendas de la empresa en una situación excepcional tras el accidente de su director. Tratando el tema de la igualdad, afirmó:

Tristemente en este medio de comunicación, como en las empresas, el número de mujeres que ocupamos puestos de director es bastante inferior al de hombres. No hay una paridad. En mi caso, con 24 años era la mujer directora más joven de mi empresa. Solo había tres o cuatro mujeres directoras en toda España, y mayores

que yo todas. A día de hoy somos siete directoras de un total de 40.

Adela Ruíz Ortega, a quien de estudiante le gustaba todo y en el momento en el que tuvo que elegir dudó entre dedicarse al medioambiente e irse con Greenpeace o estudiar Medicina y marchar con Médicos sin Fronteras, reflexionó sobre la igualdad y su trabajo en estos términos:

Como estudiante veía las cosas de otra manera, no me había planteado que pudiera haber muchas diferencias de oportunidades entre hombres y mujeres. De hecho, en mi familia, tanto mi hermana como mi hermano y yo hemos sido tratados igual. También en la universidad. Sin embargo, al llegar a trabajar en el hospital y a pesar de que el 80 % de los médicos son mujeres, se tiene la idea preconcebida de que el médico se corresponde con la figura masculina. Ser mujer, ser joven y tener el respeto de los pacientes, es realmente difícil. Me sigue pasando hoy día. Cuando digo que trabajo en un hospital nunca me han preguntado si soy médico.

La agente de la Policía Nacional, Sara Martínez, tuvo siempre claro que quería ser algo relacionado con la justicia. De hecho, era la defensora de las causas imposibles en el cole. Cuando empezó la carrera de Derecho, vio que todo ciudadano tiene derecho a una defensa, incluso el *más malo del mundo*, pero ella no estaba por la labor de defender a alguien así, entonces pensó que estar al lado de los buenos es ser policía, quien está siempre junto a las víctimas y del ciudadano de bien. Nos contó en relación a igualdad y trabajo:

En 2019 hizo cuarenta años que entró al cuerpo nacional de policía la primera mujer. En la actualidad no hay problema para el ingreso por sexo. Hay grupos especializados en los que no hay mujeres porque precisan unas pruebas físicas que no ha pasado ninguna mujer, a pesar de que se miden distintos tiempos para dichas pruebas por ser hombre o mujer, ya que físicamente somos diferentes.

Sara Andreu Vives, alumna de 2º de Bachillerato, le preguntó si alguna vez la

habían tomado menos en serio por ser mujer. A lo que Sara Martínez le contestó:

Sí, a veces pasa. Una noche me tocó patrullar con una compañera. Fue complicado, porque paramos a un grupo de chicos que nos empezaron a vacilar. Es ahí donde tienes que imponerte, porque eres la autoridad. Al ver nuestra reacción, se quedaron sorprendidos.

Desde uno de los grupos que participaban en otra aula del Liceo, le preguntaron sobre los casos de malos tratos:

He trabajado en denuncias de malos tratos. Suelen llegar mujeres muy nerviosas y no quieren colaborar. Justifican a su agresor, pues están manipuladas. Es un trabajo muy difícil con ellas, sobre todo si son mayores, porque es muy complicado hacerles ver lo que está pasando. Vienen destruidas mentalmente. Cuando consiguen poner la denuncia, muchas veces en el juzgado la retiran.

Lucía Delgado García de Dionisio siempre había tenido claro que se quería dedicar a la enseñanza, aunque su idea era hacerlo como profesora de Educación Física. Sin embargo, no pudo hacerlo, pues el Instituto Nacional de Educación Física de Toledo pedía tres pruebas de acceso. Superaba fuerza y atletismo, pero no pudo prepararse la natación, al no haber piscina en su pueblo. Pensó en la alternativa de entrar primero en Filología Hispánica y luego pasarse a INEF. Pero le gustó tanto que no se cambió. Ahora está orgullosa, porque incluso ha conseguido el reto de ser profesora de la Universidad de Castilla-La Mancha, donde es compañera de los que fueron sus profesores. En referencia a la igualdad de género en las aulas, nos contó:

El 55 % de los estudiantes universitarios son mujeres y, en concreto, en mi clase de Magisterio hay 70 alumnas y 6 alumnos. Hay que decir que en este caso es un estereotipo, pues Educación Infantil es una especialidad tradicionalmente femenina. No obstante, el 70 % de la clase de Bachillerato Científico, en el centro de secundaria donde también trabajo, son igualmente

chicas. Y en las zonas rurales más especialmente, pues las opciones para encontrar trabajo son mínimas y estudiar es el recurso para tener una buena cualificación y consiguiente empleo.

En cuanto a la educación en valores para la igualdad, los docentes hacemos nuestro papel como educadores lo mejor que podemos, pero no podemos competir con programas de televisión de *reality show* o con el reguetón. Muchos alumnos se dan cuenta del machismo cuando analizamos en clase las letras de estas canciones.

Desde pequeña, Ana María Ruiz López siempre había querido ser enfermera. Jugaba a curar y cuidar a sus enfermos, que eran sus muñeco y peluches. Para ella, trabajar en lo que a uno le gusta es una de las mayores fortunas que se pueden tener, y Ana lo ha conseguido. Hablando de su profesión desde el punto de vista de la igualdad, nos explicó:

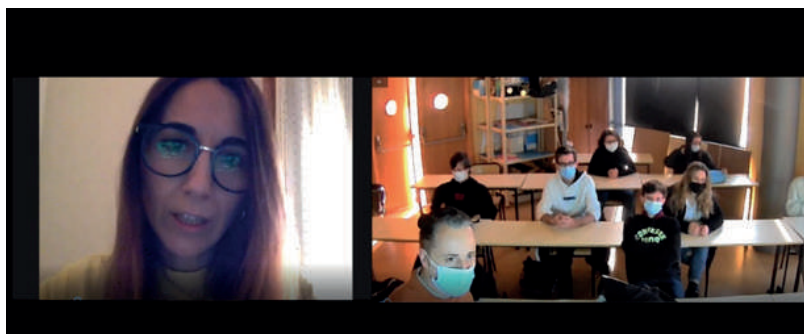
Personalmente no he tenido ningún problema en mi trabajo por el hecho de ser mujer. Sin embargo, a varias compañeras, en el momento de quedarse embarazadas y saber que pronto iban a estar de baja, no se les ha renovado el contrato. Yo creo que eso pasa en mi campo y en todos, y es algo por lo que tenemos que luchar, porque no puede ser más injusto.

Vanessa Irla, feminista declarada que cree en la igualdad entre personas sin distinción de géneros, siempre tuvo la vocación del servicio a los demás. Trabajar desde el periodismo y la política es para ella la aglutinación perfecta para colaborar en el avance de la sociedad. Así opinó sobre el papel de la mujer en la política y otros sectores:

Si el número de mujeres representamos la mitad de la población mundial, también debemos tener la mitad de las responsabilidades, la mitad de los puestos de liderazgo y la mitad de las oportunidades.

Diego Fernandes Domínguez, de 1.º de Bachillerato, le preguntó cómo veía ella el acceso a puestos de responsabilidad a través de listas paritarias o por mérito. Vanessa Irla le contestó:

Si el número de mujeres representamos la mitad de la población mundial, también debemos tener la mitad de las responsabilidades, la mitad de los puestos de liderazgo y la mitad de las oportunidades.



Videoconferencia de Lucía Delgado el jueves 4 de marzo de 2021 con 2.º de Bachillerato.

Solo las mujeres son las que tienen que pasar un *casting* de físico para poder llevar su trabajo en la redacción, pues si no tienes ese estándar de belleza, no eres la que presentas el trabajo..

30

A nivel político se han tenido que imponer las listas cremallera -hombre, mujer, hombre, mujer- porque hasta ahora era la única manera de que las mujeres pudieran tener la misma representación que los hombres. Lo ideal es no recurrir a ello, pero mientras no exista esa realidad ha de hacerse así. Para que los sistemas se puedan cambiar hay que estar dentro. Es muy importante que las mujeres estén dentro de la política para que se puedan propiciar esos cambios. Y esto es aplicable a otros ámbitos.

La ilusión de Lola Peñalver era ser piloto de aeronaves en el Ejército del Aire, aprovechando que fue su promoción la primera que admitía el ingreso de la mujer. Sin embargo, un cúmulo de circunstancias la llevó a estudiar Imagen y Sonido en Ciencias de la Comunicación. Contó al alumnado la relación existente entre mujer y trabajo, en concreto en la cadena de televisión Telecinco:

En mi mundo es verdad que tener un físico femenino con unos estándares te puede abrir unas puertas. Me refiero a presentar programas, ser la imagen corporativa de una firma... El resto te lo tienes que ganar exactamente igual que un hombre. No obstante, el ser mujer te hace que vayas con más fuerza y entusiasmo, porque quizás te encuentres con dificultades que, si eres un hombre, lo mismo no aparecen. Telecinco es la única cadena que exige ser meteorólogo para hacerte cargo de ese espacio. Solo las mujeres son las que tienen que pasar un *casting* de físico para poder llevar su trabajo en la redacción,

pues si no tienes ese estándar de belleza, no eres la que presentas el trabajo.

La alumna Zahara de Frutos Cuenca, alumna de 4.º de ESO, preguntó en qué consistía ese *casting*. A lo que Lola Peñalver le contestó:

Telecinco ha apostado siempre por un tipo de programación un poco sexista. El bastión son programas como la Isla de las Tentaciones, *reality shows* que apuestan por la parte sexual más que por cualquier otra. Ese es el baremo que se aplica al resto de la programación, aunque en Informativos estamos un poco al margen. El canon para mujeres es ser alta, delgada, tener una melena preciosa... Unos criterios que, si no los tienes, no se pasa a valorar esa profesionalidad que avala que hayas llegado hasta ahí.

5. Mujeres y conciliación familiar

Gema Jiménez García: “A mí me mata un imprevisto. El hecho de estar divorciada y tener la custodia de mis dos hijos es complicado. Por suerte, mi trabajo me permite estar con ellos por la tarde, pero no es fácil. El sistema debería dar más herramientas como ludotecas y centros de ocio”. “Cuando los hijos son pequeños, tienes que elegir reducir tu salario para poder cuidar de ellos y eso supone una frustración. Yo quiero tener hijos, pero no ser una esclava en casa”.

Adela Ruiz Ortega: “Siendo sanitario necesitas ayuda para gestionar tu vida familiar. Hay guardias de 24 horas, turnos extras, continuo estudio para formación, pues se exige un alto nivel de actualización. Tener familia también lo es. Tienes en la cabeza el pensamiento de que es tu obligación tomar como modelo a tu madre y hacer con tus hijos lo mismo que hizo ella contigo, pero la situación no es igual”. Preguntó Fernando Díaz de Villegas, de 2.º de Bachillerato, si tuvo problemas laborales a la hora de estar embarazada. Adela Ruiz respondió que “los contratos de los médicos son inestables los primeros años. Si te quedas embarazada es muy probable que pierdas el acceso a un contrato mejor”.

Sara Martínez: “En el cuerpo nacional de policía me encuentro muy afortunada, pues me facilitan la conciliación familiar. Incluso cuando trabajo a turnos, salvo algunos días concretos”.

Lucía Delgado García de Dionisio: “Mi trabajo favorece la conciliación familiar porque, en principio, trabajamos de mañanas. Por las tardes dedicamos muchas horas a preparar, corregir, burocracia... pero esas horas se pueden organizar a tu manera. No obstante, en el momento de ser madre, algunos países europeos están mucho más avanzados que nosotros y conceden bajas por maternidad de hasta incluso dos años, cuando en España son cuatro meses más la lactancia”.

Ana M.^a Ruiz López: “Para tener una buena conciliación familiar, yo siempre he trabajado en el turno de noches, de manera que durante el día yo estoy con la familia. Los fines de semana que trabajo, ahí está mi marido, el amor de mi vida, que se ocupa de los niños”.

Vanessa Irla Uriarte: “Hemos avanzado y hemos dado grandes pasos, pero eso no quiere decir que hayamos conseguido todo. Hay mucho por avanzar. En mi caso, dentro de la administración pública, hay más flexibilidad en cuanto a la conciliación familiar se refiere. Yo lo llevo bien, porque disfruto con mi trabajo, aunque no tenga horarios, ya que acompaño a los colectivos en sus diferentes actos a cualquier hora y día de la semana. Es cierto que todo ese tiempo que ocupo con la población, lo estoy quitando de mi familia. Me he volcado siempre en el terreno profesional y he renunciado a muchas cosas en el personal”.

Lola Peñalver: “Si tu ideal es ser profesional antes que madre, pareja, amiga... es difícil, porque priorizas eso y tienes que dejar de lado el resto. Si no, puedes plantearte ser flexible, estar disponible para tu trabajo y bajar un poco el pie del acelerador con el resto. Quiero decir, disfrutar al cien por cien esos ratitos con tu familia. Tienes que renunciar a muchas cosas, yo elegí trabajar el fin de semana para poder dedicar los otros cinco días de la semana a mi familia, aunque con el móvil encendido”.



Videoconferencia de Ana María Ruiz López el jueves 4 de marzo con 1.º de Bachillerato.

6. Mujeres frente a una pandemia

Gema Jiménez García, como directora de una empresa de medios audiovisuales tuvo que gestionar una situación sin precedentes:

Atresmedia vive de ingresos de la venta de publicidad. Con todo cerrado, había que reinventarse buscando empresas que se habían transformado y ahora fabricaban mascarillas o batas de trabajo, pero había cuatro. Por tanto, se redujeron los ingresos un 80 % durante meses. Los comerciales teletrabajaban y los periodistas se mantuvieron al pie del cañón frente a los micrófonos, pero con el monotema de la pandemia: información muy pesimista, hablando del número de víctimas un día y otro. Para cubrir una hora y media de comunicación era complicadísimo. No se podía hablar de cultura, deportes... porque no había. La radio tiene un compromiso con la sociedad de informar y acompañar. El desgaste emocional era enorme. Se dispararon las audiencias porque la gente estaba pegada a la radio como en los años cincuenta para informarse de la actualidad más cercana. Decidimos hacer una radio de acompañamiento como hace muchos años, felicitando cumpleaños o dedicando canciones.

Adela Ruíz Ortega, en primera línea en las salas improvisadas de UCI del hospital narró así su experiencia:

Fuimos conscientes del problema de la pandemia cuando nuestros compañeros médicos en Italia nos enviaban vídeos a través de *WhatsApp* avisándonos: “Esto no

Hemos avanzado y hemos dado grandes pasos, pero eso no quiere decir que hayamos conseguido todo. Hay mucho por avanzar.

A los que
estábamos
de guardia
nos daban un
busca y nos
pedían decidir
qué pacientes
tenían más
posibilidades
de salir de esa
situación para
asignarles
las camas y
respiradores de
que disponíamos.

es una gripe, preparad todas las camas de intensivos que podáis”. Quince días más tarde llegó a España y se colapsó el sistema. Normalmente, en mi hospital hay unas 45 camas en unidades de cuidados intensivos, y son suficientes. La tercera semana de marzo hicieron falta hasta 120. Se hizo lo que se pudo, pero se terminaron los respiradores, imprescindibles para mantener la vida en estos pacientes que no son capaces de respirar por sí mismos. Estuve casi tres meses trabajando en una unidad adaptada.

Kenza el Oudghiri preguntó: “¿Pien-
sas que si se hubiese tomado en serio la
pandemia en diciembre se hubiese podi-
do actuar mejor?”. Adela Ruíz Ortega: “Por
supuesto, deberían haberse cerrado las
fronteras de inmediato, sobre todo con Ita-
lia”. Sara Andreu Vives, alumna de 2º de
Bachillerato, preguntó cuál fue su momen-
to más duro. Adela Ruiz:

Siempre recuerdo una noche en la que
había que decidir qué pacientes entraban
en estas unidades de críticos. A los que
estábamos de guardia nos daban un busca
y nos pedían decidir qué pacientes tenían
más posibilidades de salir de esa situación
para asignarles las camas y respiradores de
que disponíamos. No estábamos acostum-
brados a esto. Fue muy duro.

Sara Martínez al principio tuvo mie-
do, como todos, porque no sabía a qué
se estaba enfrentando. Tenía miedo sobre
todo por sus hijos, ellos estaban protegidos
en casa y se sentía responsable de llevarles
ella misma el virus tras su jornada labo-
ral en la Policía Nacional con su misión de
mantener la seguridad de todos.

Normalmente, la población respondió
muy bien ante las restricciones, aunque
siempre hubo casos de valientes, negacio-
nistas.... No había una norma clara y esto
dificultaba nuestra labor de mantener el
orden. Ha pasado casi un año y han cam-
biado las cosas. Una consecuencia ha sido
el incremento del paro que ha ocasionado
desesperación en muchas personas y les
da por hacer locuras. Por otro lado, están
los inconscientes que hacen fiestas. En
general, en Madrid la gente lleva mascarilla

y está bastante concienciada. Los jóvenes
como vosotros estáis siendo un ejemplo.

A Lucía Delgado le vino de golpe el
cambio de la enseñanza presencial a la vir-
tual. Lo cuenta así:

No conocía aplicaciones como *Zoom*,
Teams o *Google Classroom*, y la verdad
es que fue un auténtico agobio, un estrés
brutal el tener que ponerte al día en ape-
nas unas horas para poner en marcha todo
el mecanismo de enseñanza *online* desde
casa. Y no solo eso: cambiar el *chip* y el
de mi alumnado. Además, hay que hablar
de la brecha digital, que imposibilitó que
un número de alumnos no pudieran seguir
conectados. Por otro lado, hubo una gran
parte del alumnado que no quiso conec-
tarse, al saber que iban a aprobar de todas
formas. Alguno incluso boicoteó las sesio-
nes poniendo música con letras obscenas
o difundiendo códigos para las invitacio-
nes de las distintas plataformas.

En cuanto a la atención al alumnado, era
de 24 horas al día. Llegué a recibir llamadas
telefónicas de padres a distintas horas del
día para resolver dudas de sus hijos.

La idea de la educación en España
está muy denostada y, sin embargo, hemos
tenido que ser autodidactas, reciclarnos en
tiempo récord, algo que nadie nos ha reco-
nocido.

El 24 de marzo de 2020, la enfermera
de urgencias Ana M.^a Ruiz López recibió un
mensaje de su servicio en el que la cita-
ban para trabajar en un pabellón del recinto
ferial de IFEMA en Madrid, habilitado como
hospital de campaña ante la saturación de
los centros sanitarios de la ciudad, donde
no quedaba espacio para la cantidad de
pacientes que acudían por covid-19. Pero
con su positiva manera de ver la vida y su
arrojo buscó soluciones en la tragedia:

En IFEMA me encontré un lugar gris,
frío y oscuro. Yo sabía que curar no siem-
pre es posible, pero cuidar sí, ahí estába-
mos todos para cuidar de los pacientes.
Sin embargo, no había mucho tiempo para
acompañar. La compañía también cura,
por eso pensé que ese acompañamiento
que ni yo ni mis compañeros de trabajo

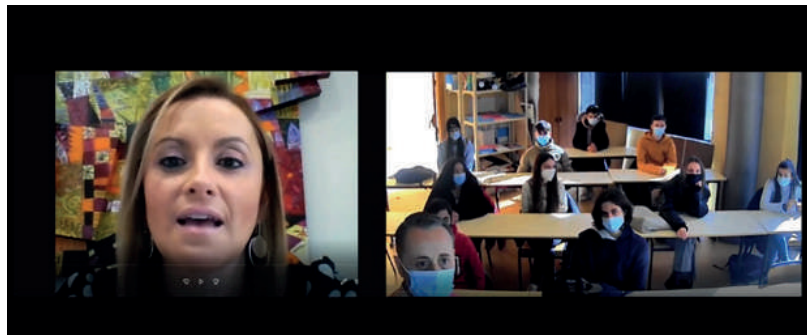
teníamos tiempo para dar, la iban a hacer los libros. Así, desde la primera noche, me puse como loca a pedir libros a mi club de lectura y a todo el mundo a través de las redes sociales. Al día siguiente empezaron a llegar a IFEMA muchos libros. Así empezó la Biblioteca “Resistiré”.

Un paciente mío se puso en contacto conmigo para ver si podía hacerle el favor de buscar a otra paciente para que esta señora se pusiera en contacto con su familia. Un montón de gente conseguimos el encuentro virtual de esta persona, que estaba muy grave, con su familia, que vivía en otro continente. Esta experiencia me emocionó mucho.

Al frente de un ayuntamiento como el de Valdepeñas, con más de treinta mil habitantes, Vanessa Irla Uriarte, junto con el alcalde y su secretario, administró todos los recursos que tenía a su alcance para gestionar la pandemia por covid-19. Lo recordó así:

Han sido momentos muy difíciles desde el 14 de marzo del año pasado. Yo estuve yendo al ayuntamiento para coordinar las distintas medidas que había que ir llevando a cabo. El instinto de necesidad de supervivencia hace que pongas todos los mecanismos para trabajar. Pero es algo que se escapa de tu gestión del día a día. Más adelante en el tiempo, después del confinamiento, con la desescalada, no quería lanzar las campanas al vuelo. Lo peor es que me daba la sensación de que todos estábamos naturalizando los datos... Cien mil muertos más... ¿No, cien mil muertos más no, estamos hablando de nuestros abuelos, abuelas, madres y padres!

Perteneciente a un medio de comunicación como la televisión y con la labor social de hacer llegar la noticia a la población, Lola Peñalver se sintió responsable de transmitir, en un principio, incertidumbre. No tenía información veraz. De ahí, se pasó al miedo, al mensaje de “no salga usted de casa, esto es horrible”. Después, cuando consiguió recibir datos reales, llegó a un punto medio y empezó, junto a sus compañeros, a coger las riendas e informar.



Videoconferencia de Vanessa Irla el sábado 6 de marzo con 1.º de Bachillerato.

Por aquel entonces hubo infinitas *fake news*. Ese aluvión no te permitía contrastar hasta que ya era un poco tarde.

El seguir el día a día de la pandemia con las limitaciones que se nos imponían daba sensación de impotencia. Recuerdo el primer día que salió la UME a recoger los cuerpos de nuestros mayores que estaban falleciendo en las residencias. Salían los cuerpos en bolsas forenses. Cargaban los cuerpos de cuatro en cuatro en furgonetas. Que se nos vetase la posibilidad de enseñar esa imagen para que la gente se concienciase de que había personas que se nos estaban quedando en el camino, recibir esas imágenes y no poder enseñarlas, me hizo sentir muy vetada, censurada en cierto momento.

7. Conclusiones y difusión de la actividad

Concluidas las jornadas, se hizo una evaluación muy positiva por todas las partes, no ya solo por el tema tratado y su desarrollo, sino también por el formato utilizado, que permitió conectarse en directo a todos los grupos del Liceo, manteniendo de esta forma las medidas sanitarias. Tanto es así, que creó precedente para conferencias posteriores celebradas en el salón de actos con un grupo de forma presencial, y a la vez con otros grupos en el mismo centro, pero con *Zoom*.

Actividades de este tipo son muy importantes para la concienciación de la realidad que vivimos, y es en la educación donde debe debatirse para procurar una sociedad más igualitaria y avanzada.

La idea de la educación en España está muy denostada y, sin embargo, hemos tenido que ser autodidactas, reciclarnos en tiempo récord, algo que nadie nos ha reconocido.

Actividades de este tipo son muy importantes para la concienciación de la realidad que vivimos, y es en la educación donde debe debatirse para procurar una sociedad más igualitaria y avanzada..



Videoconferencia de Lola Peñalver el sábado 6 de marzo con 4.º de ESO.

Las mujeres líderes y las organizaciones de mujeres han demostrado sus habilidades, conocimientos y redes para liderar eficazmente los esfuerzos de respuesta y recuperación ante la covid-19. Actualmente se acepta más que nunca que las mujeres aportan experiencias, perspectivas y habilidades diferentes, y que contribuyen de manera indispensable en las decisiones, políticas y leyes *que funcionan mejor para todas y todos*⁴.

Todas las videoconferencias fueron grabadas con el consentimiento de las ponentes. Con este material, se editó un resumen de 25 minutos que puede verse en la *web* oficial del Liceo Español Luis Buñuel en el siguiente enlace:

http://liceoluisbunuel.educalab.es/noticias/-/asset_publisher/5bWrkvwcCWSV/content/mujer-profesionales-frente-a-una-pandemia-/maximized?_101_INSTANCE_5bWrkvwcCWSV_redirect=%2F

⁴ <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/11/announcer-international-womens-day-2021>

Un juego de escape en el aula de español: colaborar y vivir una experiencia

Laura Navarro

Profesora de español / formadora en la Académie de Versailles.
Collège EREA Jean Isoard, Montgeron (Essonne)

Un juego de escape educativo es un juego que se realiza en equipo y que permite desarrollar la inteligencia colectiva para escapar de una sala real o virtual o de un lugar histórico.

35

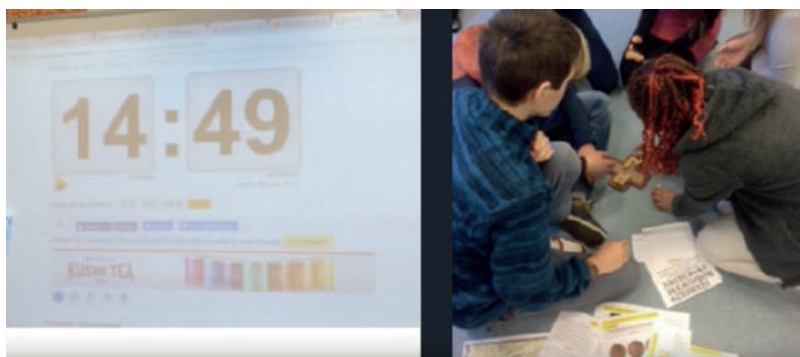
Un juego de escape educativo es un juego que se realiza en equipo y que permite desarrollar la inteligencia colectiva para escapar de una sala real o virtual o de un lugar histórico en el que estamos en inmersión. Construido sobre una sucesión de enigmas que los alumnos deben resolver, permite a toda la clase (re)vivir un período histórico o una epopeya previamente estudiada en clase.

La experiencia puede ser muy positiva en el ámbito educativo ya que, durante el tiempo del juego, los alumnos están en el centro de la acción y se convierten en los héroes de la historia. Esto se debe a que, para escapar de una habitación, es necesario superar las pruebas dentro de un plazo determinado, que en cierto modo es una evaluación del contenido aprendido, pero evaluado de forma lúdica.

Vamos a presentar un juego de escape titulado “1520, el incendio de Medina del Campo: las joyas de la corona” experimen-



tado con 12 alumnos de 3º en el *collège* EREA (establecimiento regional de enseñanza adaptada) Jean Isoard de Montgeron, que acoge a alumnos con trastornos de aprendizaje, en la *Académie* de Versailles. Al trabajar en equipo y proponer formas alternativas en el aula, este tipo de juego puede motivar a los alumnos.



El juego tiene lugar en el aula de español. Todos los alumnos son actores. Antes del juego de escape, se ha realizado una unidad didáctica sobre Medina del Campo; en esta unidad se han presentado las poblaciones de Valladolid y Medina del Campo, se ha hablado de un barrio y de una ciudad, y se ha aprendido a indicar y comprender un itinerario. Todo, con la ayuda de la auxiliar de conversación, que era medinense. Para el juego de escape, nos centramos en el episodio de la Quema de Medina del Campo.



1. Desarrollo y organización

Esta es la intriga planteada a los alumnos en el vídeo <http://acver.fr/k-d> y en un pergamino distribuido:

Medina del Campo, 21 de agosto de 1520,

Las tropas afines al rey Carlos I iniciaron las represalias quemando nuestra ciudad de Medina del Campo.

Tenemos que escaparnos y llevarnos lejos de aquí las joyas de la corona, que el pueblo esconde desde hace siglos, para evitar la doble pena de los traidores.

Para llevar a cabo nuestra misión, tendremos que

- Descodificar el mensaje para abrir el cofre que nos permitirá desenmascarar a nuestro enemigo.
- Encontrar a nuestro amigo y cabecilla de la rebelión.
- Descubrir el nombre de las ciudades aliadas.
- Recuperar las joyas.
- Reconstituir el puzzle que nos hará libres.

¡Ánimo al pueblo de Medina del Campo!

El juego se desarrolla con una sucesión de etapas: descodificación de un mensaje, lectura de documentos (comprensión lectora), buscar cifras esparcidas en el aula para poder abrir candados, buscar en mapas y documentos, gracias a la realidad aumentada que activa un video al escanear el soporte (comprensión oral), con la aplicación *Hp Reveal* en la tableta portátil. Una etapa del juego se termina cuando la clase encuentra la solución y comunica en un pergamino (expresión escrita) la respuesta al profesor, que es el maestro del juego.

Si la respuesta y las explicaciones son correctas, se entrega un nuevo sobre con nuevas instrucciones, como por ejemplo en la etapa 4, escondite: "Busca a Juan Bravo. Él te dará pistas para averiguar cuáles son las ciudades aliadas. Dicen que se



esconde entre el convento del Carmen y la plaza Mayor. Si lo encuentras, envíale un mensaje secreto. O en la etapa 5 coalición: Averigua los nombres de las ciudades que están dispuestas a ayudarnos...”

En ambas etapas (4 y 5), se trata de una comprensión oral llevada a cabo con la realidad aumentada.

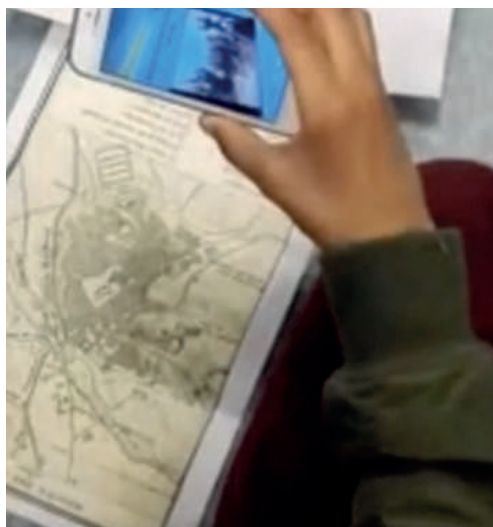
2. Material para realizar el juego de escape

- La unidad didáctica De Valladolid a Medina del Campo:
<https://spark.adobe.com/page/Y0Z4OcR02JYxX/>
- Los detalles de la organización y el material pedagógico del juego:
<https://view.genial.ly/59ea3e0e48d77d0d689ed96e>
<https://langues.ac-versailles.fr/IMG/pdf/documents.pdf>
<https://langues.ac-versailles.fr/IMG/pdf/biografias.pdf>

Además de ser lúdico y facilitar el proceso de aprendizaje, el juego permite una experiencia vivencial que también desarrolla habilidades como la atención, la obser-

vación, el razonamiento lógico, además de desarrollar las habilidades de comunicación y de cooperación.

Los alumnos se mostraron muy motivados. Cooperaron e interactuaron en español para poder realizar un balance, al final de cada etapa, y comunicar las conclusiones de sus hallazgos al profesor, maestro del juego. Cada uno participó para compartir lo que encontraba. En 50 minutos, los alumnos no tuvieron más remedio que comunicarse entre sí, oralmente, para avanzar juntos.



“1520, el incendio de Medina del Campo: las joyas de la corona”

Además de ser lúdico y facilitar el proceso de aprendizaje, el juego permite una experiencia vivencial que también desarrolla habilidades como la atención, la observación, el razonamiento lógico, además de desarrollar las habilidades de comunicación y de cooperación.

La Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye ha liderado el proyecto Erasmus+ dedicado a “Competencia plurilingüe y multicultural en la era digital”.

Experiencias didácticas con un proyecto Erasmus+

Emilio Olmos Herguedas

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

38



USB editada con SLinguix y Linguix Erasmus+.

Entre agosto de 2017 y diciembre de 2020 (es decir, a lo largo de 40 meses), la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye ha liderado el proyecto Erasmus+ dedicado a “Competencia plurilingüe y multicultural en la era digital”¹, colaborando estrechamente con otros dos centros educativos: el Instituto de Educa-

ción Secundaria Lucía de Medrano, de Salamanca (Castilla y León), y el Liceo Margherita di Castelvì, de Sassari (Cerdeña, Italia).

Todo surgió por el deseo de mejorar nuestras actuaciones en enseñanza de las lenguas, un campo en el que cada uno de los centros contaba con una dilatada experiencia y un deseo común de compartir buenas prácticas educativas, realizar tres movi- lidades mixtas de corta duración (una por curso escolar) y crear algunos materiales multimedia innovadores.

Nuestro impulso de partida se apoyaba en un enorme entusiasmo, pero también en la larga y sólida experiencia del IES Lucía de Medrano en proyectos internacionales, en el dinamismo y la inmejorable disposición de la sección internacional española de Sassari y en el interés que mostraba la dirección del Lycée International de Saint-Germain para que el centro coordinase (por primera vez, ¡quién se lo imaginaba!) un proyecto Erasmus+. En ese momento, desde la sección española se pretendía impulsar el trabajo en equipo y se perseguía que nuestra sección y la lengua española adquiriesen mayor visibilidad en un

¹ “Competence plurilingue et multiculturelle à l’ère numérique”, aprobado por la Agencia Erasmus+ France con el número 2017-1-FR01-KA219-037306. El autor del artículo ha sido su coordinador internacional.

centro realmente muy competitivo (en el que están presentes 14 secciones internacionales, algunas muy importantes por número de alumnos y también por los recursos que movilizan, como ocurre con las secciones americana, británica y alemana).

Inicialmente tuvimos que hacer frente a no pocas dificultades, entre las que podemos destacar que la redacción del proyecto debía realizarse íntegramente en francés, que los participantes no nos conocíamos personalmente y que las dos secciones internacionales implicadas (una en Francia, otra en Italia) debían asumir la representación de sus centros educativos, lo que suponía implicar al profesorado de la enseñanza nacional de ambos países en nuestras actuaciones.

1. Primer encuentro internacional. Salamanca, noviembre de 2017

Sin duda, fue un gran acierto desarrollar el primer encuentro del comité de dirección del proyecto en Salamanca, tanto por la experiencia y el buen hacer del equipo del IES Lucía de Medrano (con Ángel Torijano a la cabeza, muy bien secundado por María José Crespo y por Manuela Blanco de Mena), como por el hecho de que así la lengua española se impuso desde el primer momento y tácitamente como la lengua de comunicación en la coordinación del proyecto. Además, se esbozó un calendario para las movilidades mixtas de alumnos y de profesores, y se acordó un método de trabajo flexible y ágil, con una coordinación centralizada, pero con mucha autonomía para cada centro. Asimismo, se concretaron las primeras actividades comunes a los tres centros educativos, con el desarrollo de una creación literaria trilingüe del tipo “cadáver exquisito” y un primer club de lectura sobre la novela juvenil *Io e te* de Niccolò Ammaniti. En paralelo, cada centro propondría talleres propios a lo largo de cada curso, con contenidos y enfoques diversos y bien adaptados a su contexto y necesidades específicas, pero siempre orientados hacia el plurilingüismo y hacia la multiculturalidad.

También decidimos organizar nuestro trabajo empleando la herramienta *Trello*, basada en los tableros y fichas *kanban*, que resultaba idónea para la gestión de trabajos colaborativos desarrollados con dispersión geográfica, como era nuestro caso. Por último, tuvimos una primera toma de contacto institucional con la Junta de Castilla y León, tanto en la Delegación Territorial de Salamanca como en la sede de la Consejería de Educación en Valladolid.



Intercambio en Salamanca, 2019.
Equipo del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye (Francia).



Intercambio en Salamanca, 2019.
Equipo del IES Lucía de Medrano, Salamanca (España).



Intercambio en Salamanca, 2019.
Equipo del Liceo Margherita di Castelvì, de Sassari (Cerdeña, Italia).

Cada centro propondría talleres propios a lo largo de cada curso, con contenidos y enfoques diversos y bien adaptados a su contexto y necesidades específicas, pero siempre orientados hacia el plurilingüismo y hacia la multiculturalidad.

2. Primera movilidad mixta. Sassari, abril de 2018

El Liceo Margherita di Castelvì acogió, con la mejor organización y la mayor cordialidad, el primer intercambio de alumnos y profesores. Fue una semana intensa, enriquecedora en lo personal y enormemente productiva para nuestro proyecto. La agenda resultó muy apretada y se organizó proponiendo en paralelo actividades para alumnos y para profesores, si bien abundaron los momentos de encuentro en gran grupo y las actividades conjuntas. Los alumnos constituyeron el “Fórum Europeo de la Juventud para el Plurilingüismo y la Multiculturalidad” y profundizaron en la técnica de debate por equipos. Las alumnas y los alumnos del centro anfitrión nos guiaron por el patrimonio cultural de Sassari y de su comarca (incluyendo el bonito puerto de Alghero y los *nuragas*, imponentes construcciones megalíticas prehistóricas). El club de lectura cumplió todas sus expectativas y el grupo de Sassari dramatizó algunas partes del libro. También hubo conferencias, recepción oficial en el ayuntamiento, visita al Museo Nacional de Arqueología y fiesta de despedida con música y trajes tradicionales sardos. El coordinador del proyecto en el Liceo Margherita di Castelvì, Roberto Román Gascón, su compañera en la sección española, Mayra Yagüe Maza, y las profesoras María Josefa Molina Pons y Gabriella Pocci cumplieron como perfectos anfitriones.



Intercambio en Sassari, 2018. Debate por equipos.

En Sassari conseguimos avanzar mucho y en la dirección adecuada. Por un lado, debatimos la orientación teórica, aprendimos a manejar la herramienta de gestión Erasmus+ llamada *Mobility Tool* y comentamos las actuaciones prácticas del proyecto, compartiendo nuestras experiencias en los talleres de cada centro. Por ejemplo, en Saint-Germain-en-Laye durante ese curso habíamos puesto en marcha un taller de radio *web* (con una importante inversión en materiales y una actividad de formación), un club de lectura (en el que se implicaron las profesoras de italiano del centro Cristina Minin y Stephanie Laporte) y un taller de escritura creativa (que contó con la colaboración de la poeta cordobesa Alejandra Vanessa).

En Sassari comprendimos el sustrato de la cultura mediterránea que nos unía y también comenzamos a concretar algunas de nuestras ambiciones: el desarrollo de un sistema operativo Linux, el impulso a las actividades de difusión que se desarrollaban en cada centro, el protagonismo de los alumnos en la producción de los materiales finales, el enfoque multimedia e interactivo de los mismos, la importancia de certificar la participación en los diferentes talleres y, por primera vez, pusimos en marcha el sistema de acreditación *Euro-pass* para los alumnos participantes en los intercambios internacionales.

3 Segunda movilidad mixta. Salamanca, abril de 2019

El ambiente universitario y cosmopolita de Salamanca y su increíble patrimonio artístico enamoraron a todos los participantes desde el primer día. La acogida en el IES Lucía de Medrano resultó espléndida. El equipo anfitrión nos maravilló a todos por su implicación, por su experiencia y por la calidad en las actividades previstas. En la primera jornada contamos con la presencia del consejero de Educación de Castilla y León, Fernando Rey. Los alumnos participaron activamente en un taller de creación plástica, en una visita guiada y en el club

de lectura. En esta ocasión, la obra escogida fue *Mentira* de Care Santos, con la que tuvimos un inolvidable encuentro y que además fue entrevistada para la radio *web* del Lucía de Medrano. Por otro lado, Jesús González (profesor de informática en Valladolid y colaborador de excepción de nuestro proyecto) presentó la primera versión de desarrollo de Linguix Erasmus+, que comenzó de este modo a hacerse tangible.

La reunión del comité de dirección del proyecto contó con la participación entusiasta de Ángel Torijano (director del IES Lucía de Medrano), de Gianfranco Strinna (*preside* del Liceo Margherita di Castelvì) y de Isabel Negrel (*proviseur* del Lycée International) y dimos la bienvenida a Carlos Iluminado Sánchez, el nuevo coordinador del proyecto en Sassari. En esta reunión, el coordinador internacional propuso orientarnos hacia aspectos sociolingüísticos y pragmáticos para superar los límites del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, potenciar el perfil multicompetente de nuestro alumnado y enfocar su formación como agentes de la interculturalidad².

Para preparar este intercambio, en nuestro Lycée habíamos desarrollado un trabajo previo realmente intenso. En enero de 2019 habíamos organizado una conferencia de Lydie Salvayre, Prix Goncourt de 2014 por su novela *Pas pleurer*. Esta novela (que incluye términos en *fragnol/fragnol*) había sido leída previamente por todos los alumnos de *première* del centro (más de 300), que asistieron con atención e interés a la charla. Esta actividad fue posible gracias a la colaboración del equipo de profesores de *Lettres modernes* del Lycée, especialmente de la profesora Claire Villanueva.

El taller musical ocupó a un número reducido de alumnos, pero destacó por la calidad de las interpretaciones. Fue posible a partir de la colaboración del profesor



Taller de radio *web* con la escritora Lydie Salvayre.

Yanis Djaout-Fares, que grabó varias obras en conmemoración del centenario de Claude Debussy (precisamente nacido en Saint-Germain-en-Laye). También desarrollamos una formación sobre la herramienta *Audacity* y participamos en el encuentro *Erasmus Days* junto a otros centros educativos de nuestra localidad.

4. Preparación de la tercera movilidad y la covid-19

A la vuelta de Salamanca comenzaron los preparativos para organizar la tercera y última movilidad, que debía desarrollarse en nuestro *lycée*. Este encuentro supondría el cierre del proyecto, además de la presentación y difusión de sus resultados. Como anfitriones y también como coordinadores del proyecto, teníamos una gran responsabilidad, así que programamos actividades ambiciosas.

El Liceo Margherita di Castelvì acogió, con la mejor organización y la mayor cordialidad, el primer intercambio de alumnos y profesores.

41



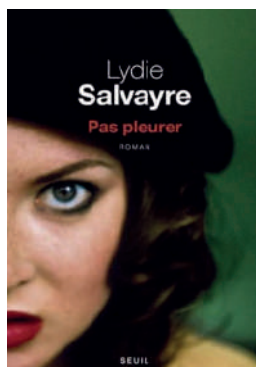
Recital de poesía bilingüe. Instituto Cervantes de París, 2019.

² Puede consultarse: OLMOS HERGUEDAS, Emilio. "ELE: Propuestas de mejora para la multicompetencia y la interculturalidad" en *Calanda* n.º 15, pp. 27-35.



France Bessis, directora del Lycée International de Saint-Germain-en-Laye, y Emilio Olmos, profesor de la SIE y coordinador del proyecto, en el Comité Europeo de las Regiones. Bruselas, 2019.

El ambiente universitario y cosmopolita de Salamanca y su increíble patrimonio artístico enamoraron a todos los participantes desde el primer día.



Por ejemplo, en el club de lectura impulsamos la publicación de un texto inédito, un poemario bilingüe de gran calidad y sensibilidad escrito por Ana Luisa Polanía Denis. La autora, profesora de español del *lycée*, falleció en 2017 después de una larga enfermedad. Ana Luisa fue una persona muy querida, así que teníamos la intención de presentar la obra realizando un homenaje junto a su familia, sus compañeros y sus antiguos alumnos (sus tres hijos habían estudiado en nuestra sección). La parisina editorial *Edisens* realizó de manera exquisita el volumen y, a modo de ensayo previo, Samuel Begué preparó una lectura de poemas, que los alumnos de *première* pusieron en escena con mucho acierto en mayo de 2019 en el Instituto Cervantes de París³.

Por otro lado, no queríamos descuidar la dimensión europea del proyecto. Para impulsarla adecuadamente, Bieito Alonso estrechó lazos con la *Maison Jean Monnet* de Bazoches-sur-Guyonne, que en ese momento comenzó a depender del Parlamento Europeo y, en colaboración con la *Maison de l'Europe des Yvelines*, nuestro grupo de terminal fue invitado a una sesión de conferencias. En esta línea, pro-

³ Véase en este mismo número la reseña que sobre dicho poemario realiza Doina Repede.

gramamos para el intercambio una jornada en la *Maison Jean Monnet* con actividades divulgativas en francés, español e italiano y es justo agradecer aquí el interés y la atención que nos demostraron los responsables de dicha institución.

Además, queríamos ampliar el número de participantes activos en el proyecto, implicando a alumnos y profesores de otras secciones. Para ello, propusimos un trabajo en grupo sobre lugares catalogados con el *Label Patrimoine européen*, que tuvo una acogida muy positiva. Junto a los alumnos de nuestra sección, participaron también los de las secciones italiana, portuguesa, americana, polaca y neerlandesa. Los trabajos fueron impresos en cartón pluma a tamaño A2 y los audios generados se hicieron accesibles mediante un código de tipo *QR*. En total, casi cuarenta alumnos participaron en la actividad. Con este material organizamos una exposición en el CDI (*Centre de documentation et d'information*) del *lycée*, en la que colaboró nuestra documentalista Luz Cantos y que contó con una gran aceptación. También en relación con la dimensión europea, en septiembre de 2019 acudimos a Bruselas con un grupo de cuarenta alumnos, cinco profesores y la *proviseur* del *lycée*, France Bessis. Allí visitamos las instituciones europeas y participamos con una breve intervención en la Comisión de Política Social, Educación, Empleo, Investigación y Cultura (SEDEC) del Comité Europeo de las Regiones (CDR).



Exposición *Label Patrimoine européen*, 2020.

La agenda del tercer intercambio internacional estaba ya cerrada, los autobuses reservados, las visitas culturales en París y en Versalles ultimadas. Contábamos las semanas que faltaban para volvernos a reunir cuando... estalló la pandemia de la covid-19. El encuentro internacional debía comenzar el domingo 29 de marzo, prolongándose hasta el sábado 4 de abril, pero en la primera semana de marzo todo dio un importante giro y nos vimos obligados a suspender el intercambio y a planificar actividades a distancia, con los alumnos conectados desde sus centros de origen. Tampoco esto resultó posible, pues el 13 de marzo se decretó el cierre de nuestro centro y comenzó el confinamiento en Francia. Como nuestras vidas, el proyecto quedó paralizado.

Pronto organizamos la actividad lectiva a distancia, tras lo cual nos pusimos en contacto con nuestra Agencia Erasmus+ y solicitamos una prórroga por motivo excepcional de la pandemia, que nos fue concedida únicamente a nosotros y hasta diciembre de 2020. Aunque no resultó fácil, pudimos reorganizarnos, coordinarnos por videoconferencia, cerrar el montaje técnico de Linguix y de Slinguix, editar los materiales finales y remitir por correo postal (con la ayuda de Caridad Pizarro) las memorias USB a un importante número de centros educativos de la acción exterior española y a *établissements scolaires d'enseignement français à l'étranger* ubicados en España e Hispanoamérica.

5. Balance final: difusión en el entorno y renovación didáctica

En total y para el conjunto de los tres centros educativos, hemos conseguido implicar directamente a más de 1 700 alumnos y a más de 50 profesores. La participación en las movilidades ha sido mayoritariamente femenina, con más del 65 % de mujeres participantes. Hemos difundido nuestras actuaciones al conjunto de nuestras tres comunidades educativas (aproximadamente unas 18 000 personas) y hemos alcanzado a un público general de más

de 250 000 lectores oyentes/internautas, principalmente mediante la prensa escrita regional y local, las revistas de nuestros centros, los medios digitales de noticias, las redes sociales, los folletos y los materiales de divulgación, nuestras páginas *web* y las memorias USB que hemos editado.

En marzo de 2021 la Agencia Erasmus+ Francia ha valorado nuestra memoria final (consecución de objetivos, trabajo desarrollado y gestión económica) y nos ha comunicado que “Votre projet présente une mise en oeuvre et des résultats de haute qualité”, por lo que hemos sido seleccionados como ejemplo de buena práctica y nos han concedido la etiqueta “Bonne pratique”.

Pero quizá lo más importante es que hemos conseguido evolucionar en nuestro método de trabajo, hemos mejorado nuestras herramientas didácticas y hemos podido generar una sinergia positiva, tanto en el *Lycée International* como en el interior de la sección. Así, a lo largo de 2021 otros dos proyectos Erasmus+ están en marcha (uno de ellos coordinado por Jesús Gilbert). Y hace unas semanas hemos aprobado un “Plan de consolidación y mejora de la excelencia académica” (PEA) que permitirá, en el marco de nuestra sección, actualizar nuestra práctica docente, coordinar la respuesta que damos a familias y alumnos, modernizar nuestra metodología, impulsar las TIC y mejorar los resultados académicos.

Confiamos en que, con todo ello, se consolide la mejor imagen de la sección española de Saint-Germain-en-Laye, contribuyendo de manera efectiva a la excelencia que caracteriza la Acción Educativa Exterior Española. En cierta medida, el final de nuestro proyecto es un nuevo comienzo, otra etapa que todos afrontamos con gran ilusión. ¡Suerte para el futuro!

Lo más importante es que hemos conseguido evolucionar en nuestro método de trabajo, hemos mejorado nuestras herramientas didácticas y hemos podido generar una sinergia positiva.



Distintivo concedido por la Agencia Erasmus+ Francia.



El equipo de Saint-Germain-en-Laye en la Grand Place. Bruselas, 2019.

Es importante partir de un proyecto que resulte innovador y que tenga una sólida base pedagógica.

44

Una buena experiencia de convivencia será el recuerdo mejor y más duradero para nuestras alumnas y alumnos.

- Página *web* del proyecto Erasmus+:
<https://erasmusfie.wixsite.com/erasmusfie>
Materiales SLinguix en línea:
<https://www.luciademedrano.es/SLIN-GUIX/Slinguix/index.html>

- Página web para descargar Slinguix y Linguix Erasmus+ (contenidos completos):
<https://lyceeinternational.wixsite.com/linguix>

6. Diez consejos para desarrollar un proyecto Erasmus+ con éxito

1. Es importante partir de un proyecto que resulte innovador y que tenga una sólida base pedagógica. Siempre es positivo otorgar protagonismo a los alumnos y realizar una planificación con la metodología del trabajo por proyectos.
2. Elegir cuidadosamente los socios, que no resulten muy numerosos y que al menos uno sea un centro educativo asentado en España. Sin duda, *eTwinning* es una herramienta útil, pero resulta arriesgada. Los contactos personales y las referencias de primera mano disminuyen la incertidumbre.

3. Programar una reunión transnacional inicial, sin alumnos, para concretar el proyecto aprobado, conocerse mejor y detectar los puntos fuertes.
4. Cumplir de manera estricta con la justificación presupuestaria. Llevar al día los apuntes en *Mobility Tool* y completarlo con una tabla en hoja de cálculo que recoja todos los detalles.
5. Mantener un contacto fluido, por correo electrónico y por teléfono con la Agencia Erasmus+ nacional. Consultar todas las dudas, especialmente las presupuestarias.
6. Desarrollar una visión del proyecto lo más amplia posible, integrando al mayor número de profesores y de alumnos del centro.
7. Elaborar un logotipo y mensajes que identifiquen y singularicen el proyecto, cuidando su difusión (folletos, material publicitario, banderolas).
8. Respetar las propuestas de cada uno de los socios, negociando con antelación las agendas de los encuentros y dando protagonismo a todos los equipos que participen en los mismos.
9. Certificar documentalmente la participación de los alumnos en todos los talleres y actividades. Acreditar mediante el documento *Europass* la participación en movilidades internacionales.
10. Implicar a las familias del alumnado que participa en los intercambios. Una buena experiencia de convivencia será el recuerdo mejor y más duradero para nuestras alumnas y alumnos.



Índice

Projet Erasmus+ 2017-1-FR01-KA219-037306
"Compétence plurilingue et multiculturelle à l'ère numérique"



La covid-19 y sus implicaciones para la formación continua del profesorado

Fernando Ramos Nateras

Secretario y coordinador TIC del Instituto Español Vicente Cañada Blanch de Londres

Es innegable que la covid-19 ha sido la gran protagonista del año educativo 2020. Prácticamente de la noche a la mañana, la mayoría de los centros educativos a lo largo y ancho del planeta se vieron forzados a cerrar y se estima que unos 23,8 millones de estudiantes fueron enviados a sus hogares. Se instó entonces a que los colegios sustituyeran el modelo tradicional de enseñanza presencial por uno alternativo de enseñanza a distancia, sin tiempo para preparativos y, en muchas ocasiones, con apenas recursos y formación. Todas las miradas se volvieron entonces a las tecnologías educativas, transformando el modelo de enseñanza a distancia en un modelo de enseñanza en línea que exigió la adaptación de las clases en todas sus versiones posibles: ejercicios enviados por correo electrónico, apuntes subidos en nubes colaborativas, lecciones grabadas en vídeos, videoconferencias en tiempo real, etc. Incluso en países con menos recursos, se utilizaron la radio y la televisión para ayudar a los estudiantes a no perder el ritmo de las clases.

El gran servicio prestado por las herramientas digitales durante el estallido de la crisis sanitaria tuvo su continuidad cuando, una vez superada la primera fase de la pandemia y con mayor margen para la planificación, los sistemas educativos de todo el mundo se prepararon para abrir el nuevo curso 2020-21 con la amenaza creciente de una segunda oleada de contagios. La incertidumbre llevó a las instituciones educativas a prepararse para funcionar en tres tipos de escenarios diferentes: enseñanza presencial, enseñanza mixta (*blended learning*) y enseñanza a distancia; con la dificultad añadida de poder cambiar de un modelo a otro sobre la marcha en función de la evolución de la covid-19 en cada territorio. Políticos, investigadores y docentes son unánimes acerca de la existencia de un antes y un después en la forma de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha provocado un renovado interés al respecto por la adecuada formación de los docentes para afrontar con éxito estos desafíos de combinación de modelos de enseñanzas y proliferación masiva de herramientas digitales.

La incertidumbre llevó a las instituciones educativas a prepararse para funcionar en tres tipos de escenarios diferentes: enseñanza presencial, enseñanza mixta (*blended learning*) y enseñanza a distancia

PLANIFICACIÓN SEMANAL DE VIDEOCONFERENCIAS



		LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9.30	2º	LENGUA	INGLÉS	NATURALES/ SOCIALES	FRANCÉS	MATEMÁTICAS
	5º B	LENGUA	FRANCÉS	NATURALES/ SOCIALES	INGLÉS	MATEMÁTICAS
10.15	1º A	LENGUA	NATURALES/ SOCIALES	INGLÉS	FRANCÉS	MATEMÁTICAS
	3º A	LENGUA	FRANCÉS	INGLÉS	NATURALES/ SOCIALES	MATEMÁTICAS
	6º A	LENGUA	INGLÉS	NATURALES/ SOCIALES	FRANCÉS	MATEMÁTICAS
11.00	1º B	LENGUA	NATURALES/ SOCIALES	INGLÉS	FRANCÉS	MATEMÁTICAS
	3º B	LENGUA	FRANCÉS	INGLÉS	NATURALES/ SOCIALES	MATEMÁTICAS
	4º B	LENGUA	INGLÉS	FRANCÉS	NATURALES/ SOCIALES	MATEMÁTICAS
11.45	4º A	LENGUA	INGLÉS	FRANCÉS	NATURALES/ SOCIALES	MATEMÁTICAS
	5º A	LENGUA	FRANCÉS	NATURALES/ SOCIALES	INGLÉS	MATEMÁTICAS
	6º B	LENGUA	INGLÉS	NATURALES/ SOCIALES	FRANCÉS	MATEMÁTICAS

Ciencias Naturales:	Semana del 11 de mayo	Semana del 1 de junio	Semana del 15 de junio
Ciencias Sociales:	Semana del 18 de mayo	Semana del 8 de junio	Semana del 22 de junio

Planificación de sesiones de videoconferencias en el IES Cañada Blanch durante el primer confinamiento.

esta situación de excepcionalidad y buscan el respaldo de los principales informes internacionales (PISA, TALIS, TIMMS, McKinsey) y los diferentes trabajos de investigación educativa al respecto.

1. La formación continua del profesorado en el contexto español

El análisis de las referencias normativas al respecto de la formación del profesorado en nuestro país señala cómo a lo largo de las numerosas leyes educativas, este elemento siempre ha estado tradicionalmente a la sombra de otros más populares como el gasto educativo, las lenguas extranjeras, la enseñanza de la religión o las ratios de alumnado por aula. La anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dejaba claro desde su preámbulo que ésta era una tarea aún por desarrollar: “El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años”. La nueva Ley de Educación de 2020, la LOMLOE, también relega esta asignatura pendiente, pero al menos establece un plazo para acometerla: “A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”.

A la hora de analizar la situación de la formación docente en nuestro país, el Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje promovido por la OCDE (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*) es especialmente relevante, porque da voz a docentes y directores a través de cuestionarios. Como iremos desglosando a lo

La revisión de las diferentes investigaciones al respecto de la formación permanente del profesorado¹ nos indica que se trata de uno de los elementos más influyentes en el éxito académico del alumnado. Además, contribuye decisivamente a un objetivo mucho más importante, como es el grado de efectividad del profesor en el aula. Las evidencias demuestran que, de todos los factores controlables de un sistema educativo, este es el más importante. Incluso el informe McKinsey de 2007² va mucho más allá al afirmar que el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje de sus profesores.

La compleja situación que han experimentado las escuelas en 2020 nos sitúa en un momento idóneo para reflexionar sobre cómo podemos mejorar el modelo de formación permanente del profesorado en nuestro país, siendo éste el objetivo fundamental del presente artículo, donde además se dibujan algunas propuestas de mejora que nacen de lo aprendido durante

¹ Véase COMAS (2019)

² BARBER y MOURSHED (2007)

largo de este artículo, su informe de 2018³ señala que la mayoría de los retos que se deben abordar para mejorar nuestro sistema educativo tienen que ver con la formación del profesorado en sus modalidades de formación inicial, atención a la diversidad del alumnado, aprendizaje entre iguales y competencia digital docente.

2. Rediseñando el Plan Anual de Formación de los centros educativos

El diseño, seguimiento y evaluación de los planes de formación permanente del profesorado son competencia de las diferentes administraciones educativas y a menudo suscitan controversia en los claustros, siendo habitual las desavenencias sobre qué contenidos deberían incluirse cada año en los mismos. Partiendo de la premisa de que el éxito educativo de todo el alumnado debe ser el fin último de toda actividad que se realice en la escuela, el diseño del plan de formación no debería constituir una excepción al respecto. Debemos entenderlo como un medio para contribuir a los objetivos del Proyecto Educativo de Centro y sus programaciones didácticas, constituyendo los resultados del curso anterior y las memorias finales instrumentos de mucha utilidad para saber desde dónde avanzar y las metas que queremos conseguir.

La investigación educativa demuestra que los programas de formación destinados a aspectos generales, desvinculados de una materia y de un contenido particular, tienen un efecto más pequeño o incluso nulo en los resultados académicos del alumnado. Por tanto, la planificación de la formación permanente de forma general para todo el profesorado no es efectiva, sino que debe adaptarse a los objetivos curriculares de los centros y a las necesidades específicas de su alumnado. Es necesaria una formación individualizada, organizada en etapas o especialidades,

que priorice las estrategias de aprendizaje basadas en la acción, la observación en clase de otros profesores, la planificación conjunta de unidades didácticas, las fuentes de conocimiento fiables existentes y la reflexión sobre la propia práctica para adaptar y aplicar lo que se ha aprendido.

La irrupción de la pandemia en las escuelas ha puesto en práctica mucho de estas actuaciones de forma improvisada, por lo que nos encontramos en un momento idóneo para repensar el diseño de los planes de formación permanente del profesorado. Un buen ejemplo de ello es cómo Taiwán utilizó sus resultados de la evaluación internacional TIMSS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, en sus siglas en español) para reformar con éxito la enseñanza de las matemáticas⁴. A propósito de este informe, los últimos y recién publicados resultados indican un empeoramiento en nuestro país de estas dos materias respecto a la última edición y, lo que es mucho más grave, señala que solo el 37 % de los maestros españoles se ha formado en contenidos matemáticos en los últimos dos años.



3. Los responsables de la formación docente en las escuelas

La consecuencia lógica de vincular el plan de formación a los objetivos del centro es la necesaria implicación de los equipos directivos en la elaboración, diseño, seguimiento y supervisión del plan.

El nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje de sus profesores.

³ <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>

⁴ https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21635

En su mayoría, los docentes han sido arrastrados fuera de su zona de confort y obligados a experimentar, descubrir e innovar durante este periodo de enseñanza en línea inesperada.

Nunca antes ha sido más importante el papel de los equipos directivos que durante la situación de crisis sanitaria que hemos vivido. Su competencia y capacidad para mantener la calma y liderar en circunstancias tan adversas ha reforzado más que nunca las conclusiones de diversos informes elaborados por organismos internacionales (PISA 2009, Delors 1996, McKinsey, Eurodyce), que claman la necesidad de una mayor autonomía en los centros, unida a una mayor profesionalización y reconocimiento económico de sus líderes.

Robinson (2009) identificó que entre los tipos de acciones que pueden llevar a cabo los equipos directivos, el que tiene un impacto mayor es el relacionado con la promoción de la formación continuada para los docentes y su propia participación en esta formación. La implicación de los líderes en las actividades de desarrollo profesional como formadores, como alumnos o en ambas funciones está relacionada con unos mejores resultados educativos; y, por otra parte, cuando los equipos directivos participan activamente en la formación continua de los docentes pueden acceder también a un mayor conocimiento sobre la realidad del aula y se encuentran en mejor posición para valorar conjuntamente con el profesorado si hay que implementar cambios.

No cabe duda de que los equipos directivos deben liderar el proceso, pero también se requiere la participación e implicación del resto del profesorado en la toma de decisiones. Esto genera corresponsabilidad y una “cultura de liderazgo compartido”, que a su vez conduce a una mayor motivación profesional entre los docentes. Durante el inicio de la crisis de la covid-19 comprobamos cómo algunos líderes puntuales emergieron entre el caos reinante y guiaron a sus compañeros en el uso de los medios tecnológicos. Las direcciones de los centros deben apoyar estas prácticas, animando a tomar el papel de líderes y formadores a aquellos docentes capaces de tomar decisiones de forma autónoma y asumir riesgos con la intención de construir novedosas y exitosas prácticas educativas.



Jeny Jataco Pérez, *Complejidad* (2016, ©CC).

En su mayoría, los docentes han sido arrastrados fuera de su zona de confort y obligados a experimentar, descubrir e innovar durante este periodo de enseñanza en línea inesperada. Resulta esencial compartir ahora estos conocimientos con los compañeros y otorgar un papel importante a la *formación basada en el aprendizaje entre iguales*. TALIS 2018 advierte del bajo porcentaje que presenta España en cuanto a la formación docente basada entre iguales, ya que solo el 19 % se forma con actividades basadas en el aprendizaje y observación entre iguales, siendo la proporción más baja entre todos los países participantes, que se sitúa en el 44 % de promedio. Esto es todavía más significativo teniendo en cuenta que el 80 % del profesorado de los países de la OCDE considera que la formación continua que ha tenido una mayor influencia sobre su trabajo es la que se ha basado en la colaboración entre iguales.

4. Modalidades de formación

El repentino cambio de paradigma experimentado hacia la enseñanza a distancia y mixta debe servir también para replantear la forma de participación en las actividades de formación, tradicionalmente orientadas al modelo presencial. ¿Qué formato es el más adecuado para la formación continua? La realidad es que cada uno debe tener su sitio, es cuestión de conocer bien sus ventajas e inconvenientes para

adaptarlos a nuestras necesidades y combinarlos de la forma más eficaz.

La formación presencial, por ejemplo, ofrece la importante ventaja de poder interactuar cara a cara con ponentes y compañeros, facilitando la comunicación y ofreciendo la posibilidad de ampliar nuestra red de contactos profesionales. Por el contrario, la utilización de ponentes externos implica mayores costes económicos y su planificación es mucho más complicada por cuestiones logísticas de desplazamiento, disponibilidad, poca flexibilidad del calendario lectivo, organización de espacios y recursos, etc. Por tanto, la presencialidad resulta más adecuada para la formación basada en el aprendizaje de iguales con especial relevancia para la observación de las clases de compañeros. Durante la primera parte del curso 2020-21 ocurrió en nuestro centro que muchos docentes, obligados a aislarse en casa de forma preventiva, tuvieron que impartir sus clases en línea mientras otro docente lo apoyaba en el aula de forma presencial y, por tanto, se veía obligado a presenciar la clase. Es el momento idóneo de darle continuidad a esta práctica, ya sea de forma presencial o virtual, y enterrar la sensación de intrusismo que siempre ha estado vinculada a las mismas. Resulta vital especialmente para la formación del profesorado más inseguro y el nuevo profesorado recién titulado, que se beneficiarían enormemente de la experiencia y el buen hacer de los docentes más experimentados.

En cuanto a la formación en línea, no cabe duda de que las videoconferencias han sido la gran estrella de la crisis sanitaria. Durante la misma, los docentes han aprendido a manejar todo tipo de plataformas y realizar con éxito todo tipo de reuniones virtuales: claustros, consejos escolares, departamentos didácticos, tutorías, equipos directivos, grupos de trabajo, etc. Su aplicación al contexto de la formación docente, donde ya venía utilizándose con éxito antes de la pandemia, ha crecido de forma exponencial tras la misma e inclu-

ye un amplio abanico de posibilidades. En nuestro centro, por ejemplo, hemos apostado por una plataforma⁵ de formación totalmente digital para asegurar que nuestros docentes posean una formación básica en temas tan importantes como el cuidado y protección del menor, la protección de datos y la seguridad en la red, el acoso escolar, la prevención de incendios, primeros auxilios, etc. Estos cursos tienen un formato estático y utilizan fundamentalmente vídeos y cuestionarios, pero tienen la gran ventaja de que están abiertos de forma permanente y se adaptan bien al ritmo y disponibilidad de cada uno. El conocimiento adquirido en estas plataformas también puede servir como punto de partida hacia una formación posterior donde se discutan los contenidos tratados, siguiendo el modelo de una clase invertida o *flipped classroom*.

Independientemente de la modalidad que seleccionemos, parece claro que la investigación educativa⁶ respalda el valor de la enseñanza en línea, evidenciando que las intervenciones que se llevan a cabo virtualmente se muestran efectivas al mismo nivel que las presenciales. No obstante, en la práctica también hemos descubierto que el hecho de realizar la formación en línea delante del ordenador puede llevar a la tentación de intentar realizar otras tareas al mismo tiempo, desvirtuando el contenido de estas formaciones.

5. Planificación temporal de las sesiones de formación

Otra de las consecuencias positivas que la covid-19 ha tenido en el sistema educativo es la total reorganización de tiempos y espacios experimentada en los centros de enseñanza. En un marco de flexibilidad sin precedentes, hemos presenciado modificaciones y adaptaciones de la jornada lectiva del alumnado,

En cuanto a la formación en línea, no cabe duda de que las videoconferencias han sido la gran estrella de la crisis sanitaria.

⁵ <https://www.educare.co.uk>

⁶ WERNER et al. (2016) y KRAFT, BLAZAR y HOGAN (2018)

Hemos aprendido que las estructuras escolares clásicas no son inamovibles y podemos organizarnos más eficientemente según las circunstancias.

la duración de las clases, el horario del profesorado y hasta el calendario escolar. En definitiva, hemos aprendido que las estructuras escolares clásicas no son inamovibles y podemos organizarnos más eficientemente según las circunstancias. El ostracismo de las actividades de formación permanente en el calendario escolar, tradicionalmente relegadas a los periodos no lectivos de horario de tarde, comienzo y final de curso, tiene consecuencias negativas como su postergación en favor de otras tareas consideradas más prioritarias y la percepción entre el claustro de que supone una sobrecarga de trabajo porque, en la práctica, acaba realizándose en el tiempo personal y por cuenta y riesgo de cada docente. Además, se transmite a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular la idea de que la formación continua no es relevante.

En Londres es habitual la celebración de interesantes congresos y *webinars* de formación durante el horario lectivo, y desde el Instituto Español siempre se suele enviar a algún docente, porque cubrir una ausencia puntual para la realización de un curso de formación no supone un gran inconveniente para la organización de un centro educativo, pero en cambio constituye una pequeña inversión que puede revertir en un retorno muy valioso si el nuevo conocimiento adquirido se comparte adecuadamente y acaba llegando al resto del profesorado y, finalmente, alumnado. En cualquier caso, con estas medidas transmitimos un mensaje claro en el sentido de que la formación permanente es tan importante como la propia práctica educativa. Otra propuesta podría consistir en la inclusión de días específicos de formación docente (*in-service training days*) dentro del calendario escolar, donde el alumnado no asiste a clase y los docentes pueden dedicarse exclusivamente a sus tareas formativas. En el Reino Unido y otros países como Suecia y Finlandia se programan entre 3 y 5 *inset days* por curso escolar.



Jornada de formación sobre AICLE en el Instituto Español Vicente Cañada Blanch

6. Formación docente en competencia digital

TALIS 2018 señala que a pesar de que el uso de las tecnologías en educación se ha incrementado en nuestro país en 14 puntos porcentuales desde 2013 a 2018, solo un 38 % de los docentes españoles afirma haber recibido formación en el uso de las tecnologías educativas, comparado con la media del 56 % de la OCDE. Peores noticias son que solo el 11,5 % de nuestras escuelas incentive a sus docentes a integrar las herramientas digitales en sus clases, frente al 56,7 % de media del resto de países. Por tanto, y con la perspectiva de que lo ocurrido en 2020 podría volver a repetirse en el futuro, aún queda mucho camino que recorrer en lo referente a los planes de formación en competencia digital de nuestros centros.

La formación en tecnologías educativas no debe confundirse, no obstante, con incluir las últimas y más atractivas herramientas que nos ofrezca el saturado mercado: inteligencia artificial, realidad aumentada, robótica, diseño 3D, etc. Resulta necesario aportar coherencia en esta formación y comenzar por una base de competencia digital sobre la que el profesorado pueda ir cons-

truyendo habilidades e incorporando nuevas herramientas. Como punto de partida, es vital que todos los centros de enseñanza dispongan de una plataforma educativa que sus docentes manejen a la perfección. Muchas administrativas educativas ofrecen ya este tipo de plataformas y otras, como es el caso del Departamento de Educación británico, han establecido convenios para que sus centros puedan utilizar las de Microsoft (*Office 365*) o Google (*Gsuite Education*).

En el Instituto Español apostamos en 2017 por esta última opción y paulatinamente hemos ido formando al profesorado y alumnado en las aplicaciones digitales básicas que incluye, incorporando cada curso un mayor número de ellas. Así, cuando llegó la suspensión de la enseñanza presencial en la primera fase de la crisis, la mayoría de nuestro alumnado ya trabajaba diariamente con *Google Classroom* y contaba incluso con una dirección propia de correo electrónico corporativa. En este contexto, la adaptación a la nueva situación de enseñanza a distancia fue muy rápida porque ya teníamos las herramientas necesarias y nuestros docentes y alumnos estaban bien preparados. Además, como ejemplo de práctica de formación basada en el aprendizaje entre iguales, al inicio del curso 2020-21 se colaboró con los centros dependientes de la Consejería de Educación de Francia para compartir nuestras prácticas e iniciar allí un proyecto similar.

Por último, de nuestra experiencia en formación digital también hemos aprendido que la digitalización debe considerarse de forma integral y preparar también a los docentes para prevenir y tratar las consecuencias negativas que el mundo digital tiene para el alumnado: ciberacoso, identidad digital, acoso sexual o *sexting*, adicción a videojuegos, e incluso los efectos negativos derivados de la larga exposición a las pantallas y el excesivo tiempo sentado.



Estand de Google en Bett London 2019, una exposición anual con las principales novedades en tecnologías educativas.

7. El papel de las administraciones educativas

Durante el año 2020 se publicaron numerosos planes y guías de actuación contra la pandemia por parte de las diferentes administraciones educativas. No obstante, el sistema de organización adoptado por cada escuela en última instancia, tanto en la primera fase de enseñanza no presencial como en la segunda de enseñanza semipresencial, difirió notablemente, incluso entre los centros de una misma zona geográfica. De la misma forma que cada centro acabó elaborando su propio plan de contingencia adaptado a su realidad, el diseño de un plan de formación eficaz debe recaer también, en el marco de una mayor autonomía, en el propio centro educativo; que deberá a su vez rendir cuentas en el sentido de informar, justificar y responsabilizarse de su plan de formación y de los resultados obtenidos. En el apartado económico, resulta clave que las administraciones educativas inviertan en tres líneas principales de actuación:

Equipamiento informático. La dotación en equipamiento debería partir de las características y necesidades específicas de cada centro. Durante la primera fase de

La digitalización debe considerarse de forma integral y preparar también a los docentes para prevenir y tratar las consecuencias negativas que el mundo digital tiene para el alumnado.

La enseñanza presencial es insustituible y la tecnología nunca podrá reemplazar a un buen docente.

la pandemia quedó corroborado que más equipos no es sinónimo de mejor enseñanza, porque muchos centros educativos se adaptaron mejor a la nueva situación de enseñanza remota que otros en teoría más poderosos, ya que venían trabajando previamente con estas tecnologías y sus docentes estaban mejor preparados. Además, no debemos perder de vista que el objetivo fundamental de la inversión debe ser posibilitar que el alumnado más desfavorecido tenga también acceso a los equipos informáticos y a la conectividad que requiere el nuevo modelo de enseñanza semipresencial y en línea. Por desgracia, la covid-19 ha expuesto y agravado las desigualdades educativas entre los diferentes contextos sociales y familiares.

Adquisición de plataformas y aplicaciones educativas. Una de las consecuencias de la transformación digital que se producido en nuestro centro en los últimos años es que la inversión en nuevos materiales educativos ha pasado a ser también mayoritariamente digital. Los docentes han priorizado la adquisición de licencias muy útiles para el aprendizaje de determinados contenidos o áreas específicas (*Matific, Twinkl, Genially*, etc.) que apoyan el trabajo a distancia del alumnado al mismo tiempo que descargan a los docentes de trabajo.

Dotación presupuestaria suficiente para los planes de formación. De ello dependerá que los centros puedan desarrollar prácticas de investigación e innovación educativa, contar con asesoramiento experto, participar en programas internacionales de intercambio y crear diferentes materiales digitales.



Imagen: Pixabay.com

8. Conclusión

Aunque seguramente aún sea demasiado pronto para determinar las principales conclusiones que se deben extraer de la situación vivida en los centros educativos durante la crisis de la covid-19, no hay duda de que algunas lecciones deben ser aprendidas antes de retomar por completo la “antigua normalidad”. La primera es que, como declaró nuestra ministra de Educación, ha quedado claro que la enseñanza presencial es insustituible y la tecnología nunca podrá reemplazar a un buen docente. La segunda es que debemos asegurar la mejor formación posible para ellos, porque del éxito de la misma dependerá la superación de futuros desafíos y la garantía de que toda una generación de estudiantes, con especial acento en aquellos colectivos más vulnerables, siga recibiendo su derecho a una educación de calidad que les permita elegir el tipo de ciudadanos que quieren ser en la sociedad y, lo que es más importante, el tipo de sociedad en la que desean vivir.

Bibliografía

- BARBER, M. Y MOURSHED, M., EN MCKINSEY & CO (2007): *How the world's best performing school systems come out on top*. www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf
- COMAS LÓPEZ, N. (2019): ¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos? Fundació Jaume Bofill, Ivalua https://www.ivalua.cat/sites/default/files/2019-11/19_06_2019_09_25_34_Que_funciona_14_Castella.pdf
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Santillana, Madrid
- EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE (2020): *Blended learning in school education: guidelines for the start of the academic year 2020/21*.

- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2019): *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education - 2019/20. Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union, Luxemburgo
- EURYDICE (2007): *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Unidad Europea de Eurydice, Bruselas
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019): *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19872
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD (2020): *PISA 2018 Results: Effective Policies, Successful Schools (Volume V)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- ROBINSON, V. M. J.; HOHEPA, M. K. Y LLOYD, C. (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education. Wellington, Nueva Zelanda

Aprendizaje basado en el pensamiento en la clase de español

Soraya Revuelta Moreno

Maestra en la Sección Internacional Española de Estrasburgo

(Collège International de l'Esplanade y École Internationale Robert Schuman)

54

El aprendizaje basado en el pensamiento (*thinking-based learning*) es un método de enseñanza centrado en el alumnado. El ABP requiere el uso de procedimientos para realizar eficazmente razonamientos de orden superior como tomar decisiones, comparar y contrastar, predecir... los cuales se usan para reflexionar sobre los contenidos curriculares. Cuando esto ocurre se produce una infusión de la enseñanza del pensamiento crítico y creativo en la instrucción del contenido.

1. Destrezas de pensamiento en el aula de español

En la actualidad, cada vez existen más estudios que prueban que el aprendizaje por repetición y la memorización de contenidos no lleva aparejado un aprendizaje ni duradero ni profundo. Por otro lado, surge esta nueva metodología conocida como aprendizaje basado en el pensamiento, que aboga por enseñar a pensar de una manera eficaz al alumnado.

Primeramente, se presentará el marco teórico para después hablar de experiencias didácticas llevadas a cabo en las clases de la Sección Internacional Española de Estrasburgo, tanto en Lengua y Literatura como en Geografía e Historia.

1. Cultura de pensamiento

En los centros y en las aulas se debe trabajar para construir culturas de pensamiento. Si los docentes pueden hacer que el pensamiento sea más visible, ayudando al alumnado a desarrollar rutinas alrededor de estas acciones, entonces su pensamiento será mucho más profundo. Acompañar al alumnado para que “aprenda a aprender” es crucial para que se convierta en aprendiz de por vida. Esta capacidad, según Ron Ritchhart, investigador asociado al Proyecto Zero de Harvard, se llama “pensamiento metaestratégico” y es un tipo de pensamiento que permite al alumnado ser más independiente a la hora de aprender.

¿Cuál es nuestro papel como docentes?

En una cultura de pensamiento, el alumnado reconocerá que el pensamiento colectivo e individual es valorado, visible y promovido activamente como parte de la experiencia cotidiana de todos los miembros de un grupo. Este tipo de cultura puede darse en cualquier espacio donde el aprendizaje desempeña un papel importante y el objetivo esencial de esta cultura es llegar a una buena comprensión del aprendizaje. Pero es importante tener en cuenta que dicho aprendizaje no llega solo con la entrega de información. El aprendizaje ocurre cuando el alumnado hace algo con esa información; por eso, los docentes deben pensar en ofrecer contenido, pero también en aquello que quieren que los estudiantes hagan con ese contenido. El docente ayudará al alumnado a aprender a usar rutinas y destrezas de pensamiento conectándolas siempre con el contenido curricular que esté trabajando en ese momento.

Hay una serie de “movimientos de pensamiento” que conllevan la comprensión real del aprendizaje. Estos incluyen: cuestionar los procesos, mirar distintas perspectivas, razonar a partir de evidencia, hacer conexiones con conocimientos previos, sacar conclusiones y construir explicaciones, interpretaciones y teorías.

Pero para que los estudiantes lleguen a ejecutar dichos “movimientos”, es esencial que los docentes lleven a cabo rutinas o estructuras que permitan apoyar paso a paso el pensamiento del estudiante. Estas estructuras se usan para que los estudiantes desarrollen hábitos de la mente que desemboquen en un mayor entendimiento de lo que están aprendiendo. Incluyen una serie de preguntas o una secuencia corta de pasos que permita que el alumnado vaya mucho más allá de lo superficial. De todo ello hablaremos a lo largo de estas líneas.

Lo verdaderamente importante es establecer el pensamiento como una prioridad en las aulas, como una acción cotidiana

para establecer esta “cultura de pensamiento”. Y aunque hay muchas formas de hacerlo, lo más importante es lograrlo para que los estudiantes hagan una pausa, entiendan lo que están pensando y cómo lo están pensando, pues esto será la base que necesitan para observar, analizar, cuestionar, explorar y aprender de una forma profunda, de una forma significativa.

2. Errores de pensamiento

David Perkins y Robert Swartz encontraron cuatro errores típicos que cometían las personas cuando intentaban tomar decisiones cotidianas como resolver problemas, hacer predicciones, explicar las causas de algo, identificar las partes de un todo, comparar y contrastar dos elementos, ser creativos o analizar la fiabilidad de una fuente. Estos errores de pensamiento que se deben evitar con el alumnado serían los siguientes:

- Pensamiento impulsivo: no considerar todas las variables implicadas.
- Pensamiento estrecho: pensar solamente en las variables positivas o negativas.
- Pensamiento poco claro: no tener claro el motivo de por qué debemos pensar en algo.
- Pensamiento desordenado: olvidar variables importantes y alejarnos del objetivo.

3. El pensamiento eficaz

Cuando hablamos de pensamiento eficaz nos referimos a la aplicación de diferentes componentes y estrategias de pensamientos que nos posibiliten sortear los errores del apartado anterior y nos permitan llevar a cabo pensamientos de manera consciente, empleando hábitos de la mente, rutinas y destrezas de pensamiento. Además, un pensador o pensadora eficaz podrá reflexionar sobre su pensamiento cuando le resulte necesario. El pensamiento eficaz está formado por:

Acompañar al alumnado para que “aprenda a aprender” es crucial para que se convierta en aprendiz de por vida.

Una rutina es un patrón sencillo de razonamiento que ayudará al alumnado a aprender a pensar.

- Las rutinas de pensamiento. Son estructuras sencillas que se usan de manera sistemática y ayudan al alumnado a aprender a pensar. Permiten usar la mente para generar pensamientos, razonar y reflexionar.
- Las destrezas de pensamiento. Son estructuras más complejas donde el alumnado empleará procedimientos reflexivos específicos y apropiados para ejercitar un tipo de pensamiento concreto.
- Los hábitos de la mente. Son los encargados de conducir los dos procedimientos anteriores para dar lugar a la automatización de conductas de reflexión amplias y productivas.
- Por último, está la metacognición, que es el hecho de reflexionar sobre el propio pensamiento, lo cual se realiza basándose en la valoración que hacemos de lo que se nos ha pedido y el plan que hemos ejecutado para llevarlo a cabo.

En el presente artículo nos centraremos en el uso de rutinas y destrezas en la enseñanza del español.

4. Rutinas de pensamiento

Como ya se señaló anteriormente, una rutina es un patrón sencillo de razonamiento que ayudará al alumnado a aprender a pensar (PERKINS, D. 1997). Tiene la ventaja de que pueden usarse de manera sistemática hasta convertirse en parte del aprendizaje dentro de las materias o asignaturas. Su objetivo final es estructurar el pensamiento del alumnado y hacerlo visible.

No es necesario enseñarlas de manera explícita, ya que se utilizarán para investigar y profundizar en el contenido que estamos trabajando. Se recomienda usarlas en las primeras ocasiones con un contenido sencillo y reflexionar sobre qué temas son los más apropiados para su introducción y uso continuo.

Rutinas de pensamiento hay muchas y muy variadas, con organizadores gráficos



Pensamiento eficaz (elaboración propia)

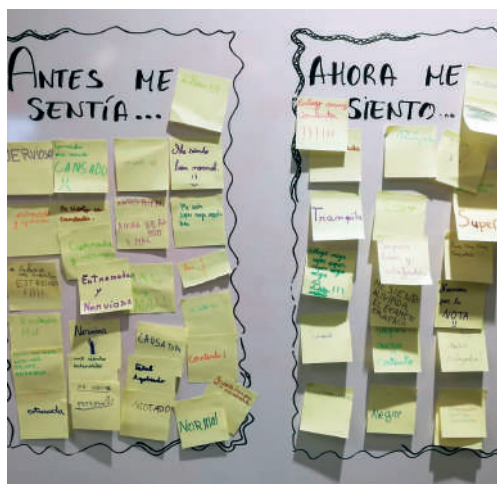
donde el alumnado plasma el pensamiento. A continuación se presentan algunas de las utilizadas en el aula.

4.1. Pon un titular

Esta rutina se ha llevado a cabo en septiembre, tras un coloquio sobre las vacaciones de verano del alumnado. Se les entrega un organizador gráfico (imagen 2) y se les pide que escriban un titular que sintetice su verano ¿Qué titular elegirían?

1. Pensar individualmente en el titular
2. Compartir el titular en pequeño grupo y a continuación en gran grupo.
3. Se verbalizan en voz alta y se crea una lista de titulares en la pizarra.
4. Individualmente reflexionan si es el correcto o si quieren ir más al fondo y cambiar la idea principal que eligieron en su momento.
5. Metacognición. ¿Ha cambiado tu titular a partir de la puesta en común? ¿En qué se diferencia del primero? ¿Por qué estará más completo?

Además de trabajar la expresión oral y los tiempos en pasado al contar sus vivencias de verano, nos puede servir también para introducir los textos informativos y sus partes, partiendo de una lluvia de ideas sobre el significado de la palabra *titular*.



Organizador gráfico de la rutina de pensamiento
"Pon un titular".

4.2. Antes me sentía, ahora me siento

Esta rutina ha sido usada para trabajar la inteligencia emocional del alumnado, los adjetivos y los tiempos verbales (pasado y presente). En esta ocasión, el organizador gráfico ha sido grupal. En la pizarra se han dibujado dos columnas, una con el título "antes me sentía" y otra con "ahora me siento". A los alumnos y alumnas se les repartirán dos notas adhesivas.

- ☐ Los alumnos escriben en la primera nota cómo se sienten cuando tienen que hacer un examen de español. Dejamos la nota reservada en la mesa.
- ☐ Se establece un coloquio sobre los miedos que tienen a los exámenes y buscamos entre todos y todas soluciones y estrategias a poner en marcha.
- ☐ En la segunda nota escriben cómo se siente ahora enfrentando la misma situación.
- ☐ Individualmente salen a la pizarra a pegar sus aportaciones y verbalizándolas en voz alta. *Antes me sentía... Ahora me siento...* De este modo se hace visible el pensamiento colectivo.
- ☐ Se realiza una metacognición para ver cómo ha cambiado nuestro pensamiento y cuáles han sido los motivos.

EL PERIÓDICO DE LA SECCIÓN ESPAÑOLA

Sintetiza en un titular tu verano



Nombre:

Curso:

Rutina de pensamiento: *Antes me sentía, ahora me siento...*

4.3. ¿Qué veo? ¿Qué sé? ¿Qué me hace decir eso?

La siguiente rutina de pensamiento se ha utilizado dentro de una secuencia didáctica sobre la vida y obra de Pablo Picasso.

- ☐ Se proyecta el cuadro *La mujer que llora* en la pizarra.
- ☐ Se reparte un organizador gráfico individual (imagen 4).
- ☐ El alumnado rellena en cada columna la respuesta a las preguntas.
- ☐ Se reparten tres notas adhesivas por alumno/a; en la primera escriben lo que ven objetivamente en el cuadro; en la segunda, lo que sabían de ese cuadro; y, en la tercera, en qué se han basado para rellenar las dos anteriores.
- ☐ Finalmente se vuelca todo en un organizador gráfico de aula donde cada cual expone sus aportaciones.

Organizador gráfico individual ¿qué veo?, ¿qué sé?, ¿qué me hace decir eso?

¿QUÉ VEO?	¿QUÉ SÉ?	¿QUÉ ME HACE DECIR ESO?
👁️	✅	💡

¿Cómo titularías este cuadro?

Escribe el título original

Organizador gráfico individual qué veo, qué sé, qué me hace decir eso.

Las destrezas de pensamiento promueven un tipo de pensamiento más cuidado y más hábil que las rutinas, puesto que se emplean procedimientos reflexivos específicos para ejercitar un tipo de pensamiento determinado.

Esta rutina de pensamiento tiene una segunda rutina asociada, en la cual, como hemos visto, tienen que sintetizar toda la información recopilada, poniendo un título al cuadro y después compararlo con el original.

5. Destrezas de pensamiento

Las destrezas de pensamiento promueven un tipo de pensamiento más cuidado y más hábil que las rutinas, puesto que se emplean procedimientos reflexivos específicos para ejercitar un tipo de pensamiento determinado. Para usar las destrezas de pensamiento en el aula siempre tenemos que contar con un mapa de pensamiento y un organizador gráfico; cada destreza tiene su propio mapa y organizador.

El mapa de pensamiento es el encargado de estructurar el pensamiento con una secuencia de preguntas estructuradas que usan el lenguaje propio de la destreza.

Los organizadores gráficos permiten visibilizar el pensamiento que se genera durante el proceso. Pueden ser individuales, de pequeño grupo o parejas y de aula (gran grupo).

Las destrezas están divididas en tres categorías. Por un lado, encontramos las que generan ideas y facilitan el pensamiento creativo; en segundo lugar, las que clarifican las ideas y facilitan habilidades de comprensión de la información y, por último, las que nos permiten relacionar, evaluar e inferir informaciones, todo ello con el objetivo de facilitar el pensamiento crítico.

5.1. Estructura de una sesión ABP / TBL (aprendizaje basado en el pensamiento / *thinking-based learning*)

Una sesión ABP es aquella en la que se trabaja con una destreza de pensamiento; se estructura en cuatro momentos bien diferenciados:

1. Co-construcción del mapa de pensamiento
2. Infusión

3. Metacognición

4. Actividades que impliquen el uso de la destreza

5.1.1. Co-construcción del mapa de pensamiento

Cuando hablamos de co-construir el mapa de pensamiento nos referimos a introducir la destreza de pensamiento con preguntas concretas y situaciones cercanas al alumnado. Este paso se realiza en gran grupo y las preguntas deberán ser formuladas cuidadosamente, siempre persiguiendo la extensión del pensamiento.

5.1.2. Infusión

El término infusión relaciona los contenidos que vamos a trabajar con la destreza en sí; se refiere a la relación entre contenido curricular y el aprender a pensar de manera eficaz. Para ello nos ayudaremos de los mapas de pensamiento y los organizadores gráficos, que serán los que guiarán el trabajo del alumnado. Durante la infusión hay una serie de estrategias que deben estar siempre presentes.

- ☐ Uso del mapa de pensamiento de la destreza.
- ☐ Uso del organizador gráfico que guiará el pensamiento.
- ☐ Preguntas abiertas para hacer visible el pensamiento.
- ☐ Uso del lenguaje específico de la destreza.

Como ya se apuntó anteriormente, el aprendizaje basado en el pensamiento da mucha importancia al pensamiento colectivo. Es por lo que durante la infusión se ponen en práctica estrategias que lo fomentan.

- ☐ Uso de conocimientos y experiencias previas.
- ☐ Trabajo colaborativo en las tareas.
- ☐ Pensar, juntarse y compartir.
- ☐ Trabajo en pequeños grupos.

Por último, es de destacar el papel del profesorado como facilitador del pensamiento. Para ello, el docente debe:

- ❑ Dar tiempo para que el alumnado pueda pensar.
- ❑ Promover la reflexión colectiva y la reconsideración de sus opiniones.
- ❑ Emplear el lenguaje de la destreza y modelarlo en el alumnado.
- ❑ Formular preguntas aclaratorias y de extensión.
- ❑ Preguntar la justificación de las opiniones.

5.1.3. Metacognición

Una vez terminado el trabajo con la destreza llega el momento de la metacognición, en el que se lleva a cabo una reflexión sobre el propio pensamiento. La metacognición es la capacidad que tiene una persona de conocerse a sí misma y ser capaz de regular su propio proceso de aprendizaje, planificando estrategias para cada situación, aprendiendo a utilizarlas, detectando dificultades y fortalezas en su uso. Gracias a este paso dentro de una lección ABP, el alumnado será capaz de conocer el nombre de la destreza, saber qué pasos ha dado para estructurar el pensamiento (son los que aparecen en el mapa de pensamiento), aprender y comprender los aspectos que se derivan de una actividad de enseñanza-aprendizaje y, por último, buscar situaciones análogas donde poder volver a usar de nuevo lo aprendido.

5.1.4. Actividades que implican el uso de la destreza

Finalmente, tras la metacognición se proponen situaciones o actividades donde se pone en práctica tanto la destreza como el contenido trabajado (mapas de escritura, cuadernos interactivos, debates...).

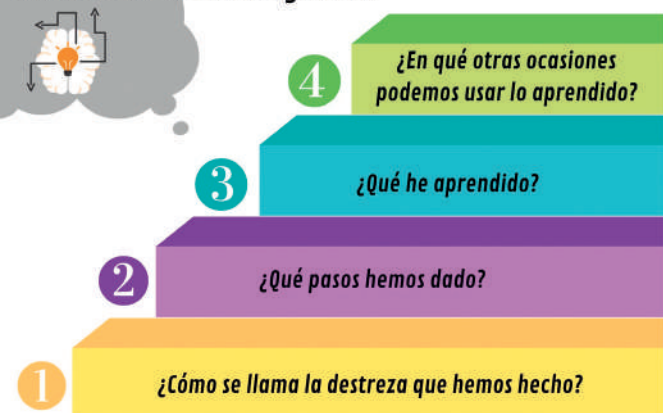
5.2. Destrezas de pensamiento llevadas a cabo en el aula

5.2.1. Las partes y el todo

Esta destreza se ha llevado a cabo con el alumnado de 4º (equivalente a 2.º de ESO). El contenido infundido fueron las partes de un libro. Para ello primero se co-construyó con ellos el mapa de pensamiento, partiendo de un ejemplo cercano como era la bicicleta y sus partes; este mapa con las preguntas se dejó visible en la clase. Posteriormente se infundió el contenido que se iba a trabajar, en este caso las partes de un libro, con la destreza de pensamiento. La información se les facilitó por escrito, por parejas rellenaron un organizador gráfico (OG) y después todas hicieron sus aportaciones hasta rellenar el OG de aula que se proyecta en la pizarra. Tras la metacognición como actividad para poner en práctica lo aprendido, tuvieron que completar una imagen con las partes del libro trabajadas. Estos fueron los archivos usados:

59

Escalera de la metacognición



Escalera de la metacognición (elaboración propia).

Más que papel

Quizás hayas llevado un libro a encuadernar o hayas intentado hacerlo tú mismo/a. ¿Sabes qué se necesita para hacerlo? Algunos elementos son fundamentales para que un grupo de hojas deje de ser sólo eso y se convierta en un libro. ¿Sabes cuáles son?

Los libros están compuestos por un conjunto de hojas de papel que se cosen o se pegan entre sí por un lado formando el lomo del libro. Cada una de las caras de estas hojas se llama página. La primera de las páginas impresas de un libro es la portada, y en ella se escriben el título, el nombre del autor o autora y del ilustrador/a si lo hubiera.

La primera y la última hojas que encontramos al abrir el libro son las guardas; no están impresas y a veces son de cartulina y llevan ilustraciones. A estas guardas se pega la cubierta o tapas del libro, que suelen ser de cartón, aunque algunos libros las llevan forradas en tela o piel. Hay libros que además llevan una sobrecubierta de cartulina que protege la cubierta.

Y para que el lector pueda señalar la página en la que ha parado de leer, aquellos libros cuya encuadernación es más cuidada tienen cosida al lomo una cinta de color que se llama registro.

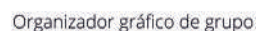
MAPA DE PENSAMIENTO

- 1- ¿Qué **partes** forman el objeto?
- 2- ¿Qué ocurriría si **faltara** cada una de estas partes?
- 3- ¿Qué **función** tiene cada una de estas partes?
- 4- ¿Cómo **interaccionan** las **distintas partes** para que el objeto sea como es y haga lo que hace?

ORGANIZADOR GRÁFICO

PARTES DEL OBJETO					
Parte	Función	Interacción	Parte	Función	Interacción

Documentos destreza de las partes y el todo (© Center for Teaching Thinking)



5.2.2. *Compara y contrasta*

Esta destreza de pensamiento ha sido utilizada varias veces en clase de lengua con los diferentes tipos de textos: novela-cuento, receta-reglas de un juego... y en 6.º (6.º de Primaria) se ha usado para trabajar en Historia el paleolítico y el neolítico. Los pasos a seguir son siempre los mismos: primero se co-construye el mapa de pensamiento con un ejemplo cercano, después se deja visible el mapa con las preguntas. Trabajan con un organizador gráfico en pequeños grupos donde vuelcan la información para después completar entre todos el OG de aula. El profesorado siempre desarrolla el pensamiento haciendo preguntas de extensión, de verificación... Se finaliza con la escalera de la metacognición.

Esta destreza nos sirve para secuenciar acontecimientos, personas... En clase se ha usado para secuenciar periodos históricos y también exploradores (con motivo del 12 de Octubre). Co-construimos el mapa de pensamiento con algo cercano al alumnado, trabajamos por pequeños grupos con la información facilitada sobre los exploradores, ponemos en común para fomentar el pensamiento colectivo. Realizamos la escalera de la metacognición y, como actividad complementaria, debieron ponerse en la piel de un historiador y secuenciar toda la información recogida en el organizador gráfico empleando los conectores temporales sugeridos.

BARBÁN GARI, V. (2017): *Efectos del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) en la Enseñanza de las Ciencias Naturales: implicaciones para la formación del profesorado* (tesis doctoral). Madrid, Universidad Autónoma

SWARTZ, ROBERT (2018): *Pensar para aprender: cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*. Madrid, SM

SWARTZ, ROBERT (COORD.) (2018): *Pensar para aprender en el aula: Lecciones de Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) para Educación Primaria*. Madrid, SM.

SWARTZ, ROBERT, COSTA, ARTHUR L, BEYER, BARRY K, REAGAN, REBECCA Y KALLICK, BENA (2008): *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid, SM

Información

Tienes que ponerte en la piel de un historiador o historiadora y contar los descubrimientos de este grupo de exploradores, ayudándote de la información que tienes en el organizador gráfico.

No olvides usar conectores temporales tales como:

- ☐ En primer lugar
- ☐ Más tarde
- ☐ Luego
- ☐ Después
- ☐ Anteriormente
- ☐ Posteriormente
- ☐ Ahora
- ☐ Finalmente
- ☐ Por último
- ☐ En consecuencia



Mapa de escritura

Una web cooperativa para enseñar hoy Alfonso X el Sabio

Leandro Sánchez Garre

Profesor en el Liceo Español Luis Buñuel de París

Javier Fernández Delgado

Editor público en la Consejería de Educación y Juventud
de la Comunidad de Madrid

*Cómo el rey debe seer acucioso en aprender leer,
et de los saberes lo que pudiere.
Partida segunda, Título V, Ley XVI*

La historiografía española no ha tratado adecuadamente la figura de sus reyes, los alaba sin rubor o los critica sin medida y pocas veces ha sabido encontrar el necesario distanciamiento para que prevalezca una justa equidistancia. La figura de Alfonso X no ha sido ajena a este tratamiento y solo en el último medio siglo afloran obras con juicios rigurosos y ajustados. El objetivo de este breve artículo divulgativo no pretende corregir los errores o excesos que en torno a su obra y figura se hayan podido producir. Sus autores quieren unirse desde estas páginas a la celebración de su VIII centenario, en un doble esfuerzo que haga de su reinado un periodo más comprensible, enmarcándolo claramente como un ejemplo avanzado de monarca del siglo XIII que consigue llevar a cabo una política novedosa en diferentes planos, para concluir presentando y tratando de dilucidar qué aspectos de su obra y de qué manera pueden transmitirse a las jóvenes generaciones, teniendo en cuenta que el programa de Historia de España solo dedica un pequeño apartado a la cultura del Camino de Santiago, sin mención explícita a la figura del rey Sabio, y el programa de Lengua y Literatura un corto espacio en otros cursos.



Como decíamos, el siglo XIII europeo es uno de los momentos culminantes del universo medieval. Los procesos de ruralización que transformaron la Europa romana han tocado a su fin, del mismo modo que la lenta fragmentación del poder político en estructuras feudales fragmentarias inicia una irresistible ascensión hacia el modelo de poder único y centralizado que se afirmará de forma rotunda en los siglos venideros. Entre tanto, el omnímodo poder de la Iglesia va dejando paso a una lenta secularización que, tras el IV Concilio de Letrán de 1214, hará de la vulgarización del saber a través del enciclopedismo didáctico uno de los pilares en los que se asentará la nueva cultura. Ambos fenómenos encuadran y explican el desarrollo del reino de Castilla y la iniciativa cultural –sin parangón entre sus coetáneos– que desarrollará su rey, Alfonso X, llamado con justicia, el Sabio.

En este amplio contexto, la condición determinante de los reinos peninsulares es la de su condición de frontera con el islam y, en particular, con los imperios magrebíes que han iniciado su instalación y control del sur peninsular, amenazando los mecanismos comerciales y las ventajas derivadas de un creciente desarrollo agrícola y ganadero en expansión. A tales efectos, la derrota cristiana de Alarcos es un claro aviso del poderío almohade, que amenaza los logros territoriales alcanzados en la lenta repoblación de las tierras al sur del Tajo durante la segunda mitad del siglo XII. La respuesta de los reinos feudales cristianos no se hará sin embargo esperar. La coalición de los reinos peninsulares, a los que se añadirá el papado, infligió en la batalla de las Navas de Tolosa en 1212 una decisiva derrota al poderío almohade, que abrirá paso a una tercera etapa de reinos de taifas que en breve perderán, medio siglo más tarde –salvo en el caso del de Granada–, toda relevancia política. No en balde los historiadores la equiparan por sus consecuencias para el destino europeo con la de Bouvines en 1214, que asegurará en Francia la dinastía capeta al compás de un largo siglo de paz y prosperidad, a la vez

que tendrá repercusiones en Inglaterra al obligar a Juan sin Tierra a conceder la Carta Magna a sus barones; y con la de Muret, en 1213, que fijará los límites del Reino de Aragón según lo acordado en los tratados de Tudillén y de Cazorla, poniendo fin al ambicioso proyecto político de un vasto reino occitano.

De esta situación obtendrá especial provecho el reino de Castilla, ya en la época el de mayor peso demográfico, mayor extensión territorial y economía más pujante. Así, enclaves tan importantes como Córdoba en 1236, Murcia en 1243, Sevilla en 1248 y Cádiz en 1263 pasarán a incorporarse a la repoblación castellana, que en forma de encomiendas beneficiará a las órdenes militares, o que asignadas en repartimientos proporcionará grandes compensaciones económicas a la gran y pequeña nobleza que participa en ellas, toda vez que se realizan expulsiones de mudéjares hacia el reino granadino o el norte de África desde las huertas levantinas, y se repueblan territorios con castellanos del norte peninsular. Mientras, la corona de Aragón completa su crecimiento hacia el sur con la conquista de Valencia en 1238 y el reino portugués cierra su expansión anexionando el Algarve en 1242.

Esta vasta expansión territorial explica el proyecto cultural emprendido por Alfonso X el Sabio, estimulado ante el contacto directo con los fondos de las ricas bibliotecas árabes ahora en su poder y comprometido con una más coherente uniformización del vasto territorio en el ámbito de la jurisdicción, el derecho, la administración y la recaudación de impuestos. Iniciativa regia que tendrá un claro objetivo: afianzar su derecho a situarse en lo más alto de la sociedad estamental –así como su incontestable derecho debido al origen divino del mismo– frente a quienes se lo pudieren disputar. Desde esta perspectiva pretendemos presentar el conjunto de su obra, en definitiva, un amplísimo mecenazgo cultural de origen regio, no eclesiástico, con el que afianzar un poder territorial creciente y un prestigio que le llevará incluso a pos-

tularse como Rey de Romanos tras quedar seducido por la iniciativa de los patricios pisanos, que veían con muy buenos ojos a un hombre de su formación, espíritu y personalidad a la cabeza del Sacro Romano Imperio.

El instrumento que acompañará en paralelo tan amplio quehacer es el uso del romance castellano, de ahí la importancia de su reinado en el desarrollo y consolidación de nuestra lengua, al ser uno de los principales artífices, el mayor y más importante sin duda, de la transformación del castellano en una lengua estándar al lograr su primera normalización como producto escrito altamente cualificado, proceso que necesitará varios siglos para su definitiva consolidación.

En el siglo XIII, las variedades idiomáticas del *continuum* dialectal del norte peninsular (gallegoportugués y asturleonés en el reino de León, las múltiples modalidades castellanas, el navarroaragonés, el aragonés, el catalán y el mismo vascuence) se desarrollarán desigualmente tras la unificación definitiva de Castilla y León en 1230 bajo el rey Fernando III, unión que benefició la elección de la modalidad utilizada por la Cancillería castellana, vinculada a la curia arzobispal de Toledo, frente a la Cancillería leonesa, dependiente del arzobispo de Santiago de Compostela, y que, ya en el periodo inmediato anterior a la unificación de los dos reinos, había puesto en romance algunos documentos cancillerescos (un 7,2 % de los originales hoy conservados). La inexistencia de una práctica escrituraria refrendada por la autoridad regia de las variedades habladas en el otro reino obró en esta misma dirección, pues la ausencia de documentos en contextos oficiales, no así en el ámbito privado, perjudicó a su vez la posible estandarización del leonés.

En 1252, fecha del ascenso al trono de Alfonso X, la balanza se ha inclinado definitivamente hacia el romance castellano. En torno a un 60 % de la documentación generada por la Cancillería, especialmente aquellos documentos relacionados con

deslindes de términos, concesiones de fueros, pesquisas judiciales y un largo etcétera, al que sin duda no es ajeno el proceso de repoblación abierto con la conquista de Andalucía, aparecen escritos en esa lengua. Al éxito de su representación gráfica contribuyeron los esfuerzos que desde tiempo atrás se llevaban a cabo para fijarla en centros monásticos y diócesis castellanas, el sometimiento de la iglesia y la nobleza leonesa al rey castellano y a la pujante economía del reino, a que el castellano fuera la lengua preferida para las prácticas jurídicas y administrativas del señorío castellano leonés, pues era en definitiva el reino castellano el que contaba con más peso demográfico, mayor importancia territorial y el que presentaba una economía más pujante dentro del conjunto de los cinco reinos medievales.

A este respecto se ha señalado con acierto la importante afiliación a la Cancillería castellana de oficiales procedentes de las diócesis de Osma y Palencia, así como de mozárabes ligados a la catedral de Toledo. Otros focos de nueva escritura aún no bien estudiados aparecen ligados a otros monasterios: Oña, Monasterio de las Huelgas. Todo lo cual define la importancia en la fijación del idioma de los territorios situados al sur del Duero.



Alcanzado este punto, es importante hacer notar que el ejercicio administrativo de la Cancillería regia no basta por sí mismo para explicar un proceso del que se derivan a su vez tan importantes consecuencias. En efecto, el poder político no hila en vano y cada puntada toma una dirección clara en el complejo mundo de los poderes medievales. Así, en consonancia con una visión política definida con claridad durante su mandato en la segunda mitad del siglo XIII, el monarca intenta afianzar su propia instancia de poder frente a las otras posibles, bien sean de carácter eclesiástico, feudal aristocrático o feudal municipal. Durante su reinado vemos en paralelo cómo se avanza en campos tan alejados entre sí como la homogeneización de pesos y medidas, el establecimiento de un tribunal superior de apelación en la misma Corte, los primeros ejemplos de unificación jurídica del reino, al que se unirá la misma centralización en la recaudación de impuestos y la aplicación de nuevos en todos los territorios del reino. En definitiva, todo ello pasos sucesivos y paulatinos que redundan en una mayor concentración del poder político en manos del rey. Así mismo, el traslado de los panteones reales al reino de Castilla, su exhibición pública y el cuidado con el que se trata la renovada imagen del monarca a través de su representación miniada refuerzan la idea, apenas esbozada por la historiografía pero que abre interesantes líneas de investigación, en torno a un presunto imperialismo político sobre los demás reinos peninsulares, sirviéndose de la imaginaria continuidad del reino castellano con el de los muy antiguos reyes visigodos, a través de un renovado énfasis en el concepto de linaje.

Una vez, esperamos, haya quedado en el lector circunscrita su figura en el contexto de actuaciones más amplio que acabamos de esbozar, la paralela existencia de dos lenguas de prestigio, el latín y el árabe, la obra del rey adquiere toda su relevancia y se constituye como un pilar decisivo de la evolución del castellano al decidir, como principal agente cultural dinamizador, verter

en esa por entonces modesta lengua romance, en especial en los dominios científicos y humanísticos, todo un conjunto de materias reservadas hasta entonces a aquellas otras, –“por que los omnes lo entendiessen mejor e se supiessen d’él más aprovechar”– *de forma que esos saberes más se pudieren aprovechar en la medida que mejor los entendiesen y usaren sus súbditos*, dando así el salto definitivo a una nueva y más moderna concepción de la política, que sitúa el conocimiento cabal de la realidad como fundamento del correcto obrar político, y no ya, aunque por poco tiempo, el saber sapiential de los antiguos reyes David y Salomón (Fernández-Ordóñez, 2004).

Con esta voluntad totalmente inédita hasta el momento, bajo un patrocinio real y no eclesiástico y con un designio no ausente de afianzar su prestigio, se pondrá en marcha un complejo sistema de producción cultural del que aún no conocemos en su totalidad todos sus matices y consecuencias, pero del que en los últimos decenios se ha enriquecido notablemente su conocimiento gracias al esfuerzo de notables estudiosos y eruditos. Conviene a este punto, antes de entrar en los pormenores del conjunto de la obra, explicar someramente de qué se trató. El lector debe imaginarse el enorme cúmulo de posibilidades que se ofrecen al traductor al verter en una lengua incipiente, que apenas ha comenzado su andadura codificadora, los vocablos procedentes de dos lenguas bien consolidadas que han almacenado un ingente saber en todo tipo de dominios; las articulaciones sintácticas que se ofrecen para hacer más plausibles los contenidos que haya que verter, los conectores que se ponen en funcionamiento para dar sentido cabal a lo que se intenta transmitir correctamente. A este esfuerzo hay que sumar la enorme disparidad del numeroso equipo dedicado a la tarea, a veces de forma discontinua y en otras solapándose personalidades de diversas procedencias territoriales, por tanto, con usos idiomáticos diversos y con una formación y nivel cultural muy diferentes.



Este esfuerzo conjunto será decisivo para la andadura de una lengua que cuatro siglos más tarde alcanzará su cenit, a veces utilizando formas y vocablos inesperados tras abandonar algunos que habían brillado con propiedad en el siglo XIII, pero que, sin embargo, el uso de los hablantes no consolidará. Poner en marcha semejante esfuerzo requería de dos condiciones imprescindibles, además de las de carácter general que hemos esbozado algo más arriba: la capacitación personal de su principal animador, el rey, capaz de entender múltiples saberes, pues para ejercer la tarea no era necesario dominarlos, sino ser capaz de resistir y guiar su interdisciplinariedad; y, en segundo lugar, una voluntad cultural de rescate que uniera la tradición oriental con la occidental. Ejemplo de todo ello era el mecanismo tradicional de trabajo, en el que un judío conocedor del árabe trasladaba el texto original al romance y desde aquí un europeo al latín. La originalidad del procedimiento, bien fuera la fuente original árabe o latina, reside en la importancia dada a la versión intermedia romance, habilitando al castellano como vehículo de saberes muy diversos y recuperando para occidente un acervo cultural que arriesgaba con perderse, o que, perdido, ha sido posible recuperar desde la fuente latina conservada, pese a haberse extraviado el código intermedio.

Una vez escogida la obra en cuestión, se ponía en marcha un complejo equipo que incluía la sucesiva intervención de traductores, correctores, glosadores, capitula-

dores y copistas, oficios todos ellos de no fácil coordinación que trabajaban guiados por el interés del rey en la pertinencia de la obra y sus contenidos más que en el estilo, que no podía ser otro sino el de una norma caracterizada por la variación dialectal, tanto en la obra misma como en sus versiones y ampliaciones, dado el creciente interés del rey por la obra perfecta, lo que conllevaba un crecimiento continuo de la misma. Esta condición de obra en continuo crecimiento no es el único aspecto innovador y moderno del conjunto de trabajos. Los manuscritos alfonsíes son un perfecto ejemplo de trabajo cuidado y minucioso en la letra gótica empleada, la inclusión de abundantes miniaturas, la organización del texto en particiones reforzadas con rúbricas, tablas y cabeceras, que harán de este legado un valiosísimo ejemplo de la cultura medieval peninsular y europea.

Su aciago final, envuelto en disputas con su hijo Sancho en el marco de una guerra civil que de nuevo pondrá en evidencia la tensión del mundo feudal y sus diferentes esferas de poder, limitará la eficacia de las innovaciones del rey Sabio, y el espectro del saber tradicional en manos de la Iglesia recuperará durante el nuevo reinado el espacio perdido.

Tres son los principales campos en que podemos agrupar su legado: derecho, ciencia, historia.

En consonancia con la cultura de la época, el primer libro del que tenemos registro de su actuación está ligado a la participación con su suegro en la conquista de Murcia y a la toma de contacto con el rico legado de las bibliotecas de la ciudad. El *Lapidario* es un rico inventario de las propiedades astromágicas de las piedras, que encargará traducir a su médico personal y en el que aparecerán al inicio de la obra lo que en adelante será un constante utilizada de diferentes formas (Fernández-Ordóñez, 2004): “Yo, el Rey, lo mandé hacer”. Y ello, más adelante y en diversos lugares, “para beneficio de mis súbditos”. A esta época pertenecen también el *Calila y Dimna* y el *Sendebär o Libro de los engaños*.



Ligada a su labor de gobernante y al proyecto político esbozado más arriba está su actuación importantísima en el campo del derecho. Con el *Fuero Real* de 1254 se inicia un estilo nuevo en este tipo de protocolos, pues su importancia no reside tanto en quedar escrito en romance (sin ser el primero, pues ya en él lo estaban el de Brihuega y Alcalá) cuanto en el equipo de especialistas que lo redacta, uniformizando su uso en un amplio territorio peninsular. En el *Espéculo* (1254-55) se defienden el monopolio legislativo, la unificación jurídica y que la última instancia judicial sea el mismo monarca; en el *Código en siete partes* o *Siete Partidas* se recoge un más ambicioso proyecto legislativo ligado a sus aspiraciones imperiales. Ambos textos tendrán una merecida importancia, aun cuando no se lleven a la práctica durante su reinado, pero sí a partir del *Ordenamiento de Alcalá* (1348), y quedan vigentes hasta el siglo XVIII en España y América. En ellos se instaura un nuevo concepto de Ley en el que el monarca la crea, la ejecuta y es el último recurso a la misma acabando con los innumerables particularismos y variaciones de una misma ley. Con dichos textos se produce la incorporación de un corpus doctrinal inmenso en lo que será la primera versión del derecho común en lengua vulgar, esto es, la versión medieval del derecho civil romano procedente del legado de Justiniano más las aportaciones de los glosadores medievales y las del derecho canónico, todo ello incluyendo sólidas argumentaciones que permitirán el desarrollo de la doctrina jurídica.

En el campo de la historia destacan dos grandes obras: una *Estoria de España* (1270-74) en la que por primera vez se aborda la de todos los habitantes de la península con independencia de su religión, y una *General Historia* (1270-80) en la que también por vez primera el canon de autores antiguos paganos y cristianos es volcado en vernáculo y al que se sumarán otros autores de origen francés y árabe.

En el campo de la ciencia su importancia será enorme y es en el que encontramos mayor número de obras. Para comprender mejor su significado los dividiremos a su vez en dos grandes apartados, no tan distantes entre sí como parecería, dada la cultura de la época:

- Las predicciones astrológicas, en las que destacan las *Tablas alfonsíes*, producto de una observación a lo largo de 10 años de los movimientos estelares para afinar su predicción, y los *Libros del Saber de Astrología* (1276-77), en dos códices misceláneos que incluyen libros sobre cómo hacer y usar los instrumentos necesarios para ello. Una de las novedades es el uso de la numeración indoarábiga en vez de la romana.
- Los libros que englobamos en el campo de la magia astral o talismánica y su capacidad de modificar el futuro. Al igual que en el campo anterior, en el que una correcta predicción de los movimientos estelares era fundamental para la elaboración de un horóscopo o la predicción del futuro, la creencia en la capacidad de modificar el curso de los acontecimientos a través de la elaboración de talismanes resultó fundamental para la medicina. De fuentes árabes, como el *Lapidario* o el *Picatrix*; o del hebreo, como el *Liber razielis* (1359), se conservan hoy las versiones latinas hechas sobre la base de la traducción intermedia en vulgar.



Se puede añadir un cuarto apartado que reúne las obras ligadas a su deseo de proyección europea, vinculado al título de emperador al que aspiraba. Así, para reforzar su imagen de príncipe cristiano encontramos la *Escala de Mahoma* (1264) en torno a los errores del Islam, la notable serie de *Cantigas de Santa María*, de nuevo en su función de intermediario privilegiado entre la Virgen y sus súbditos, y en las que la lengua gallega se ofrece como alternativa poética al provenzal, privilegiando un ámbito geográfico opuesto al mediterráneo, o los libros de ocio y entretenimiento de una digna corte regia que se recogen en el *Libro de axedrez, dados e tablas* de 1283.

Resaltamos de nuevo la importancia de esa versión intermedia que anclamos en el vasto programa de renovación en lengua vulgar, acorde con el enciclopedismo didáctico de la época que propugna un saber que ha de ser útil para todos, pero a su vez anclado en el paradigma de un saber sapiencial de la realeza, en el que a la delegación divina del poder a los reyes les corresponde a estos una sabiduría superior que transmitir al resto de los hombres, en la que la Historia muestra la utilidad de sus bondades, el derecho ofrece el campo del adoctrinamiento y expone el nuevo orden, mientras que la

ciencia con sus instrumentos es la encargada de ayudar a los reyes a conocer el porvenir y de modificarlo a su gusto.

Como resultado de todo ello habrá un desarrollo terminológico de carácter conceptual en campos tan diversos como el derecho civil, el derecho de familia, el derecho canónico, el derecho general, la historia, la geografía, la matemática, por citar unos cuantos a la vez que se va desarrollando una sintaxis compleja, adecuada a todo tipo de discursos a través del proceso de traducción, labor que sitúa la vasta tarea del rey como sólido pilar de la tradición intelectual española. Como botón de muestra de la amplitud terminológica es suficiente recordar algunos vocablos pertenecientes a los campos citados:

contrato, dolo, compensación, legado, legítimo, póstumo, emancipación, tutela, matrimonio, adulterio, divorcio, negligencia, escándalo, injuria, libelo, anfiteatro, termas, cloaca, catacumbas, túnica, tiara, toga, cetro, tirano, cónsul, tribuno, legión, tetrarca, dictador, dinastía, crónica, anales, lírico, comedia, tragedia, Amazonas, arpías, centauros, cíclopes, nereidas, tritones, sátiros, escorpión, delfín murciélago, coriandro, austral, meridional, occidental, oriental, septentrional, coral, cornalina, cristal, diamante, esmeralda, cáncer, ángulo, triángulo, circunferencia, polo, grado, planeta, zodiaco...

La rica complejidad de saberes, la interdisciplinariedad, el uso de varias lenguas, el afán de superación, las continuas revisiones, su múltiple curiosidad, la cuidada edición de las obras, el uso de la imagen, más de cuatro mil, que se hace en ellas; todo ello convierte la figura del rey, su obra y su época en un objeto de estudio de interés para nuestros estudiantes.

1. Enseñar hoy Alfonso X el Sabio: una web cooperativa como proyecto didáctico

¿Cómo llevarlo a cabo adecuadamente, con profundidad y sin desfallecimiento, en la enseñanza secundaria hoy en día, ampliando su conocimiento a todos sus

cursos y haciendo uso de las tecnologías al alcance de nuestros estudiantes? La misma pasión educativa que nos anima a ello inspiró en el pasado a los mejores hombres de nuestra tradición educativa, la de la Institución Libre de Enseñanza, que encontró en la figura del rey y con los instrumentos de la época existentes en los años 20 y 30 del siglo pasado, a través del proyecto del Instituto-Escuela como laboratorio pedagógico y la Biblioteca Literaria del Estudiante, un modelo de renovación educativa. A ellos está dedicado el modelo que proponemos.

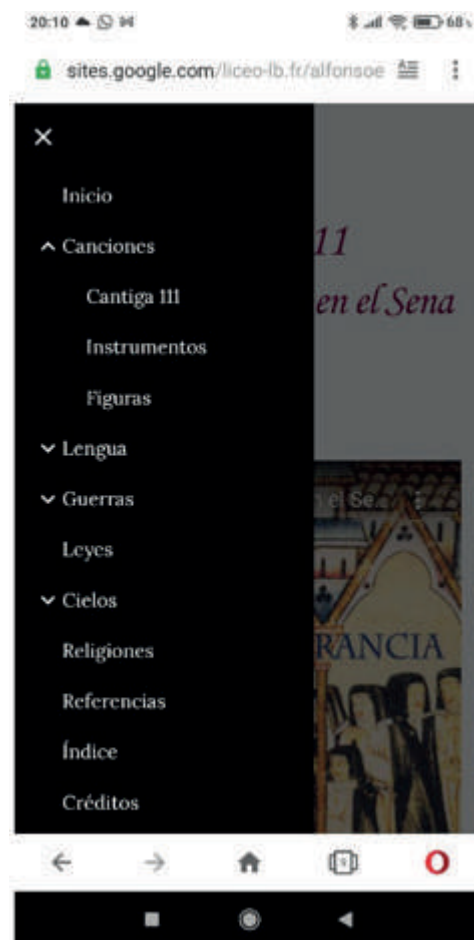
El objetivo es dar a conocer la figura, la obra y la época de uno de los reyes medievales que más trascendencia ha tenido en la historia de nuestro país y, en particular, de la lengua castellana.

El modelo de actuación a seguir es transversal e interdepartamental, esto es, abierto a todos los cursos de la enseñanza secundaria y a todos los departamentos del Liceo Español Luis Buñuel de París.

Así mismo, por su naturaleza digital y acceso en línea queda también abierto a la comunidad educativa y a todo aquel que quiera hacer un uso educativo de sus recursos y aplicaciones.

Los recursos con los que se llevará a cabo intentan reforzar el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías de la información y comunicación. La reciente publicación de la traducción del Marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) vuelve a poner sobre el tapete la urgencia de impulsar el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, que a su vez está ya descrita por el Marco Europeo de Competencia Digital para los Ciudadanos (DigComp). Por ello, nuestro trabajo transmedia contempla la práctica de las cinco competencias descritas en la publicación (p. 23):

- Información y alfabetización mediática.
- Comunicación y colaboración digital.
- Creación de contenido digital.
- Uso responsable.
- Solución de problemas digitales.

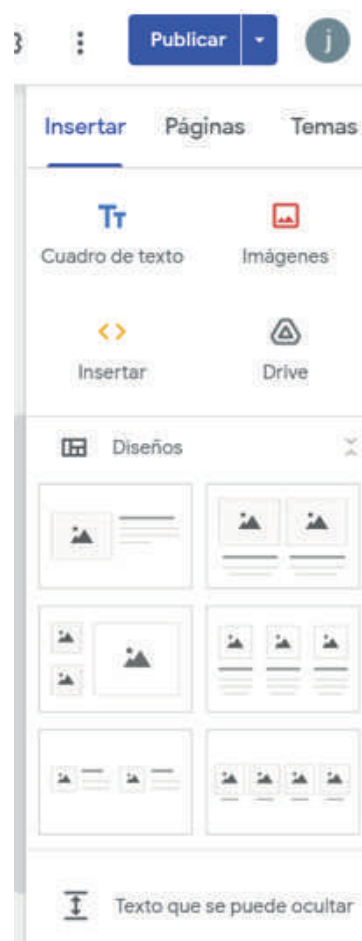


Para ello, se ha diseñado un sitio *web* con la herramienta de creación de contenidos Sites, que *Google Suite for Education* pone a disposición de la comunidad educativa. Nace así Alfonso X el Sabio. Web cooperativa 1221-2021 en la que el Departamento de Historia y el colaborador *web* de la página han creado una serie de documentos para que sirvan de punto de partida a profesores y alumnos durante la semana dedicada en el Liceo español Luis Buñuel al estudio de la obra y figura del rey Sabio.

El objetivo es subir a la misma el mayor número de materiales para que todos los Departamentos y grupos implicados puedan verlos. Haciendo uso del gestor de contenidos en red *Google Sites* se pueden crear nuevas tareas, adjuntar nuevos documentos y publicar los materiales creados por los estudiantes, consiguiendo de esta manera una actualización permanente que dé vida a una auténtica revista digital en línea.

El sitio está organizado en diversas secciones temáticas que dan la oportunidad de trabajar desde diversos campos los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas, de forma transversal, interdisciplinar y colaborativa. Su estructura obedece a una voluntad de romper los márgenes habituales del currículo, abriendo su significado e incorporando visiones nuevas en el tratamiento y organización de los temas. Las hemos denominado *Canciones y figuras, Lengua, Guerras, Leyes, Cielos y juegos, Religiones*. Hemos intentado destacar el término “figuras” siguiendo la estela del rey Sabio y la importancia que concede a la imagen visual, lo cual lo aproxima a la sensibilidad de nuestros días. Se ha dado una especial importancia al tratamiento, uso y clasificación de las diferentes fuentes en un esfuerzo por ofrecer rigor, veracidad e información fiable a cada una de las secciones, haciendo de ello un instrumento con el que reforzar la capacidad de resiliencia de nuestros estudiantes frente a las noticias falsas que impregnan la actualidad hoy día.

Así, cada una de las secciones se organiza en torno a un conjunto de **fuentes primarias, referencias y recursos digitales textuales, visuales, sonoros...** que puedan servir de punto de partida y trampolín con el que construir el conjunto final de aportaciones de la clase, del departamento, del profesor y de los alumnos en particular, tanto individualmente como en grupo. Las aportaciones se suben a las secciones correspondientes de la *web* colaborativa de forma sencilla y fácil, derrumbando el espacio tradicional de los muros de la clase, los corredores y pasillos en los que se circunscribe habitualmente el producto del aprendizaje de nuestros educandos. De esta forma, la actuación educativa se conecta, internamente con la gran biblioteca mundial que nos ofrece la red y la producción de nuestros estudiantes se ofrece a la comunidad educativa. El objetivo que perseguimos es estimular la competencia digital de los educadores y de los estudiantes en línea con los marcos normativos competenciales vigentes.



La utilización de un gestor de contenidos como *Google Sites* permite de forma fácil e intuitiva manejar las diferentes inserciones. Primero, almacenando la documentación en la carpeta de la unidad compartida del *Drive* del Liceo y, luego, enlazándola con la sección correspondiente en el espacio dedicado a *Aportaciones de clases y alumnos*.

Una vez allí quedará visible para el conjunto de participantes y, en su caso, según la decisión que se adopte, de la totalidad de la comunidad educativa del Liceo y de más allá.

Bibliografía

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, INÉS (2004). *Alfonso X el Sabio en la historia del español*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Los españoles constituyen la comunidad extranjera más numerosa en este país entre 1956 y 1968 (el 23 % de extranjeros en Francia es de origen español) y una de las más importantes a lo largo del siglo XX.

Las lenguas de los migrantes españoles en Francia y en la Europa francófona: un objeto de estudio interdisciplinar clave para la memoria

Carmen Ballestero de Celis

Maître de Conférences à l'Université de la Sorbonne Nouvelle

Marta López Izquierdo

Maître de Conférences-HDR à l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis



Ya desde finales del siglo XIX la presencia de migrantes españoles en Francia es numéricamente importante, pero es en el siglo XX cuando se alcanzan las cotas más altas, durante tres momentos clave: el periodo de entreguerras, el final de la Guerra de España (durante la retirada en 1939) y los treinta años gloriosos (desde el final de la Segunda Guerra Mundial en 1945 hasta la crisis del petróleo de 1973). Los españoles constituyen la comunidad extranjera más numerosa en este país entre 1956 y 1968 (el 23 % de extranjeros en Francia es de origen español) y una de las más importantes a lo largo del siglo XX.

Si bien es cierto que la migración española en Francia ha sido objeto de un número considerable de estudios históricos, demográficos y sociológicos, los trabajos que se interesan por esta comunidad desde un punto de vista lingüístico y sociolingüístico son mucho menos numerosos. Entre los más recientes destaca el trabajo de la catedrática Mónica Castillo Lluch, quien desde 2013 dirige a un grupo de lingüistas (profesores y estudiantes) de la Sección de español de la Universidad de Lausana en el marco del proyecto COLESfran¹, un corpus de la lengua española en la Suiza francófona cuyo objetivo es servir de base de datos para conocer cómo fue el proceso de integración sociolingüística de los encuestados y para analizar formalmente el español en el que se expresan. Inspirados por este proyecto y por la urgencia de recoger el testimonio de los migrantes de las primeras generaciones, aquellos que llegaron a Francia de niños o muy jóvenes y cuya avanzada edad hace temer una pronta desaparición, surge la federación LAMIE: una red internacional para el estudio sociolingüístico de las

¹ <https://wp.unil.ch/colesfran/>

lenguas de los migrantes españoles en Francia y en la Europa francófona. Esta federación reúne a una quincena de profesores investigadores de universidades de cuatro países diferentes².

Entre sus primeros objetivos está hacer un repertorio de los trabajos existentes sobre esta comunidad, en particular los estudios llevados a cabo desde una perspectiva lingüística y sociolingüística. Resulta también de interés primordial para el grupo identificar y registrar las producciones escritas u orales de estos locutores disponibles en los archivos públicos o privados, estén ya editadas o sean aún inéditas. Para contribuir a este legado, uno de los objetivos fundamentales de la federación es la constitución de un corpus de entrevistas con soporte audiovisual que permita no solo el estudio interdisciplinar de las producciones de estos migrantes, sino también salvaguardar la memoria de estas comunidades y transmitir su experiencia a las futuras generaciones.

Desde una perspectiva sociolingüística, este corpus tiene por objetivo estudiar los repertorios plurilingües de estos migrantes (locutores de español, catalán, gallego, vasco, además de francés) y la manera en la que los individuos construyen su(s) identidad(es) lingüística(s) en su proceso de integración al país de acogida. La comunidad española ha sido descrita a menudo como ejemplo de una integración "exemplaire" (Girard 1974), una comunidad que se ha "fundido" en la masa (Lestrade 2011), hasta el punto de convertirse en una "migration invisible" (Dreyfus-Armand 1995). Ahora bien, esta integración va unida, según Taboada y Guillon (1987), al mantenimiento de un vínculo muy fuerte

con los orígenes y de un apego particular a las lenguas del país del que se procede. Por ejemplo, a los exiliados del 39 se les debe una considerable producción literaria y periodística en español, en catalán, en gallego... pero también en francés.

Estas diferentes observaciones despiertan preguntas que constituyen puntos clave para las investigaciones del equipo: ¿Qué se entiende por "intégration réussie" desde un punto de vista lingüístico? ¿Qué percepción tienen los propios migrantes de su integración lingüística según el país de acogida? ¿Ha sido la comunidad de migrantes españoles siempre invisible? ¿Qué supone el término "invisible" y en qué sentido se emplea? ¿Se utiliza específicamente para la comunidad española? ¿Cómo el mantenimiento (o no) de las lenguas del país de origen ha favorecido o, al contrario, ha impedido la integración (lingüística, social, cultural)? ¿Qué incidencia han tenido las diferentes políticas lingüísticas de los países de acogida (Francia, Suiza y Bélgica) en la integración lingüística de los migrantes y en la elaboración de sus identidades lingüísticas? ¿Qué lecciones se pueden sacar de la experiencia de la migración española en tierras francófonas en un momento de migraciones globales?

Desde un punto de vista lingüístico, son más los trabajos que estudian fenómenos de contacto entre el español y el francés. Ahora bien, son escasos y relativamente recientes aquellos que se interesan por las muestras de lengua de la comunidad migrante de origen español. El propósito de la federación es analizar desde los postulados teóricos y las metodologías que imperan en este campo de investigación las producciones lingüísticas de estos migrantes.

Desde esta perspectiva, las preguntas que invitan a la reflexión no son menos apasionantes: ¿Qué efectos del contacto español/francés (también catalán, gallego y vasco con el francés) son identificables en las producciones de los locutores bilingües? ¿Cuáles son las formas de la hibridación lingüística y qué papel desempeña esta hibridación en las estrategias

Los migrantes españoles de los años 60 se movilaron colectivamente, a través de asociaciones, para obtener del estado francés y del estado español la creación de clases de cultura y de lengua españolas.

² La Universidad de París 8 asume la función coordinadora de la federación junto a la Universidad de la Sorbonne Nouvelle, la Universidad de Perpiñán y la Universidad de Lausana. Las otras instituciones que en la actualidad son miembros efectivos son la Universidad de Lyon 2 en Francia, la Universidad de Lovaina en Bélgica (y la próxima incorporación de la Universidad Libre de Bruselas), la Universidad de La Rioja, la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y la Universitat Autònoma de Barcelona, en España.

¿Qué lecciones se pueden sacar de la experiencia de la migración española en tierras francófonas en un momento de migraciones globales?



Monumento al emigrante en el puerto de Vigo
(Foto: colección particular).

comunicativas de los locutores? ¿Favorece el dominio de la lengua materna una mejor adquisición del francés? ¿Incide el nivel dominio del francés en el uso que se hace de la lengua materna? ¿En qué casos se producen los fenómenos de atrición en la lengua materna? ¿Qué factores permiten explicar una adquisición insuficiente del francés? ¿Cuáles son las especificidades de la adquisición de una segunda lengua en locutores bilingües (locutores españoles que hablan varias lenguas de su país de origen)? ¿Qué metodologías de enseñanza serían más adaptadas para responder a las necesidades de estas comunidades migrantes?

Confiamos en que algunas de estas preguntas empiecen ya a encontrar respuestas en nuestras próximas reuniones y talleres. Para los días 7 y 8 de octubre de 2021 está previsto el primer Coloquio internacional de la Federación LAMIE, cuyo título será *Los migrantes del ámbito hispánico y su berencia lingüística en la Europa francófona*. Este coloquio permitirá reflexionar sobre algunas de las problemáticas del trabajo sobre este tipo de corpus, tanto desde un punto de vista metodológico como teórico, y será la ocasión de poner en

común las investigaciones de los diferentes miembros de la federación. Esperamos que para ese encuentro podamos ya contar con una plataforma en línea para compartir informaciones de interés sobre el grupo, así como las grabaciones audiovisuales y los resultados de los análisis que se vayan realizando. El perímetro actual del proyecto, la Europa francófona, deja adivinar que uno de sus propósitos finales es contrastar los resultados de los diferentes estudios según el país de acogida (Francia, Bélgica y Suiza).

La envergadura de esta tarea no solo no nos impide proyectarnos, sino que nos empuja a un futuro en el que sería sin duda también apasionante comparar nuestros trabajos con los realizados sobre otras comunidades de migrantes, como la portuguesa, la italiana o la magrebí. Un proyecto europeo de investigación sobre la lingüística de la migración empieza así a dibujarse en un horizonte no tan lejano.

Bibliografía

- DREYFUS-ARMAND, G. (1995): "La constitution de la colonie espagnole en France". *Persée*, 1184, pp. 6-12.
- GIRARD, A., Y. CHARBIT Y M.-L. LAMY (1974): "Attitudes des Français à l'égard de l'immigration étrangère. Nouvelle enquête d'opinion". *Persée* 29-6, pp. 1015-1069.
- LESTRADE, B. (2011): "L'immigration espagnole en France et en Allemagne de 1960 à 1973 : un modèle d'intégration ?", en Serge GOUAZE, Anne SALLES, Cécile PRAT-ERKERT (dir.): *Les enjeux démographiques en France et en Allemagne : réalités et conséquences*. Presses universitaires du Septentrion, pp. 209-234.
- TABOADA-LEONETTI, I. Y M. GUILLON (1987): *Les Immigrés des beaux quartiers : la communauté espagnole dans le 16^e arrondissement de Paris : cohabitation, relations inter-ethniques et phénomènes minoritaires*. Paris, L'Harmattan.

Procesos neurológicos que regulan el desarrollo del lenguaje: los periodos críticos

Javier Gilabert Juan

Investigador en el Collège de France en París

Profesor de Neurociencias en la Universidad Autónoma de Madrid

Podemos definir el aprendizaje como la adquisición del conocimiento de algún tema o de alguna habilidad por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, o como el tiempo o el periodo en el cual aprendemos algo. En ambas definiciones del aprendizaje tenemos dos dimensiones fundamentales que están afectando al proceso. Por un lado, la dimensión temporal; es importante contextualizar cualquier aprendizaje dentro del periodo de tiempo en el que se va a desarrollar. Por otro lado, la dimensión experimental, que pone de manifiesto la necesidad de un estímulo externo del cual podamos aprender o que sea directamente el contenido a retener en nuestro cerebro.

Cuando hablamos del aprendizaje del lenguaje también debemos ajustarnos a estas dimensiones del tiempo y el estímulo, que van a ser los principales factores que van a intervenir. Estos factores pueden a su vez ser diseccionados para entender mejor su función en el desarrollo del lenguaje y, por supuesto, están supeditados a los acervos biológicos de cada persona que van a ser la base para el aprendizaje.

1. Periodos críticos

En primer lugar, vamos a definir los periodos críticos del aprendizaje. La noción clásica de un periodo crítico es una ventana, por lo general en el desarrollo temprano, mediante la cual un sistema (en este caso el sistema neuronal) está abierto a la estructuración o reestructuración sobre la base de los aportes del entorno. Esto quiere decir que estos periodos son determinados momentos durante nuestra infancia y adolescencia en los cuales nuestro cerebro es muy plástico y tiene una capacidad máxima de aprendizaje. En la sabiduría popular diríamos que los niños son esponjas que lo absorben todo y, ciertamente, es así, aunque de una forma más compleja. Además, los periodos críticos del aprendizaje suceden en diferentes momentos del desarrollo del ser humano dependiendo de la habilidad o cualidad que estemos aprendiendo, es decir, el periodo crítico para el aprendizaje del lenguaje va a desarrollarse de forma diferente al periodo crítico para el aprendizaje de la visión o de actitudes motoras como la coordinación.

Los “periodos críticos de aprendizaje” son determinados momentos durante nuestra infancia y adolescencia en los cuales nuestro cerebro es muy plástico y tiene una capacidad máxima de aprendizaje. En la sabiduría popular diríamos que los niños son esponjas que lo absorben todo.

Nuestro cerebro se encuentra preparado para la adquisición del lenguaje mucho antes del nacimiento y, por lo tanto, durante el desarrollo fetal ya se pueden estar dando aspectos relacionados con el aprendizaje del lenguaje.

En general, los periodos críticos relacionados con capacidades sensoriales (visión, audición...) se desarrollan durante los primeros meses/años de vida; los periodos críticos relacionados con habilidades motoras o el lenguaje tienen lugar durante los primeros años de vida y, finalmente, los periodos críticos relacionados con las conductas sociales y habilidades cognitivas superiores suceden durante la infancia y la adolescencia (figura 1).

Los periodos críticos se regulan a nivel cerebral mediante multitud de factores. En primer lugar, tenemos los factores internos, propios del individuo. Se trata de factores genéticos y epigenéticos que regulan el desarrollo del organismo. Por ejemplo, tenemos factores que actúan de frenos del proceso y evitan que se abra el periodo crítico antes de tiempo; tenemos factores que actúan durante el periodo crítico y van a consolidar el aprendizaje durante este tiempo; y tenemos factores que van a encargarse de cerrar el periodo crítico, finalizar la consolidación de lo aprendido y reducir la plasticidad cerebral. Estos factores internos, que van a actuar en diferentes momentos

del desarrollo, están totalmente condicionados por estímulos externos. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad visual y, por lo tanto, del periodo crítico relacionado con la visión, se va a activar cuando se produzca la apertura de los ojos y no antes. Esto quiere decir que, si el individuo no abre los ojos durante la edad temprana o permanece en oscuridad total y continua durante los primeros meses de vida, su periodo crítico visual no se va a desarrollar de forma correcta y, por consiguiente, puede perder la capacidad visual o tendrá problemas para el correcto desarrollo de la visión.

Teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en el correcto desarrollo de los diferentes periodos críticos, ocurre que estos van a ser diferentes en cada individuo y para cada capacidad o habilidad. En algunos individuos los periodos críticos se pueden dar antes que en la media, o sea, de forma precoz, y en otros se pueden retrasar y ocurrir en un tiempo posterior. Otra posibilidad es que en algunos individuos el periodo crítico se abra antes y también se cierre más tarde, con lo que este dispondrá de un tiempo mayor de aprendizaje, o puede ocurrir todo lo contrario, que el periodo crítico se abra de forma tardía y se cierre de forma temprana, con lo que la ventana de plasticidad sería muy reducida. En los casos más extremos puede ocurrir que el periodo crítico no se cierre nunca, que no se abra nunca o que no se alcance una capacidad plástica máxima y, por lo tanto, haya defectos en el aprendizaje de una habilidad determinada.

2. Periodos críticos en la adquisición del lenguaje

El lenguaje es una habilidad compleja, y esto supone que no existe un único periodo crítico para la adquisición del mismo, sino que tenemos diferentes periodos críticos para los diferentes aspectos del lenguaje, que van a tener lugar en diferentes momentos del desarrollo del ser humano y, además, van a ser muy diversos. Por ejemplo, existe un periodo crítico muy bien

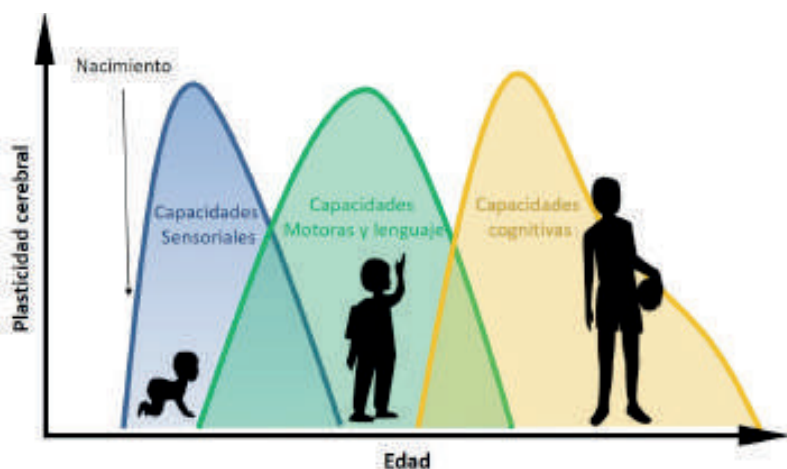


Figura 1. Esquema del desarrollo de los diferentes periodos críticos. En azul se observa cómo las capacidades sensoriales se desarrollan desde los estadios perinatales, adquiriendo el máximo de plasticidad y, por lo tanto, de capacidad de aprendizaje, en las edades tempranas del desarrollo. En verde tenemos una síntesis de los periodos críticos relacionados con las habilidades motoras y las capacidades más complejas, como la del lenguaje, que comienza a edades tempranas y puede permanecer hasta el final de la infancia. Finalmente, en naranja observamos la gráfica que señala el desarrollo de las capacidades superiores, como las capacidades cognitivas o sociales, que comenzarían a aprenderse durante la infancia y que llegarían hasta la adolescencia tardía. Adaptada de una figura original de Hensch, T. K. (2005).

definido para la adquisición fonética; sin embargo, la adquisición del vocabulario se produce desde edades muy tempranas, pero su periodo crítico permanece abierto durante prácticamente toda la vida.

Así pues, sabemos que la organización anatómica cerebral en la que se produce el procesamiento del habla aparece en el cerebro humano a las 29 semanas de gestación, incluso antes de una experiencia auditiva específica. Esto quiere decir que nuestro cerebro se encuentra preparado para la adquisición del lenguaje mucho antes del nacimiento y, por lo tanto, durante el desarrollo fetal ya se pueden estar dando aspectos relacionados con el aprendizaje del lenguaje. En los bebés recién nacidos se ha estudiado la activación de las áreas del cerebro responsables del lenguaje y se ha comprobado que el cerebro del recién nacido se activa mucho más cuando escucha un lenguaje humano que cuando oye cualquier ruido de fondo o el sonido de otro animal. Sin embargo, esta activación cerebral es mayor cuando el idioma que escucha el recién nacido es un idioma similar al idioma materno (de la misma clase rítmica) o el mismo idioma materno. Esto nos indica que el cerebro de un bebé en gestación es capaz de identificar el idioma humano y de diferenciar el idioma que ha escuchado durante su gestación en el útero de otros idiomas. Sólo a los 4-5 meses de edad los bebés discriminan el idioma nativo de otro idioma dentro de la misma clase rítmica, y muestran una preferencia selectiva por el idioma nativo dentro de la misma clase rítmica. Diferentes estudios de neuroimagen han identificado que los bebés de 7 meses de edad tienen una activación cerebral mucho menor en respuesta a un idioma no nativo y de una clase rítmica muy diferente al nativo, poniendo de manifiesto la clara preferencia del individuo por el idioma familiar y la práctica indiferencia ante los idiomas más distanciados del materno. Aquí encontraríamos el primer periodo crítico del aprendizaje del lenguaje, que se abre antes del nacimiento y que se cierra a los pocos meses, la discriminación del mismo.

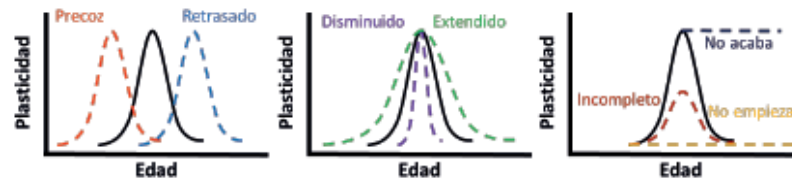


Figura 2. Gráficas de las diferentes alteraciones observables en los periodos críticos. En la primera gráfica observamos en rojo cómo el periodo crítico puede adelantarse, o en azul cómo puede retrasarse en la edad de inicio. En la segunda gráfica vemos cómo el periodo crítico puede estar disminuido en el tiempo (violeta) o extendido (verde). En la tercera gráfica vemos cómo puede haber periodos críticos que no cierran y, por lo tanto, perduran en el tiempo (azul oscuro), que nunca llegan a estar completamente abiertos y plásticos (marrón) o que nunca comienzan (naranja). Adaptado de Werker, J. F. y Hensch, T. K. (2015).

Otra de las habilidades que se adquieren pronto durante el desarrollo es la capacidad de discriminación fonética. La destreza de identificar y discriminar muchas de las consonantes utilizadas en todos los idiomas del mundo está presente en los bebés antes de una experiencia auditiva específica; el efecto de la experiencia auditiva es mantener (y agudizar) la sensibilidad en el idioma nativo y mostrar una disminución en la discriminación de los no nativos. Así pues, los bebés son incapaces de reconocer diferencias fonéticas a los 6 meses, pero a los 10 meses ya reaccionan de forma muy clara a los fonemas específicos de su lengua nativa y no lo hacen a fonemas en los que no han sido entrenados. Un ejemplo es el de la /r/ y la /l/ para algunos idiomas asiáticos. Los bebés chinos son capaces de identificar y discriminar los dos fonemas; sin embargo, como durante su periodo crítico de discriminación fonética no existe esta diferencia entre los dos sonidos, en la edad adulta son incapaces de diferenciarlos o lo hacen con mucha dificultad. Así pues, los 10 meses de edad sería el inicio del periodo de consolidación del aprendizaje fonético y el cierre progresivo del periodo crítico, y a partir de aquí la plasticidad asociada al lenguaje fonético se reducirá paulatinamente hasta posiblemente desaparecer o ser muy limitada.

Además de la discriminación de la lengua y de la discriminación fonética, el aprendizaje del lenguaje va a pasar por diferentes fases, como la elaboración de

El aprendizaje de un segundo idioma va a ser un proceso muy complejo a nivel neurobiológico, en el cual diferentes características del lenguaje se van a aprender de diferente manera

palabras, la creación de frases y la identificación de categorías fonológicas. Cada una de estas fases va a estar asociada a un periodo crítico determinado que se va a abrir y a cerrar de forma independiente, puesto que dependen de regiones cerebrales diferentes. Sin embargo, todas estas habilidades en el aprendizaje del lenguaje están interrelacionadas y precisan unas de otras. Esto quiere decir que necesitamos haber aprendido unas habilidades para poder desarrollar otras, o, dicho de otro modo, unas son la base sobre la que vamos a poder aprender las otras y sin las cuales no podría continuar el desarrollo normal del lenguaje en el individuo (figura 3). Este hecho implica que, si existe un problema en las fases tempranas del aprendizaje del lenguaje, este problema puede arrastrarse en el resto de fases y aparecer en edades más avanzadas. Más adelante veremos algunos ejemplos de esto.

Pero ¿qué ocurre con el aprendizaje de la segunda lengua? Obviamente, el aprendizaje de una segunda lengua va a ser muy diferente del aprendizaje de la primera, puesto que determinadas características van a ser aprendidas una sola vez y podrán ser aplicadas a diferentes lenguas, y otras van a ser específicas de cada una de ellas.

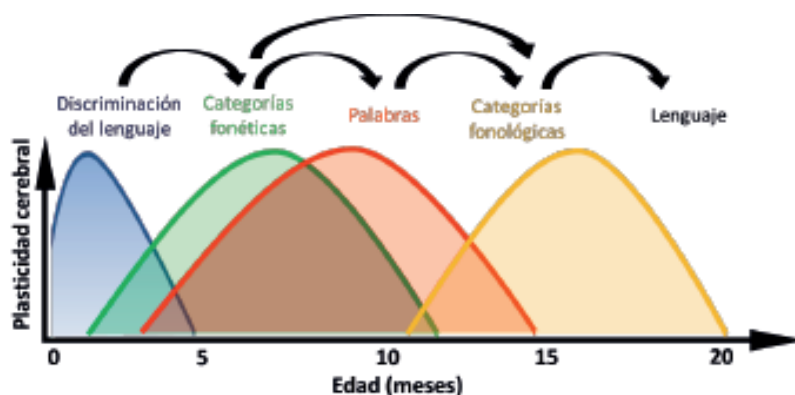


Figura 3. Esquema de los diferentes periodos críticos relacionados con el lenguaje. En azul vemos cómo la discriminación del lenguaje comienza antes del nacimiento y acaba sobre los 5 meses. En verde y rojo los periodos críticos asociados al aprendizaje de las categorías fonéticas y la formación de palabras, que se suceden de forma muy similar en el tiempo, y finalmente en naranja la aparición a los 10 meses de las categorías fonológicas y su cierre a los 20 meses. Las flechas negras indican la relación de una habilidad con la siguiente y la necesidad del aprendizaje de una característica para poder aprender la siguiente. Adaptado de Werker, J. F. y Hensch, T. K. (2015).

Por ejemplo, los fonemas que adquirimos en el aprendizaje de la lengua nativa van a ser aplicados al desarrollo de una segunda lengua. Por otro lado, el vocabulario debe ser completamente aprendido para la segunda lengua, pero, como hemos visto anteriormente, en este caso no tenemos un cierre del periodo crítico que nos impida aprender nuevos vocablos. En consecuencia, el aprendizaje de un segundo idioma va a ser un proceso muy complejo a nivel neurobiológico, en el cual diferentes características del lenguaje se van a aprender de diferente manera. Por este motivo existen diferentes teorías sobre la capacidad de aprendizaje de un segundo idioma con la edad: existen las más extremas que consideran que un idioma puede ser aprendido de forma correcta durante toda la vida o que solo puede ser aprendido perfectamente durante los primeros años, cuando el cerebro es mucho más plástico; y luego tenemos teorías intermedias según las cuales la capacidad de aprendizaje de un segundo idioma cae progresivamente desde edades muy tempranas, o actúa de una forma más lenta en edades más tardías. En cualquier caso, todo ello va a depender de múltiples factores, incluyendo los anteriormente comentados “factores internos”, que dependen directamente de las capacidades del individuo y de cómo su cerebro va a reaccionar a los estímulos del aprendizaje. Un ejemplo de la capacidad de aprendizaje de determinadas características de un segundo idioma sería el aprendizaje de las competencias gramaticales de este. Se ha visto que los niños que estudian una segunda lengua a la vez que la nativa, o en los primeros 3-7 años, tienen una capacidad de aprendizaje de las competencias gramaticales tan alta como la que desarrollan para la primera lengua. Si los niños comienzan a aprender el idioma entre los 8-10 años, esta capacidad va a ser ligeramente inferior, aunque va a ser mucho menor si lo hacen de los 11 a los 15 años. Finalmente, los individuos que aprenden un segundo idioma de los 17 a los 39 años tienen una capacidad de aprendizaje gramatical muy reducida comparada con la que muestran para el

idioma original. Esto demostraría que para esta característica de la segunda lengua tenemos un periodo crítico que comienza a cerrarse a partir de los siete años, y que va cerrándose progresivamente durante los siguientes años del individuo (figura 4).

3. Adversidad durante el aprendizaje

Ahora que conocemos lo que son los periodos críticos de aprendizaje y cómo se van desarrollando en la adquisición del lenguaje, vamos a hablar de las complicaciones que pueden presentarse durante este proceso de aprendizaje y cómo van a afectar al mismo. La definición de adversidad hace referencia a aquello que es desfavorable o contrario. Durante el aprendizaje, y en general durante el desarrollo humano, existen dos tipos principales de factores adversos: los peligros biológicos (por ejemplo, desnutrición, toxinas ambientales, infecciones crónicas), y los peligros psicológicos/sociales (por ejemplo, maltrato infantil, violencia doméstica o en el entorno escolar). Debemos ser capaces de diferenciar la adversidad del estrés. Aunque a priori pueda parecer lo mismo, el estrés es un proceso adaptativo en el cual nuestro organismo responde a una situación (natural o no) que se sale de lo cotidiano. Así pues, podemos tener estrés sin adversidad y adversidad sin estrés (figura 5). Aunque uno puede estar expuesto a la adversidad en cualquier momento de la vida, la exposición a la adversidad durante los periodos críticos del cerebro puede ser particularmente peligrosa para el desarrollo. En el caso del lenguaje, los eventos adversos van a provocar alteraciones en el correcto desarrollo del aprendizaje del mismo. Por un lado, estos eventos pueden alterar el medio social óptimo en el cual el niño va a recibir los estímulos necesarios para desarrollar la capacidad del lenguaje. Por otro lado, la adversidad, tanto biológica como social, va a alterar los procesos biológicos responsables de la apertura, desarrollo, cierre y consolidación de los periodos críticos asociados al aprendizaje del lenguaje, y esto dificultará la adquisición de dicha habilidad.

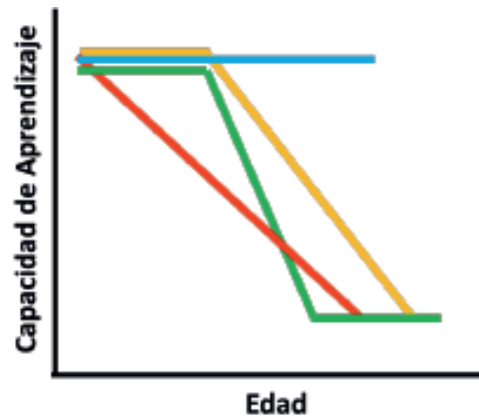


Figura 4. Esquema de las diferentes teorías del aprendizaje del segundo idioma. En azul y rojo observamos las teorías más extremas, en las cuales la capacidad de aprendizaje está reducida desde el principio o se mantiene inalterada durante toda la vida. En la gráfica verde vemos cómo la capacidad de aprendizaje es alta en los primeros años de vida, para caer rápidamente durante la adolescencia. Finalmente, la línea naranja nos muestra cómo la capacidad de aprendizaje es alta en edades tempranas y va reduciéndose poco a poco durante toda la vida.

Existen diferentes factores que van a condicionar el impacto de la adversidad sobre el aprendizaje. El primero sería el momento del desarrollo en el que ocurre esta adversidad; no es lo mismo que tengamos problemas durante los primeros meses del aprendizaje del lenguaje que en los meses finales, puesto que, como hemos visto anteriormente, los problemas que suceden en los periodos críticos iniciales afectan al resto de periodos críticos. Otro factor sería la intensidad de cada proceso adverso y el impacto que provoca en el individuo. Si se trata de un evento adverso de alta intensidad, tendrá consecuencias mucho peores que eventos adversos que no provoquen grandes alteraciones en nuestro desarrollo normal. Además de la intensidad, es importante el tiempo de duración de esta adversidad en relación con el momento del aprendizaje del lenguaje. Cuanto más tiempo abarque un proceso adverso en el individuo, más periodos críticos puede afectar y, por lo tanto, mayor efecto tendrá en la adquisición de un correcto lenguaje. Finalmente, debemos contemplar el efecto aditivo de la adversidad, es decir, tendremos un efecto mucho más negativo si se pro-

Durante el aprendizaje, y en general durante el desarrollo humano, existen dos tipos principales de factores adversos: los peligros biológicos y los peligros psicológicos / sociales.

La pandemia de coronavirus es una situación adversa que va a provocar importantes efectos en los niños y jóvenes de todo el planeta, y que los adultos difícilmente podemos controlar.

ducen varios eventos adversos durante un corto espacio de tiempo en la vida de un individuo que si estos efectos se producen en espacios de tiempo más dilatados. Un ejemplo claro de adversidad sería la pandemia de coronavirus. Esta situación adversa va a provocar importantes efectos en los niños y jóvenes de todo el planeta, y que los adultos difícilmente podemos controlar. Por esta razón, es importante que el resto de situaciones vitales de los niños sea lo más estable posible, puesto que debemos evitar al máximo sumar factores adversos al correcto desarrollo individual, para afectar en el menor grado posible la adquisición del lenguaje o de cualquier otra capacidad.

Pero existen otros ejemplos de eventos adversos mucho menos llamativos que también afectan al correcto desarrollo del lenguaje en los niños. Se ha estudiado que madres que han padecido depresión durante el embarazo y fueron medicadas con anti-depresivos tuvieron hijos que no eran capaces de discriminar sonidos de otros idiomas a los 10 meses, mientras que los bebés

nacidos de madres no medicadas sí que lo hacían. Esto demuestra una aceleración del periodo crítico en estos bebés sometidos a procesos adversos durante el desarrollo uterino. Además, los bebés de las madres que habían sido medicadas durante el embarazo también mostraban una aceleración del periodo crítico en la discriminación visual del lenguaje. Otro ejemplo de adversidad en edades tempranas del desarrollo sería que los bebés amamantados por madres vegetarianas, a los que les faltaban ácidos grasos esenciales en su dieta, continuaban discriminando los sonidos no nativos después de los 10 meses de edad, lo que demuestra que estos individuos tenían el periodo crítico desplazado con respecto a los bebés que habían tenido una dieta equilibrada. La dieta también influye en la correcta comprensión de la sintaxis; a los 5-7 años de edad se ha demostrado que los niños que carecieron en su alimentación de tiamina (vitamina B1) durante solo un mes en el primer año de vida, mostraban deficiencias notables en la comprensión lectora cuando se comparaban con niños que habían disfrutado de dietas completas. Este último sería un claro ejemplo del efecto a largo plazo de la adversidad temprana. Finalmente, los niños que nacen con sordera tienen un gran riesgo de sufrir problemas del lenguaje incluso si se soluciona su deficiencia en edades tempranas. Sin embargo, si se soluciona el problema antes del primer año de vida, las alteraciones del lenguaje serán mucho menores que si se soluciona a partir de este primer año, puesto que en el primer caso el individuo no carecerá de tantos periodos críticos de aprendizaje como en el segundo.

En definitiva, la adversidad durante el aprendizaje va a provocar alteraciones en la correcta adquisición del lenguaje dependiendo del tipo de adversidad y de la reacción del individuo a la misma. Estos efectos van a permanecer en el tiempo y darán lugar a individuos adultos con alteraciones comportamentales y con déficits en diferentes capacidades como puede ser el lenguaje (figura 6).

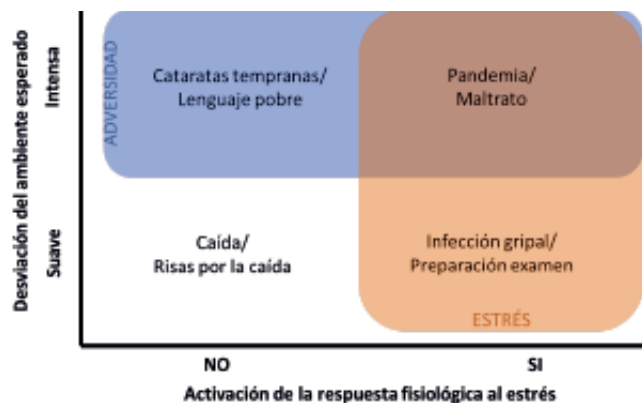


Figura 5. Diferencias entre la adversidad y el estrés. Mientras que existen desviaciones del ambiente suaves que no provocan activación del estrés, como puede ser una caída o la respuesta social a esa caída (risas), otras desviaciones suaves provocan la activación de la respuesta al estrés, como una infección gripal (proceso biológico) o la preparación de un examen (proceso social). Estos procesos no serían considerados como adversos, puesto que forman parte del desarrollo normal del ser humano. Por otro lado, una adversidad clara que no provocaría activación fisiológica del estrés sería un proceso temprano de cataratas en un niño o adolescente (proceso biológico) o un lenguaje pobre durante el aprendizaje lingüístico (proceso social). Finalmente, existen adversidades que van a provocar respuesta fisiológica, como puede ser la actual pandemia de coronavirus (proceso biológico) o el maltrato infantil (proceso social). Adaptado de Nelson, C. A. y Gabard-Durnam, L. J. (2020).

4. Cómo mejorar el aprendizaje durante los periodos críticos del lenguaje

Como acabamos de explicar, la adversidad es uno de los principales impedimentos que encontramos durante el proceso de aprendizaje del lenguaje. Al menos, se trata de un impedimento que en ocasiones podemos modificar, cosa que no ocurre con los problemas congénitos, los cuales suelen ser más difíciles de superar. Lo más importante es disminuir al máximo el efecto negativo del proceso adverso sobre el individuo.

Una de las mejores opciones para mantener los periodos críticos activos y abiertos durante más tiempo sería la de la estimulación activa. Es decir, tenemos que tener al individuo estimulado de forma constante y participativa para que, de esta forma, el cerebro utilice los mecanismos moleculares adecuados para retrasar al máximo el cierre de los periodos críticos (al menos de algunos de ellos) y se pueda seguir aprendiendo con la máxima capacidad. Por ejemplo, los videojuegos son particularmente potentes en la participación de mecanismos de atención, que se pueden aprovechar para mejorar el aprendizaje. De manera similar, las situaciones de aprendizaje muy atractivas pueden ser más efectivas para mejorar el lenguaje.

La hipótesis del estímulo social fue formulada por Kuhl en 2007. Esta hipótesis sugiere que la interacción social crea una situación de aprendizaje mucho más eficiente que la que se crea mediante un aprendizaje autónomo o con material didáctico, pero sin interacción con otros individuos. Así, los factores adicionales introducidos por un contexto social influirían positivamente en el aprendizaje. Estos factores aumentarían la atención del individuo y su implicación en el procesamiento de la información mediante un refuerzo de la activación de los mecanismos cerebrales que vinculan la percepción y la acción. Por ejemplo, un bebé aprende mucho mejor un idioma si se lo enseña directamente otro individuo con el que interacciona durante

el aprendizaje que si lo hace mediante una pantalla de televisión. Se ha demostrado que el grado de participación social de los bebés durante clases presenciales con profesores predijo tanto el aprendizaje fonético como sintáctico, es decir, que los bebés que estaban más comprometidos socialmente y mostraban un interés mayor en las interacciones con el profesor desarrollaron en mayor grado su aprendizaje.

Mencionemos por fin el bilingüismo como fuente de aprendizaje. Los bebés que tienen una estimulación bilingüe acaban por desarrollar dos lenguas totalmente diferenciadas. Aunque algunos estudios muestran que los niños bilingües son capaces de discriminar los idiomas al mismo tiempo que los individuos monolingües, existen otros estudios que indican que los niños bilingües tardan más en establecer categorías fonéticas nativas. Esto puede deberse a que los periodos críticos para estos niños son más dilatados y la fase de consolidación del conocimiento les llega más tarde. Esto, lejos de ser un problema para el correcto desarrollo del niño, sería una ventaja, puesto que, aunque en un principio al niño le cueste más diferenciar los dos idiomas, una vez el conocimiento se consolida en el cerebro, se facilita la tarea a la hora de aprender nuevos idiomas o de mejorar las capacidades en cada uno de ellos. Algunos estudios de neuroimagen indican que el circuito neuronal que sustenta la discriminación fonética es menos maduro en bebés bilingües que en bebés monolingües de la misma edad; sin embargo, la discriminación fonética se ve reforzada en los bebés bilingües por las habilidades ejecutivas de atención derivadas del bilingüismo.

Aunque, en un principio, al niño bilingüe le cueste más diferenciar los dos idiomas, una vez el conocimiento se consolida en el cerebro, se facilita la tarea a la hora de aprender nuevos idiomas o de mejorar las capacidades en cada uno de ellos.



Figura 6. Esquema de los efectos de la adversidad temprana en el individuo adulto.

Existen posibilidades farmacológicas y de intervención molecular que pueden regular o modular la apertura, cierre o reapertura de determinados periodos críticos; no obstante, en el caso del lenguaje, al tratarse de una capacidad compleja con diversos procesos implicados en su aprendizaje, sería más difícil realizar una intervención directa para su regulación.

5. Conclusión

En resumen, podemos decir que los periodos críticos son momentos en la vida de los humanos en los que alcanzamos nuestra mayor capacidad de aprendizaje para una determinada habilidad y que dependen de factores internos y externos. El lenguaje tiene diferentes periodos críticos a lo largo de la vida del individuo y todos están interconectados. Tanto la adversidad como el potenciamiento de un periodo crítico tienen efectos a largo plazo y pueden regular las capacidades aprendidas por el individuo.

Bibliografía

- HARTSHORNE, J. K., TENENBAUM, J. B., PINKER, S. (2018): "A critical period for second language acquisition: evidence from 2/3 million English speakers". *Cognition*, Aug.; 177: 263-277.
- HENSCH, T. K. (2005): "Critical period plasticity in local cortical circuits". *National Review of Neuroscience*, Nov. 6 (11): 877-888.
- KUHL, P. K. (2010): "Brain mechanisms in early language acquisition". *Neuron*, Sept. 9; 67 (5): 713-727.
- NELSON, C. A. 3rd, GABARD-DURNAM, L. J. (2020): "Early adversity and critical periods: neurodevelopmental consequences of violating the expectable environment". *Trends in Neuroscience*, Mar.; 43 (3): 133-143.
- WERKER, J. F., HENSCH, T. K. (2015): "Critical periods in speech perception: new directions". *Annual Review of Psychology*, Jan. 3; 66:173-196.

Las lenguas de Francia en su sistema educativo

Jesús Eduardo Otsoa Etxeberria

Asesor técnico de la Consejería de Educación

Nuestro planeta cuenta con 196 estados soberanos reconocidos internacionalmente. El número de lenguas vivas es, según las estimaciones, de 6.000, por lo que, en los países en los que se hablan, la inmensa mayoría de ellas tienen carácter de lengua minoritaria. La Unión Europea cuenta con 60 de ellas, con un número de hablantes que está entre los 50 y los 60 millones.

En el caso de Francia, reciben la denominación de *langues régionales* las que están implantadas geográfica e históricamente en una parte del territorio francés. No se incluye en dicha categoría ni al francés con sus dialectos (*langue d'oïl*) ni a las que han venido a tierras galas acompañando a la inmigración más reciente. Según *Les langues de France* (2016), se trata de lenguas que fueron de uso generalizado hasta la implantación progresiva del francés, momento en el que pasaron a ser minoritarias en su área tradicional.

En la Francia metropolitana, las lenguas regionales son: el bretón, el catalán, el

corso, los dialectos germánicos de Alsacia y del Mosela (alsaciano y fránico moselano), el neerlandés, el franco-provenzal y el vasco (euskera). En la Francia de ultramar debemos mencionar las hablas criollas de Guadalupe, Martinica, Guyana Francesa y Reunión; las lenguas *kanak* de Nueva Caledonia; las lenguas de la Polinesia francesa y las lenguas de Mayotte. Cabe recordar que España y Francia comparten, a ambos lados de los Pirineos, tres de ellas: el vasco, el occitano (Valle de Arán) y el catalán.

Un tercer grupo lo constituyen las denominadas lenguas no territoriales, arraigadas en Francia desde hace tiempo sin una referencia geográfica precisa dentro del Hexágono: árabe dialectal, armenio occidental, bereber, ladino, romaní y *yiddish*. En definitiva, las lenguas de Francia son el francés, las lenguas regionales (metropolitanas y de ultramar) y las lenguas no territoriales, lista que deberíamos completar con la lengua de signos francesa (LSF).



Hagamos un poco de historia. En 1806, el ministerio del Interior de la época condujo una encuesta lingüística en todas las comunas del Imperio Francés, bajo la dirección de Charles Coquebert de Montbret, quien publicó los resultados en 1815 en el *Essai d'un travail sur la géographie de la langue française*. Las lenguas habladas en aquel momento eran:

- Neerlandés (flamenco): 156 973 hablantes en territorios de Nord-Pas-de-Calais.

- Dialectos del alemán: 1 036 498 en Alsacia y en el departamento de Mosela.
- Bretón: 985 558 hablantes en la parte occidental de Bretaña.
- Vasco: 109 306 hablantes en las tres provincias del *Pays Basque*.
- Corso: 174 702 hablantes en Córcega (se incluían también variantes dialectales emparentadas con Liguria y del griego de Cargèse).

Reunía el resto de los 27 185 000 habitantes de la Francia metropolitana continental bajo el paraguas de hablantes de la lengua francesa en sus diversas variantes dialectales o *patois*. Los estudios modernos estiman que, de esa población:

- 6 408 000 hablaban alguna variante de las *langues d'oïl* emparentadas con el francés estándar.
- 8 461 000 vivían en zonas donde se hablaba alguna de las variantes del occitano (languedociano, provenzal, gascón...)
- 18 700 hablaban catalán.
- 2 197 000 vivían en zonas donde se hablaba el franco-provenzal (o arpitano).



Las llamadas leyes de Jules Ferry (1881-1882), que dotaron a la educación francesa de sus rasgos más distintivos (gratuidad, obligatoriedad y laicismo), instauraron igualmente el francés como lengua única, apartando a las lenguas locales de la instrucción que, a lo largo del siglo XX, verían disminuir paulatinamente el uso oral habitual del que gozaban en sus zonas de implantación.

Según el censo de 1999, un francés de cada cuatro había aprendido en el seno familiar una lengua distinta a la de Molière y en la mitad de los casos se trataba de una lengua regional. Sin embargo, solo uno de cada tres la había transmitido a sus hijos.

A partir de la ley Deixonne (1951), las lenguas regionales recibieron un primer reconocimiento legal en Francia con la introducción, si bien minoritaria, del bretón, el catalán, el occitano y el vasco en la enseñanza. Otras lenguas se fueron incorporando sucesivamente: el corso en 1974, el tahitiano en 1981, las lenguas criollas en 1984 y las lenguas *kanak* en 1992.

El artículo 2 de la Constitución francesa de 1958, tras su modificación del 25 de junio de 1992, menciona que la lengua de la República es el francés, que es la única lengua oficial en Francia. No obstante, la revisión constitucional del 23 de julio de 2008 añadió el artículo 75-1 que reconoce que las lenguas regionales pertenecen al patrimonio de Francia.

La Ley *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (2013) reforzó el *status* de las lenguas regionales en el sistema educativo francés, ya que las reconoce como propias del patrimonio de Francia y las favorece en las regiones donde son utilizadas.

Las siguientes lenguas regionales pueden, además, desde 1993 ser elegidas como *langue vivante* para las pruebas del *Baccalauréat*: bretón, catalán, corso, lenguas melanesias, occitano, tahitiano y vasco. Todas ellas, junto con las lenguas regionales de Alsacia, del Mosela, el galó (lengua de oïl de Bretaña) y, desde el 2005, el criollo, pueden ser objeto de una prueba facultativa (*option*).

Durante el curso 2020-2021, según los datos facilitados por las autoridades educativas francesas, en la asignatura de *langue vivante* (LV1, LV2 y LV3), los datos de matrícula en función de las diferentes lenguas regionales son los siguientes: bretón (7 418), catalán (1 673), corso (10 133), criollo (7 505) dialectos germánicos de Alsacia (217), dialectos germánicos del Mosela (154), galó (199), occitano (12 138¹), y vasco (5 407).

Existen dos modalidades para impartir dichas enseñanzas: bajo la forma de una asignatura en la lengua de que se trate o un programa bilingüe dispensado en régimen de paridad con el francés. En la bibliografía del presente artículo se pueden consultar los listados de *collèges* y *lycées* que las ofrecen.

En el ámbito de la educación concertada (*sous-contrat*), la confederación Eskolim agrupa a cinco redes, ligadas a movimientos asociativos, que imparten enseñanzas bilingües francés-lengua regional aplicando el enfoque metodológico de la inmersión: Diwan (bretón, 4 063 estudiantes); Seaska (vasco, 4 021 estudiantes); Calendretas (occitano, 3 780 estudiantes); Bressola (catalán, 1 020 estudiantes); A.B.C.M *Zweisprachigkeit Schule / École* A.B.C.M (dialectos germánicos de Alsacia y del Mosela, 1 158 estudiantes).

Entre diciembre de 2020 y abril de 2021 las dos cámaras parlamentarias francesas han aprobado una nueva ley sobre las lenguas regionales, cuyo objeto es “su protección y promoción en el marco más amplio del patrimonio inmaterial y la diversidad cultural de Francia”.

La ley reconoce que el francés y las lenguas regionales conforman el capital lingüístico de Francia e incluye, dentro del Código de Educación, la inmersión como una tercera modalidad de aprendizaje para los centros públicos, que podrán proponer la enseñanza de materias no lingüísticas en la lengua de que se trate.

¹ Se incluyen el dialecto nizardo (481) y el provenzal (2 222).



Es decir, no habrá centros públicos solo en una lengua regional, sino facilidades para que puedan impartir otras asignaturas no lingüísticas en dichas lenguas. Los idiomas implicados serán el catalán, el vasco, el occitano, el corso, el alsaciano y el bretón, siempre que los padres y educadores lo soliciten.

Además, la ley permite subvencionar escuelas bilingües privadas en lugares donde no sea posible el acceso a la educación en estas lenguas en el sistema público.

La *enseñanza inmersiva* ha sido el tema más controvertido, ya que 60 diputados han presentado recientemente un recurso contra la ley ante el Consejo Constitucional. El ministro de Educación francés, Jean-Michel Blanquer, ha manifestado su acuerdo con dicho recurso ya que, en su opinión, dicho texto podría permitir

“la aparición de centros de enseñanza en donde no se hablaría francés”. En el momento de concluir la redacción del presente artículo, el Consejo Constitucional francés, cuyo dictamen forma parte de la bibliografía adjunta, se ha pronunciado en contra de dicho enfoque metodológico.

Bibliografía

- A.B.C.M. ZWEISPRACHIGKEIT SCHULE / ÉCOLE A.B.C.M. <http://www.abcmzwei.eu>. Consultada el 03/03/2021.
- BLANQUER, JEAN-MICHEL (02/05/2021). *Entrevista con Jean-Michel Blanquer* (entrevistado por Antoine Malo, Marie Quenet y Sarah Paillou). *Le Journal du Dimanche*, p. 8.
- CALANDRETAS. <http://www.calandreta.org>. Consultada el 03/03/2021.
- COQUEBERT DE MONTBRET, CHARLES (1831). *Essai d'un travail sur la géographie de la langue française* (archive)
- DÉCISION N° 2021-818 DC du 21 mai 2021 sur la Loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2021/2021818DC.htm>.
- DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (2016). *Les langues de France*. https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-Et-langues-de-France/fichiers/publications_dglflf/References/References-2016-les-langues-de-France
- DIWAN. <https://www.diwan.bzh>. Consultada el 03/03/2021
- EUROPEAN PARLIAMENT (2016). *Regional and minority languages in the European Union*. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/fr/document.html?reference=EPRS_BRI%282016%29589794
- INSTITUT SUPÉRIEUR DE LANGUES DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. <https://www.islrf.org/islrf/presentation>. Consultada el 03/03/2021.
- LA BRESSOLA. <http://www.bressola.cat>. Consultada el 03/03/2021.

- LANGUES DE LA FRANCE 1.GIF. (24/09/2020). *Wikimedia Commons, the free media repository*. Consultado el 03/03/2021 en : https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Langues_de_la_France1.gif&oldid=469422979.
- LOI CONSTITUTIONNELLE N° 2008-724 DU 23 JUILLET 2008 de modernisation des institutions de la Ve République (1). https://www.senat.fr/role/fiche/reforme_constit_2008.html
- LOI N° 2013-595 DU 8 JUILLET 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- FRANCIA aprueba una ley para proteger las lenguas regionales y facilitar su enseñanza. *El País* (08/04/2021) <https://elpais.com/internacional/2021-04-08/francia-aprueba-una-ley-para-proteger-las-lenguas-regionales-y-facilitar-su-ensenanza.html>
- FRANCE Culture. Grossin, Benoit (22/11/2020). *Glottophobie : comment le français “sans accent” est devenu la norme*. France Culture <https://www.franceculture.fr/sociologie/Glottophobie-comment-le-français-sans-accent-est-devenu-la-norme>. Consultada el 29/03/2021.
- ONISEP. *Sections bilingues de langue régionale de collège*. https://www.onisep.fr/content/search?SubTreeArray=65&etabRecherche=1&zone_geo=2&SearchText=section%20r%C3%A9gionale&class_id=&limit=10&. Consultada el 03/03/2021.
- ONISEP. *Sections bilingues de langue régionale de lycée*. <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Lycees/section-bilingue-de-langue-regionale-de-lycee>. Consultado el 03/03/2021
- SEASKA. www.seaska.eus. Consultada el 03/03/2021
- SÉNAT. *Dossier d'histoire : Les lois scolaires de Jules Ferry*. <https://www.senat.fr/evenement/archives/D42/index.html>. Consultada el 29/04/2021.
- VIE PUBLIQUE. *Proposition de loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*. <https://www.vie-publique.fr/loi/278001-proposition-Loi-molac-protection-Patrimoniale-langues-regionales>. Consultada el 09/04/2021.

Reconocer que todos y cada uno de los docentes participan en su propio desarrollo profesional como cualidad esencial en el ejercicio de su labor supone el derecho a recibir una formación a lo largo de la carrera docente.

Formación del profesorado de español en Francia: el derecho a continuar aprendiendo

César Ruiz Pisano

Professeur agrégé d'espagnol (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, ERIAC EA4705), doctor en Lingüística, formador invitado en el Plan Académique de Formation

El Ministerio de Educación francés reconoce el derecho individual a la formación como algo fundamental en la carrera de todos los docentes y del personal educativo/administrativo y, para asegurarlo, el Plan Nacional de Formación (PNF, 2019) se encarga de la coordinación y de la promoción de la formación continua.

Reconocer que todos y cada uno de los docentes participan en su propio desarrollo profesional como cualidad esencial en el ejercicio de su labor (*Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, Arrêté du 1^{er} juillet 2013) supone igualmente este derecho a recibir una formación a lo largo de su carrera docente.

¿Por qué seguir formándose y cómo hacerlo? ¿Cómo adaptar su labor docente a la evolución del trabajo de profesor? ¿Cuál es el futuro de la formación de profesores? A estas y a otras muchas preguntas intentan responder el Ministerio de Educación, los formadores y los investigadores, como lo demuestran las

numerosas publicaciones al respecto. Por ejemplo, la Inspección General de la Educación Nacional francesa publicó en 2018¹ un informe con la intención de demostrar la necesidad de adaptar el sistema de formación de docentes de secundaria, dada la situación paradójica de la creciente demanda de formaciones por parte del profesorado y el escaso espectro de formación existente, así como la frágil adaptación de este sistema a los nuevos tiempos. Esto comprende la necesidad de adaptarse a las necesidades individuales de cada docente y a las necesidades colectivas dentro de una disciplina, de un centro o de una zona geográfica concreta. Esto supone igualmente la voluntad de reforzar la oferta de formación como un signo visible de la calidad de la educación del país a nivel internacional.

¹ En línea: <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-enseignants-du-second-degre-de-la-formation-continue-au-developpement-9707>



De esta forma, la oferta de formación continua se adapta a nuevos parámetros para responder a toda una serie de necesidades profesoras que evolucionan con el paso del tiempo y con nuevos contextos de enseñanza. Así, el contexto educativo en el que estamos sumergidos como consecuencia de la crisis sanitaria actual es un claro ejemplo de la urgente necesidad de formar al profesorado en la concepción de una enseñanza a distancia. Del mismo modo, el alumno de 2021 no es el mismo que el de hace tan solo diez años, lo que implica que el modo de aprendizaje evoluciona, como también evoluciona la gestión de situaciones de aprendizaje y de sociabilidad dentro del aula. Asimismo, las sucesivas reformas programáticas, como la nueva selectividad (*le Baccalauréat*), implican que el/la profesor/a deba adaptar su método de enseñanza y sus contenidos a las nuevas disposiciones ministeriales.

Pero el derecho a formarse, pese a la importancia que se da al desarrollo de competencias profesionales en la evolución de la carrera del docente, no es necesariamente sinónimo de 'obligación de formarse'. Algunos/as profesores/as no se forman. Es esta una realidad que llama la atención si consideramos que en cualquier campo profesional la evolución del trabajo (métodos, útiles, condiciones, carrera, etc.) es una realidad incuestionable.



Esto puede explicarse por varios factores, tal y como lo evocan las diferentes publicaciones², así como los/las profesores/as mismos con los que hemos tenido la oportunidad de dialogar sobre este tema.

Muchas veces el problema es cuestión de tiempo. Formarse implica dedicar parte de su tiempo personal aunque las formaciones entren dentro de la oferta educativa pública y aunque estas tengan lugar durante la semana lectiva³. Otras veces, numerosas igualmente, el problema subyace en la limitación de la oferta de formación puesto que dicha oferta depende de cada Plan de Formación Académica, es decir, esta depende de la región académica en la que se ejerza lo que, en la práctica, puede resultar algo desequilibrado, puesto que algunas regiones están mejor dotadas en formaciones que otras. Podemos pensar igualmente que, si la oferta de formación no evoluciona, el/la profesor/a no va a descubrir contenidos nuevos que le lleven a matricularse en formaciones ya realizadas. Por último, y no por ello menos importante, hay que tener en cuenta la falta de motivación de parte del profesorado por múltiples factores como la creciente carga laboral; la dificultosa perspectiva de evolución laboral o la desvalorización de la labor docente por gran parte de la sociedad⁴.

Ante tales afirmaciones, tal y como lo indica el informe de 2018 antes citado, cabe la necesidad de informar mejor al cuerpo docente sobre las ventajas de seguir formándose y sobre las muchas posibilidades de poder hacerlo. Así pues, en este artículo, explicamos en una primera parte cómo formarse (forma de acceso y dispositivos existentes) y cuál es la oferta de formación para profesores de español tomando como ejemplo la *académie de Versailles*, región académica en la que ejercemos nuestra labor de formador invitado.

Cabe la necesidad de informar mejor al cuerpo docente sobre las ventajas de seguir formándose y sobre las muchas posibilidades de poder hacerlo.

² Véase la bibliografía seleccionada al final de este artículo.

³ Además, las horas de formación en horario lectivo no se recuperan.

⁴ Véanse CORDIÉ (2000) y BARRÈRE (2917).

Principalmente, existen dos modelos de formación destinados al profesorado (ya sean docentes de primaria o de secundaria): el permiso de formación (CFP: *cong  de formation professionnelle*) y el Plan de Formación Académico (PAF).



1. Cómo formarse

El/la profesor/a es un/a ‘eterno/a estudiante’ que aprende con cada acto educativo que emprende. El/la profesor/a no es una máquina que repite de manera mecánica los contenidos sea cual sea el público que tiene delante. Al contrario, la capacidad de adaptación de su enseñanza a una situación de aprendizaje concreta demuestra un continuo proceso de reflexión sobre su propia práctica. Pero, como dijimos en la introducción, esta capacidad puede verse limitada por condicionantes externos – reformas, contexto escolar, etc.–, así como por condicionantes internos –motivación, falta de perspectiva sobre su propia práctica, etc.– Esta limitación puede superarse gracias, entre otras cosas, al autoaprendizaje (a la autoformación) mediante la adquisición aut noma de conocimientos. De hecho, las instituciones se interesan cada vez más por las diversas formas alternativas de formación, como la participación en redes sociales de profesores/as al margen del sistema educativo. Pero, siendo compatible con el autoaprendizaje, la formación integrada dentro de un proyecto educativo, público o privado, es otra de las opciones a las que tienen acceso el profesorado que desea continuar formándose a lo largo de su carrera profesional. Dicha formación, además de haber sido pensada dentro de un marco educativo adaptado al proceso de enseñanza-aprendizaje actual, es la manera de favorecer los intercambios entre el cuerpo docente y la institución, así como con sus pares, lo que hace de la formación un espacio privilegiado para la reflexión conjunta sobre el trabajo de docente.

Principalmente, existen dos modelos de formación destinados al profesorado (ya sean docentes de primaria o de secun-

daria): el permiso de formación (CFP: *cong  de formation professionnelle*) y el Plan de Formación Académico (PAF)⁵.

El primer modelo concierne a los/las profesores/as titulares que ya han adquirido tres años de antigüedad y puede ser otorgado con una duración de tres años a lo largo de la carrera. El/La profesor/a conserva el 85 % de su salario bruto (durante un máximo de doce meses) a cambio de poder justificar que se ha seguido algún tipo de formación y a cambio de continuar dentro del cuerpo de funcionarios (al menos durante el triple de tiempo que los meses concedidos de permiso asalariado). Este tipo de permiso no se concede de forma automática, sino que hay que renovar la petición hasta su obtención. Podemos dar el ejemplo concreto de una profesora de español que obtuvo un permiso de formación de un año lectivo para matricularse en las clases de master de FLE (*français langue étrangère*); o también, otros permisos conciernen, por ejemplo, la disponibilidad para la preparación de una oposición (un profesor *certifié* que quiere opositar para *agrégé*⁶, por ejemplo).

El modelo más común y más demandado es la participación al PAF que se elabora a nivel local (a nivel académico, por regiones) y, por lo tanto, pueden ser diferentes según las academias⁷. Este PAF, tutelado por los/las Inspectores/as (IA-IPR), evoluciona con la incorporación de nuevas formaciones y con la reestructuración de las propuestas anteriores. Para participar en este dispositivo de formación es necesaria la inscripción y, de nuevo, su obtención no es

⁵ No incluimos aquí la formación inicial que reciben los opositores en las universidades y en los *Insp * (*Instituts Nationaux Sup rieurs d’ ducation*) durante el periodo de preparación de la oposición y durante el año de prácticas.

⁶ Respecto al sistema de oposiciones en Francia, véase: César RUIZ PISANO, “El acceso al cuerpo de profesores de español de Enseñanza Secundaria en Francia: oposiciones, requisitos y pruebas”, *Calanda*, 15, 2020, pp. 19-26.

⁷ Para los/las profesores/as de centros de educación concertada católica, el plan de formación se denomina FORMIRIS y cuenta con su propia plataforma digital: formiris.org

automática, dependiendo en este caso de la autorización del director del centro en el que se ejerce⁸. Este tipo de formaciones tienen lugar en centros seleccionados dentro de la academia de ejercicio del docente titular o contractual y tienen una duración variable, aunque generalmente es de uno a dos días presenciales o a distancia⁹. Estas formaciones están a cargo de formadores/as cuya ocupación principal puede ser diversa dependiendo del tipo de formación.

Así, por ejemplo, los/las formadores/as son profesores/as de primaria o de secundaria, inspectores/as académicos/as, personal administrativo, conferenciantes invitados/as (como profesores/as e investigadores/as de universidades o profesionales del sector privado). La organización de estas jornadas de formación es igualmente variable dependiendo del programa o del método del formador, pero generalmente se conciben como un momento de transmisión de un contenido en relación con la educación (por ejemplo, “la utilización del vídeo en clase de español” o “la gestión de la violencia en el ámbito escolar”) y, especialmente, como un momento de intercambio sobre la propia reflexión respecto a la práctica educativa individual y colectiva. Para ello, los/as inscritos/as son solicitados/as por el formador para hacer partícipes de su experiencia personal a los/las asistentes ya sea con intervenciones puntuales o con talleres colaborativos que sirvan de aplicación de los contenidos evocados durante la formación¹⁰.

⁸ Aunque la participación a las formaciones propuestas por PAF son generalmente aceptadas sin impedimento alguno, es posible que se produzca un rechazo de la petición debido a la incompatibilidad con una acción educativa puntual del centro. Igualmente, un permiso puede verse rechazado si el/la profesor/a postula por una larga lista de formaciones o, también, si en ocasiones anteriores no ha asistido a las formaciones a las que estaba inscrito.

⁹ Los dispositivos de formación a distancia ya existentes han adquirido una importancia mayor durante la crisis sanitaria, cuando las formaciones con organización presencial han pasado, según los casos, a una organización a distancia.

¹⁰ Es recurrente (y cuestionado por el informe de 2018) que una formación de un día se divida en una mañana



Optar a las formaciones del PAF requiere que se siga un procedimiento de inscripción a distancia a través del portal regional ARENA, el mismo que centraliza el espacio “Gestión de personal” (*I-Prof*, *Gestion des congés*, *Gestion des déplacements*, etc.) en el que se puede encontrar la aplicación GAIA (*Gestion de la Formation Continue*), desde donde se puede formular la candidatura a los módulos de formación. Mediante esta aplicación, y respetando el plazo estipulado por cada academia, se puede postular a varias formaciones por orden de preferencia¹¹.

Cabe añadir que, además de lo descrito, existen otros organismos de formación que vienen a completar o a ampliar la oferta del PAF. En colaboración estrecha con el PAF, el Instituto Cervantes, así como el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Francia acompañan al profesorado de español en la formación continua. Podemos citar aquí la labor del *CNED* (*Centre National d'Enseignement à Distance*)¹² que propone la formación a distancia para la preparación de las oposiciones. Igualmente, el *Réseau Canopé*¹³ que ofrece de forma presencial y a distancia un gran número de formaciones sobre temas transversales dentro de la enseñanza como Arte, cultura y patrimonio, Educación cívica, eTwinning, Desarrollo sostenible, etc. De esta plataforma dependen *Canoprof* (sobre la creación y la posi-

de transmisión de conocimientos, con intercambios más o menos puntuales entre los asistentes, y una tarde de aplicación en forma de talleres colaborativos. Evidentemente, el modelo no es único.

¹¹ Existen candidaturas individuales (libres) y candidaturas propuestas por la Inspección (por ejemplo, algunas formaciones específicas para los auxiliares de conversación).

¹² www.cned.fr

¹³ www.reseau-canope.fr

El Instituto Cervantes, así como el Centro de Recursos de la Consejería de Educación en Francia, acompañan al profesorado de español en la formación continua.

Formarse
es mejorar,
completar sus
competencias

La formación
permite hacer
un balance de
las principales
metas de nuestro
trabajo. Es un
momento de
intercambios y
de reflexiones
entre el/la
formador/a y los/
las participantes.

90

bilidad de compartir los recursos didácticos, especialmente a partir de *Viaéduc*¹⁴) y *@magistère* (plataforma de formación en línea¹⁵). El *CIEP*¹⁶ propone asimismo una oferta de formación enfocada a la certificación en *FLE*, la cooperación internacional en educación y a la movilidad internacional promoviendo especialmente la enseñanza del francés en el extranjero.

O, si el objetivo es descubrir otros cuerpos de funcionariado o evolucionar en el mundo empresarial privado, el *Cefpep* (*Centre d'Études et de Formation en Partenariat avec les Entreprises*) es un servicio de formación dependiente del Ministerio de Educación que permite el realizar prácticas de inmersión en otro campo profesional. Los *Greta* (*Groupement d'établissements*¹⁷), dependientes del Ministerio de Educación Nacional y gestionados por las academias, contribuyen a la formación continua y a la reorientación e inserción laboral. De la misma forma, el *CNAM* (*Conservatoire national des arts et métiers*¹⁸) o el *CNFPT* (*Centre National de la Fonction Publique Territoriale*¹⁹) ofrecen formaciones exteriores al Ministerio de Educación Nacional si el objetivo del inscrito es una evolución de profesional en otro campo laboral.

2. Tipos de formación del profesorado

En esta segunda parte nos referiremos específicamente a las formaciones que el profesorado de Español puede seguir dentro del marco del Plan Académico de Formación. Como dijimos antes, estas formaciones van a depender de la región académica donde ejerza el/la docente. La página *web* del Plan Nacional de Formación ha integrado un mapa interactivo que permite a cada postulante descubrir, por zonas, cuál es el

programa de cada academia (*Carte interactive des plans académiques de formation*²⁰).

Debemos tener en cuenta que existen dos tipos de formación para el profesorado: formaciones de contenido transversal y formaciones sobre la enseñanza del español.

Las formaciones de contenido transversal tienen como objetivo el reforzar las competencias comunes a todos los/las docentes, independientemente de la materia enseñada. Este tipo de formaciones favorecen la reflexión sobre los mecanismos de adquisición de conocimientos, sobre aptitudes relacionales del público estudiantil, sobre mecanismos educativos innovadores, sobre el respeto y la transmisión de los valores defendidos por la República francesa, etc. Si tomamos el ejemplo de la *Académie de Créteil*²¹, las formaciones transversales son múltiples y están clasificadas según 'grandes temas transversales' como "Alumnos con necesidades específicas de aprendizaje"; "Nuevas tecnologías en pedagogía"; "Reforma de los programas de Institutos"; "Competencias profesionales compartidas"; etc. Si, por ejemplo, el inscrito/a desea formarse en "Educación sobre ciudadanía y sobre prevención", podrá optar a nada menos que 22 formaciones entre las que podrá encontrar, por ejemplo: "Gestionar las situaciones de acoso escolar entre pares"; "Educación sobre sexualidad"; "La enseñanza moral y cívica en el Instituto"; "Ciencias y creencias"; etc.

A estas formaciones asisten los/las profesores/as sin distinción de materia enseñada y, por ello, son un espacio de aprendizaje y de diálogo en el que la diversidad de experiencias educativas permite el enriquecimiento profesional de cada participante.

Las formaciones específicas para el profesorado de español estimulan igualmente el intercambio de experiencias a propósito de una materia común y son un espacio privilegiado para llevar a cabo una reflexión individual sobre sus propias prácticas pedagógicas.

¹⁴ www.viaeduc.fr

¹⁵ Creada como acompañamiento del plan educativo: *L'École change avec le numérique*.

¹⁶ www.france-education-international.fr/formation

¹⁷ www.education.gouv.fr/les-greta-2957

¹⁸ www.cnam.fr

¹⁹ www.cnfpt.fr

²⁰ <https://eduscol.education.fr/425/plan-national-de-formation-pnf>

²¹ <https://dafor.ac-creteil.fr/paf2021/menu.php>



La consolidación de conocimientos, la aplicación de otras formas de metodología, el intercambio de realizaciones concretas y la resolución de dudas, además de la posibilidad de salir de su centro de estudios y conocer a otras personas con las que se comparte una misma vida laboral, son principalmente los aspectos positivos que los/las docentes indican en la evaluación de estas formaciones.

Para ver un ejemplo concreto, vamos a presentar el dispositivo de la *Académie de Versailles*. La profesora-formadora y coordinadora de la formación, Laura Navarro, ha creado una presentación de los módulos en forma de catálogo virtual²², que incluye toda la oferta para este año escolar 2020-2021 y que actualiza periódicamente. Laura Navarro explica²³:

Nuestro plan de formación de español propone varios cursillos que permiten desarrollar todas las competencias docentes de los/las profesores/as tanto principiantes como experimentados/as. Cada año, formamos a más de 1200 profesores y profesoras de español y 70 auxiliares de conversación. Pienso que no formamos al alumnado para el mundo tal como es hoy sino para la sociedad que quisiéramos tener mañana. Una sociedad en la que cada uno/a no teme crear, opinar, innovar y en la que cada uno/a conoce el poder del equipo y sabe cómo se trabaja en equipo. Esta visión prospectiva está en el centro de nuestras preocupaciones. Además, nuestros/as formadores/as están convencidos/as de que la igualdad de oportunidades que defendemos cada día en el aula necesita que debamos estar a la altura de los valores que compartimos. De hecho,

nuestras formaciones van evolucionando con nuevas modalidades “híbridas” (presencial y a distancia) mediante la plataforma *m@gistere*. (...) Con estas evoluciones nuestros/as formadores/as no dudan en superarse, crecer, innovar, realizar traspasos de competencias, aprender los unos de los otros y apoyarse. Sin nuestros/as formadores/as que siempre están listos/as y dispuestos/as a acompañar a los/las colegas con profesionalidad y corazón no habría formaciones exigentes como las que proponemos. Nuestro lema es el siguiente “somos un equipo, juntos podemos”. Esta es la base de nuestro plan de formación.

Las formaciones con candidatura individual se clasifican según varios grandes temas: “Poner en práctica nuevas prácticas didácticas y pedagógicas”, “Innovar para gestionar mejor la heterogeneidad”, “Desarrollar las competencias culturales de los alumnos”, “Desarrollar la autonomía y la motivación de los alumnos”, “Formaciones en colaboración con universidades e instituciones” y “Movilidad europea”. También se proponen formaciones con candidatura propuesta por la Inspección académica destinadas a los auxiliares de conversación, para quienes deban obtener la habilitación para la certificación DELE (Instituto Cervantes), al profesorado en *Bachibac* y al profesorado contractual.

Presentaremos aquí algunos ejemplos de módulos con candidatura individual para dar mejor visibilidad al tipo de formación que se oferta. Así, por ejemplo, en “Enseñar español en clases difíciles”, algunos de los objetivos son aprender a adaptar el método de enseñanza a este tipo de alumnado, variar las actividades para reforzar su motivación o comprender un comportamiento difícil y cómo gestionarlo.

“El papel del/ de la formador/a es, antes que nada, intentar desbloquear situaciones y/o mejorar la calidad de la enseñanza mediante las reflexiones entre colegas. Este proceso tiene también un efecto de espejo, porque me invita a realizar un análisis reflexivo sobre mi propia práctica profesional con el fin de hacerla más pertinente”.

Eve-Marie Texier
Professeure
agregée
d’espagnol
Formadora PAF,
*Académie de
Versailles*

91

²² <https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?article1299>

²³ Entrevista concedida al autor.



Las formaciones específicas para el profesorado de español estimulan igualmente el intercambio de experiencias a propósito de una materia común y son un espacio privilegiado para llevar a cabo una reflexión individual sobre sus propias prácticas pedagógicas.

El espacio y el tiempo de la formación es ante todo un momento de encuentro entre distintos/as profesionales pero que comparten un mismo interés por el trabajo que realizan.



No cabe duda de que este tipo de encuentros no tiene como única finalidad el hecho pedagógico sino también un acompañamiento del/de la docente que se pueda sentir en situación de dificultad generada por un contexto difícil. De ahí la importancia de la escucha y del tiempo de intercambio entre los diferentes pares.

En el caso del módulo “Explotación pedagógica del cuento en español”, el objetivo es motivar la inclusión de este contenido cultural literario en clase y reforzar así las destrezas de comprensión y expresión escritas y orales. Incluir el cuento en la construcción de una unidad didáctica implica, pues, ir más allá del texto original para construir un mundo imaginario que despierte el interés del alumnado.

O, finalmente, podemos presentar la formación que animamos en la actualidad en el marco de la colaboración de la academia y las universidades: “Literatura y adaptación audiovisual” y que se integra en el Plan de Reforma de los programas de Instituto. Nuestro objetivo principal es mostrar el diálogo imagen-texto literario como incentivador de la competencia cultural y lingüística. Los/las inscritos/as reflexionan sobre la selección de los documentos audiovisuales, la importancia de la imagen cinematográfica (géneros, técnicas, estilos), la articulación de las fases de comprensión y de producción haciendo hincapié en la producción audiovisual hecha por los alumnos.

3. Para concluir

Terminaremos esta presentación de los diferentes dispositivos de formación

para profesores/as en Francia animando a participar en ellos al conjunto del profesorado que desee continuar reflexionando sobre su práctica profesional y seguir perfeccionándose. El espacio y el tiempo de la formación es ante todo un momento de encuentro entre distintos/as profesionales pero que comparten un mismo interés por el trabajo que realizan. Formarse es desarrollar las competencias profesionales necesarias para ejercer este trabajo de docente e igualmente aportar al alumnado el fruto de esa reflexión mediante la puesta en práctica de unidades pedagógicas y/o proyectos educativos acordes con las directrices programáticas e innovadores.

Bibliografía

- BACHERLARD, OLIVIER Y ESPAGNO ABADIE, DELPHINE, ED. (2019): *La formation professionnelle dans les services publics. Nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*. Rennes, Presses de l'EHESP
- BARRÈRE, ANNE (2017): *Au cœur des malaises enseignants*. París, Armand Colin
- BARTHOUT-CASALE, MICHELINE, FAYOLLE, PAUL Y TOBATY, ANNIE, ED. (2019): *Administration & Éducation : Vers l'école de demain : éducation, formation, professionnalisation*, 1, n° 161
- BERCHOU, MARIE J., ED. (2011): *Éla. Études de Linguistique Appliquée : Formation des enseignants, recherche et science du langage*, n° 161.
- CORDIÉ, ANNIE (2000): *Malaise chez les enseignants : L'éducation confrontée à la psychanalyse*. París, Seuil
- CUISINIER, FRÉDÉRIQUE (2016): “Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants? ”, *Recherche & formation*, 1, n° 81, pp. 9-21.
- FARGES, GÉRALDINE (2017): *Les mondes enseignants : Identités et clivages*, París, Presses Universitaires de France

La Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye cumple 40 años

Equipo docente de la SIE de Saint-Germain-en-Laye¹



Edificio del *Lycée International*

1. La sección española en su entorno

Este año 2020 conmemoramos el cuadragésimo aniversario de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye. Han pasado ya 40 años desde su creación, pionera de las SIE en Francia, modelo de una educación multilingüe de calidad que abrió la puerta al programa de

las secciones internacionales en el marco de la Acción Educativa Exterior del Estado español. En la actualidad, hay 13 secciones internacionales españolas en territorio francés, implantadas en más de 30 centros públicos de su sistema educativo, 12 *académies* y 13 ciudades francesas, datos que confirman el éxito del programa.

La SIE de Saint-Germain-en-Laye inició su andadura, con 1 profesor y 16 alumnos, el curso 1980-81 en el *Lycée International* de esta población próxima a París, fruto del acuerdo entre los Ministerios de Asuntos Exteriores español y francés, al amparo del

¹ Cristian Aguiar, Natividad Alonso, Sonia Crespo, Doina Repede, María Riera, Mercedes Ros, Rafael Sáez y Jesús Gilabert (coordinador del artículo).

El Lycée International fue creado en 1952 por iniciativa del general Eisenhower, que comandaba las fuerzas aliadas en Europa durante la Segunda Guerra Mundial.

Actualmente, el Lycée International de Saint-Germain en Laye, en el que se ubica la sección española, integra otras 13 secciones internacionales, con el mismo modelo educativo.

Tratado de Cooperación Cultural, Científica y Técnica existente entre los dos países. El *Lycée International* fue creado en 1952 por iniciativa del General Eisenhower, que comandaba las fuerzas aliadas en Europa durante la Segunda Guerra Mundial. El objetivo de la institución era escolarizar en Francia a los hijos de los militares instalados en el país, en el marco de la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte). Las secciones se abrieron en cuanto se inauguró para proporcionar un vínculo con el país de origen.

Actualmente, el *Lycée International* de Saint-Germain en Laye, en el que se ubica la sección española, integra otras 13 secciones internacionales, con el mismo modelo educativo: alemana, americana, británica, china, danesa, italiana, japonesa, holandesa, noruega, polaca, portuguesa, rusa y sueca. Así pues, este establecimiento escolar ofrece enseñanzas a más de 2 200 alumnos, desde la etapa de infantil hasta el bachillerato, y acoge además en primaria, dos veces por semana, a 700 alumnos externos provenientes de 175 *écoles* de Ile de France, para seguir los cursos de su sección. A todos los estudiantes se les forma para el OIB (*Option Internationale du Baccalauréat*), pero solo dos secciones, en este caso públicas, la española y la alemana, ofrecen la doble titulación de bachillerato.

Así pues, además de las enseñanzas de la educación nacional francesa, un 20 % del tiempo escolar se dedica a las materias de sección, Literatura y Geografía e Historia, que se estudian en la lengua elegida por el alumno. Los cursos de sección son impartidos por profesores seleccionados por el país correspondiente, y los programas aplicados se han establecido en colaboración con la administración educativa francesa.

El procedimiento de admisión de alumnos en la SIE de Saint-Germain es ciertamente exigente. Nuestra sección está abierta a candidatos de familias originarias de diferentes países. Cada año, organizamos exámenes de admisión para los cursos con plazas disponibles, que constan de prueba oral y escrita, con objeto de determinar el nivel lingüístico y la madurez del alumno. Realizadas estas pruebas, la sección propone a la Dirección del *Lycée* la relación de candidatos con los mejores resultados. Hay que remarcar que la Dirección francesa nos ofrece un número limitado de plazas, puesto que distribuye las vacantes del *Lycée* entre las 14 secciones. De ahí que solo los alumnos con mejor rendimiento acabarán entrando en la sección española.



Fiesta de primaria

En el *Lycée International*, nuestros estudiantes disfrutan de un ambiente multicultural y cosmopolita que valoran muy positivamente las familias. La sección internacional española imparte clases en las diferentes etapas educativas de tres establecimientos escolares, con alumnos que han superado el correspondiente proceso de selección. En la *École Schnapper* impartimos primaria; en el *Collège Marcel Roby*, educación secundaria inferior; en el *Lycée International*, primaria, secundaria inferior y secundaria superior. De modo que contamos con dos líneas desde el inicio de la primaria hasta el final de la secundaria.

2. El equipo humano

En la sección española formamos un equipo de nueve profesores, cuatro adscritos a primaria y cinco a secundaria. Además, contamos con dos profesores documentalistas contratados por la Asociación de Padres de Alumnos (APASELI), que se encargan del servicio de biblioteca en las salas que tenemos asignadas a tal efecto en el *Lycée International* y en el *Collège Marcel Roby*. También contratada por APASELI, tenemos a la responsable de secretaría y decana del grupo, Caridad Pizarro. Ella, ciertamente, es la memoria viva de la sección española de los últimos veintidós años:

“Nuestra sección, la segunda de carácter público en número de alumnos del Liceo Internacional, ha ido creciendo y, sobre todo, ha logrado una estabilidad apreciable con el paso del tiempo. La demanda de plazas ha ido en aumento hasta convertirse en la sección más solicitada del Liceo, junto con las anglofonas. Uno de los mayores logros, a mi parecer, ha sido el resultado de los acuerdos bilaterales entre Francia y España, que han dado lugar al reconocimiento del doble diploma Bachillerato/Baccalauréat.



El equipo de la SIE de Saint-Germain-en-Laye en el comienzo del curso 2019-2020

En estos veintidós años, las relaciones con la Administración francesa de los tres centros han sido siempre buenas. Destacar especialmente las buenas relaciones institucionales de la sección con las autoridades francesas del Ayuntamiento de Saint-Germain, que se han ido afianzando esta última década gracias a la labor de la dirección de la sección.

La diversidad de origen de nuestro alumnado es una de nuestras mayores riquezas. A propósito de esto, recuerdo el caso de una familia francesa sin otro lazo con la lengua española que los años pasados en España. Sus hijas, excelentes alumnas, no solo tenían un conocimiento magnífico de la lengua, sino que sus padres se “quejaban” de los hispanismos que introducían en la conversación familiar en habla francesa. Siempre me acuerdo de esta anécdota, que me contó un profesor, resultado de la labor de la sección y de su exigencia.”

3. Promoción de la lengua y la cultura españolas

Nuestra sección lleva a cabo numerosas actividades complementarias y extraescolares para completar la formación de niños y jóvenes, contando con la inestimable colaboración de la Asociación

En el *Lycée International*, nuestros estudiantes disfrutan de un ambiente multicultural y cosmopolita que valoran muy positivamente las familias.

El Lycée propone cada año un proyecto intercultural que permita implicar a las distintas secciones junto al profesorado francés.

de Padres de Alumnos (APASELI). En el nivel de *école*, cuatro son los proyectos institucionales en los que participamos cada curso:

- Fiesta de Reyes Magos y degustación del roscón de Reyes en enero. Con esta celebración damos a conocer una de nuestras tradiciones culturales más importantes en el ámbito infantil. Todos los alumnos de esta etapa de los dos centros, *Lycée* y *École* Schanapper, preparan un villancico y su coreografía para representar ante todas las familias y compañeros en el Ágora del *Lycée International*. Con esta representación estrechamos lazos de colaboración entre profesorado y familias. Además, en esta celebración no pueden faltar los regalos que reparten Melchor, Gaspar y Baltasar a todos los niños de la Escuela de la sección española, una vez finalizada la actuación. La degustación del tradicional roscón de Reyes en las diferentes clases pone fin a las festividades navideñas.
- Semana de la lengua en marzo o abril. En esta actividad participan todos los profesores de primaria en colaboración con los padres de la sección española. Durante la semana se imparten diferentes talleres y se realizan exposiciones en las que participan los alumnos de todas las secciones internacionales. La temática cambia cada curso escolar. Hemos abordado asuntos como “La literatura de ficción en lengua española” o “La literatura popular”.
- Fiesta de final de curso de primaria. Las actuaciones de la fiesta de final de curso están relacionadas con el tema seleccionado para la semana de la lengua, que tiene lugar unos meses antes. El espectáculo da a conocer nuestro patrimonio literario y la música popular y tradicional en

español. Como en todas las actividades que hacemos, se aumenta la competencia lingüística en nuestra lengua, se promueve el trabajo en equipo y se potencia la convivencia no solo entre el alumnado, sino también entre las familias.

- Proyecto multicultural: secciones y equipo francés. El *Lycée* propone cada año un proyecto intercultural que permita implicar a las distintas secciones junto al profesorado francés. Si bien es una iniciativa del *Lycée*, esta también se realiza en la *École* Schanapper. Algunos de los últimos proyectos realizados han sido: “L’enfant et la peinture”, “Los cómics”, “Les Chorales”... Este proyecto se desarrolla durante todo el curso escolar. De esta manera potenciamos la interrelación entre el profesorado de las distintas secciones y el equipo docente francés, difundimos la cultura española entre alumnado y profesorado de diversos países y acentuamos y enriquecemos el carácter multicultural de nuestros centros y del sistema educativo en el que están integrados. Debemos resaltar el entusiasmo con el que participan nuestros alumnos en estos proyectos y la buena acogida que tienen entre las familias.

Otras actividades destacadas en la etapa de *École* son las relacionadas con el fomento de la lectura y la escritura, entre ellas la lectura de capítulos del *Quijote* a los más pequeños por parte de alumnos de cursos superiores, la participación en el concurso literario “Dale voz a la pluma”, organizado por la Consejería de Educación en Francia, o la celebración de un concurso de carteles con motivo del Día del libro. Asimismo, los alumnos realizan salidas extraescolares que refuerzan la convivencia entre ellos, y participan, ya sea como jugadores o como animadores, en un equipo de fútbol de la sección.



Representación teatral en secundaria

En el nivel de secundaria, tanto en *Collège* como en *Lycée*, realizamos también diferentes salidas pedagógicas a lo largo del año a París y alrededores, como la visita a la Casa-museo de Jean Monnet y a la Villa Saboya de Le Corbusier o la visita a la Clairière de l'Armistice y al Memorial de Compiègne, o las excursiones a los museos de la capital. Y tiene especial importancia el viaje anual de una semana a España con los alumnos más pequeños de la etapa.

Pero queremos destacar especialmente nuestro compromiso con la dimensión europea de la educación, a la vez que afianzamos la difusión de la lengua y cultura españolas. En este sentido, la sección española ha impulsado en los tres últimos cursos el proyecto Erasmus+ de movilidad de alumnos y profesores "Competencia plurilingüe y multicultural en la era digital", ejerciendo como centro coordinador del mismo el *Lycée International* de Saint-Germain y, como centros asociados, el IES Lucía de Medrano (Salamanca, España) y el Liceo Margherita di Castelvì (Sassari, Italia).

Asimismo, durante este curso hemos puesto en marcha otro proyecto Erasmus+ modalidad *stage* de observación, "Aproximación a las didácticas aplicadas al alumno como hablante intercultural", en colaboración con los centros educativos IES

Lucía de Medrano, Escuela Europea de Bruselas IV (Bélgica) y St. Kilian's German School (Dublín, Irlanda). Esperamos con estos contactos sentar las bases para futuros intercambios de alumnos.

4. De un presente sólido a un futuro esperanzador

La SIE de Saint-Germain-en-Laye cumple 40 años, lleva ya un largo recorrido y son muchas las promociones de chicos y chicas que han pasado por sus aulas orgullosos de la formación recibida. Especialmente en los últimos años, en un contexto de elevada competitividad entre secciones, la nuestra, fruto de la implicación de todo el profesorado, ha alcanzado en el *Lycée International* un merecido reconocimiento avalado por los resultados. Así, en las cuatro últimas convocatorias del OIB, el 100 % de nuestros candidatos ha obtenido la doble titulación (OIB francés y Bachillerato español), en un porcentaje importante con *mention très bien* o *mention bien* (más del 70 % en cada curso, y en el OIB de 2020 casi un 85 %).

Seguiremos muchos años más con nuestra vocación de formar ciudadanos libres, ilustrados y cosmopolitas, convencidos, como dijo Cervantes en el *Quijote*, de que "al bien hacer nunca le falta recompensa".

El trabajo de la Consejería se ha centrado en los últimos años en las formaciones presenciales de didáctica del español en distintas localidades y en distintos formatos.

La formación en línea en español como lengua extranjera (ELE) en la Consejería de Educación en Francia. 2020: de crisis a oportunidad

Alberto de los Ríos Sánchez

Asesor técnico de la Consejería de Educación

Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.
Veinte Poemas de Amor y Una Canción Desesperada
Poema 20, Pablo Neruda.

1. La formación de español en presencial de la Consejería de Educación en Francia antes de la crisis sanitaria

La formación y el apoyo a la labor docente del profesorado de español y de disciplinas no lingüísticas (DNL) en español es una prioridad y una labor fundamental de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia. En esa línea, el trabajo de la Consejería se ha centrado en los últimos años en las formaciones presenciales de didáctica del español en distintas localidades y en distintos formatos.

Hasta marzo de 2020, y en colaboración con otros organismos públicos, como la Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Castilla y León y EXTENDA, agencia pública de la Junta de Andalucía, han tenido lugar jornadas de didáctica del español cuyos programas de ponencias y talleres se han confeccionado en concertación con las *académies* y las inspecciones de español respectivas. Los ponentes,

procedentes de escuelas de español certificadas y experimentadas, han propuesto metodologías innovadoras, herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas al español, y contenidos culturales (literatura, historia, cine, cómic, etc.) de utilidad para la clase de español.

La programación de estas formaciones siempre estuvo basada en la cooperación estrecha con la inspección de español de diversas *académies*, como Lyon, Montpellier, Versailles, Créteil, París, o Dijon, bien en el propio diseño de dichas programaciones, bien a través del acuerdo sobre líneas prioritarias y ejes de contenido. Teniendo en cuenta estas premisas, la Consejería, junto con los organismos colaboradores y las escuelas de español, confeccionamos programas adaptados a las necesidades más cercanas al profesorado francés de español que, en algún caso se insertaron en el correspondiente *Plan académique de formation* (PAF), como en los casos de Lyon y Dijon.



Profesorado de español asistente a las Jornadas Didácticas de Español en Lyon y Dijon.

En esta línea de formación adaptada a las necesidades del profesorado de español en Francia, hay que destacar el comienzo de los encuentros literarios con el escritor Manuel Rivas en diciembre de 2019, cuya obra es objeto de estudio en los programas académicos en Francia, que permitió a los docentes interactuar con el autor, analizar su obra y escuchar de su viva voz la lectura de sus textos. En él participaron profesores de las *académies* de Versailles, Créteil y París, gracias a la acogida y colaboración del Colegio de España. Dicho acto es el primero de una serie que quedó interrumpida por la crisis sanitaria, pero que trataremos de retomar en cuanto sea posible.



El escritor Manuel Rivas en el Colegio de España presentado por el consejero de Educación en Francia

Las Jornadas Didácticas de Español del 7 de febrero en Dijon, las últimas celebradas de forma presencial, fueron acogidas calurosamente por el profesorado y la inspección de español de la *académie*. Las previstas el 28 de marzo de 2020 en París, convocadas para el profesorado de las *académies* de Versailles, Créteil y París fueron canceladas a causa de las restricciones debidas a la situación sanitaria.

2. La crisis y la oportunidad. El lanzamiento de las formaciones de español en línea

Marzo de 2020 supuso, como en el resto de actividades de todo tipo, un antes y un después en el impulso a la formación de español por parte de la Consejería. La cancelación de las jornadas previstas el 28 de marzo en París y de las proyectadas en diversas localidades como Burdeos o Lille, entre otras, parecía paralizar toda la actividad e interrumpir la progresión del programa formativo ELE previsto para el curso 2019-20.

2.1. Los inicios de la formación en línea en colaboración con EXTENDA

Marzo de 2020 supuso, como en el resto de actividades de todo tipo, un antes y un después en el impulso a la formación de español por parte de la Consejería.

Desde la Consejería y en colaboración con EXTENDA nos pusimos manos a la obra con un primer programa en formato en línea que podemos considerar experimental, y que fue también el primero que ponía en marcha la propia agencia EXTENDA. Tras la reflexión conjunta entre la Consejería y la agencia, lanzamos un programa de talleres de español utilizando una plataforma en la red, *Blackboard Collaborative*, que permite compartir presentaciones, vídeos y aplicaciones variadas y la interacción en un *chat* y la creación de salas para trabajo en grupo. 148 profesores de español en Francia se inscribieron, con un programa que, en este caso, pusimos en marcha desde la Consejería a partir del conocimiento de lo que los docentes y la inspección de español valoraba como útil para la formación del profesorado de español, imbricando lengua y cultura, además de formación sobre herramientas de educación a distancia, videoconferencia, TIC y redes sociales.

El resultado de este primer curso en línea, que se extendió desde abril hasta junio de 2020, fue muy exitoso y nos permitió experimentar las dificultades de adaptación, pero también las enormes ventajas de la enseñanza en línea como el alcance en número y territorio, así como la interacción a través de nuevas herramientas tecnológicas. Si en las formaciones presenciales se acordaba u ofertaba el programa para una *académie* concreta (o en algún caso tres), el formato en línea permitía el acceso al profesorado de toda Francia incluyendo los territorios de ultramar, a los que no se había podido ofrecer acciones de formación hasta la fecha. Una novedad decisiva, sin duda.

2.2. La extensión de la formación en línea en colaboración con la Junta de Castilla y León

Los resultados y la experiencia del Ciclo de Talleres en Línea en colaboración con EXTENDA nos llevaron a programar una nueva formación al terminar el curso académico, el Curso ELE de verano en línea, en este caso en colaboración con la Junta de Castilla y León, que se ofertó a todas las *académies* gracias a la inspección de español, y que trataba de ir más allá en la experiencia anterior, ofreciendo talleres de didáctica del español, contenidos culturales para la clase de español, herramientas tecnológicas para la enseñanza en línea y a distancia y talleres interactivos sobre aspectos más lúdicos en español (gastronomía y teatro), con la participación de profesores de español en los talleres como actores a través de intervenciones en vídeo.

La acogida desbordó nuestras previsiones, con 967 profesores inscritos que participaron de forma entusiasta, lo que se reflejó en las evaluaciones que completaron. La plataforma utilizada, *StreamYard*, permitió trabajar en un segundo plano al equipo organizador, los ponentes y los técnicos, mientras que los asistentes podían ver en continuo (*streaming*) a través de *YouTube* la emisión, al tiempo que podían interactuar a través del *chat*, que moderá-



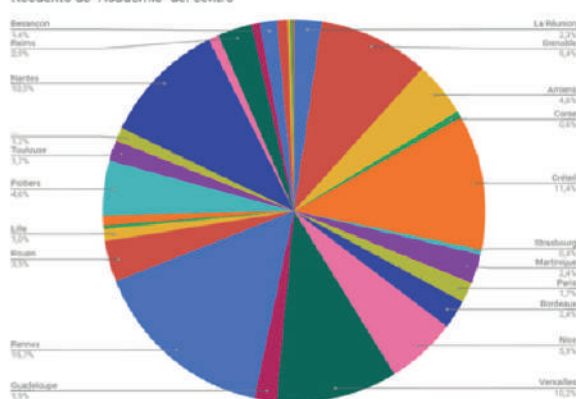
Programa del Ciclo de Talleres en Línea de Actualización Didáctica ELE. Abril-junio de 2020.

bamos desde el equipo organizador trasladando las cuestiones a los ponentes directamente o bien a través de una banda en la parte inferior de la emisión en *Youtube*.

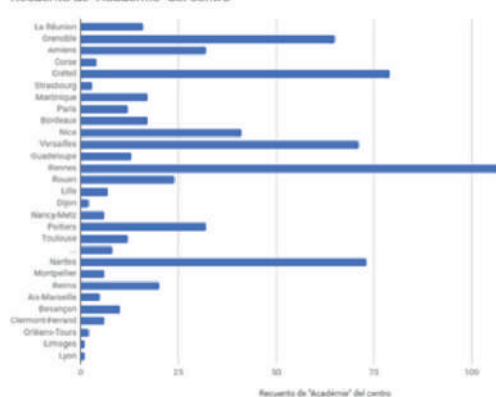
Una característica de esta modalidad de emisión en continuo, la posibilidad de visualizar la emisión de los talleres y ponencias con posterioridad, ha permitido que el profesorado en territorios con un horario diferente (como La Reunión, Guayana o Martinica) pueda participar y disfrutar de estas formaciones, con el único inconveniente de no tener la posibilidad de interactuar en directo. Por lo demás, gran parte del profesorado participante lo hacía finalmente en diferido por conciliación familiar o motivos laborales o volvía a visualizar los talleres para tomar notas o referencias. El reparto geográfico de los participantes (prácticamente todas las *académies* de Francia) y el número de participantes nos condujo a territorio inexplorado y a manejar volúmenes de información y mensajes muy altos, pero el resultado, de acuerdo con las evaluaciones de los participantes, fue enormemente satisfactorio. Las impresiones recogidas de mano de diversos inspectores de español y de la propia inspección general son coincidentes en el mismo sentido extremadamente positivo.

Un aspecto que destacar, muy bien valorado y apreciado por los docentes participantes, es la posibilidad ofrecida durante este curso, en colaboración con la Junta de Castilla y León, el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca y las escuelas de español que participan en los cursos en línea, de realizar un curso presencial de una semana durante el mes de agosto. La Consejería de Educación en Francia puso en marcha una convocatoria y un proceso de selección para 100 plazas en dos cursos de 50 participantes durante el mes de agosto en la ciudad de Salamanca, entre el profesorado que había seguido los cursos en línea, como complemento fundamental de la formación de español ofertada. En el presente curso 2021 se pretende ampliar el número hasta 150 en colaboración con diversas instituciones castellano-leonesas.

Recuento de "Académie" del centro



Recuento de "Académie" del centro



Participantes en el Curso ELE de verano en línea distribuidos por académies.

Tras el éxito de las iniciativas anteriores, desde la Consejería, y en colaboración con la Junta de Castilla y León, se elaboró un nuevo programa formativo, el Curso ELE de otoño de 2020, en el que se combinaron dos formatos, ambos en línea: la actualización general en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y una jornada final dedicada en exclusiva a la creación de recursos y materiales para el aula de español. La acogida de este programa formativo fue excelente, superando incluso a la de verano, con 1 054 participantes inscritos, continuando el uso de la misma plataforma de difusión en continuo y la posibilidad de visualización posterior de los talleres y ponencias a lo largo del último trimestre de 2020. La evaluación recogida de los participantes nos confirmó en la idea de que se estaba en la senda correcta, adaptada a las necesidades de los docentes de español.

La acogida desbordó nuestras previsiones, con 967 profesores inscritos que participaron de forma entusiasta, lo que se reflejó en las evaluaciones que completaron.

Desde la Consejería de Educación se propuso al Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) un programa específico de Historia de España centrado en los contenidos de la doble titulación francoespañola Bachibac para la oferta de un curso para el profesorado de Historia en español.

El porcentaje de respuesta positiva a la cuestión “¿Volvería a participar en un curso en línea como este?”, un 100 %, sirve como botón de muestra de la valoración de la adecuación de este tipo de formaciones por parte de los docentes.

Dentro de la oferta formativa en español, y en la línea de adaptación a las necesidades del profesorado de español y en español en Francia, desde la Consejería de

Educación se propuso al Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) un programa específico de Historia de España centrado en los contenidos de la doble titulación francoespañola Bachibac para la oferta de un curso para el profesorado de Historia en español. En dicho curso, que se puso en marcha con 60 plazas, participaron los profesores de Historia de dicho programa y profesores de Historia en español

Horario	Sábado, 3 de octubre
10.00 – 10.10	Inauguración del Curso - D. Fernando Puig de la Bellacasa, Consejero de Educación de la Embajada de España en Francia. - D. José Ramón González García, Director General de Políticas Culturales y Comisionado para la Lengua Española.
10.15 – 11.00	Propuestas audiovisuales interactivas para la enseñanza de la lengua ELE. Luis Jaraquemada Bueno

Horario	Miércoles, 7 de octubre
17.30 – 18.15	Transformar nuestras actividades ELE en actividades 2.0. María Jesús Castro, Marina Hernández y Elena Aina

Horario	Miércoles, 4 de noviembre
17.30 – 18.15	"En mi clase nunca falta..." Actividades lúdicas para fomentar la interacción y la participación en el aula de ELE. Imelda Cuesta

Horario	Sábado, 21 de noviembre
10.00 – 10.45	Tres, dos, uno... ¡Acción! Explotación de cortometrajes y actividades interactivas en clase ELE. Esther González Blanco y Joaquín Folgado Casado

Horario	Miércoles, 2 de diciembre
17.30 – 18.15	Historia de España en clase ELE desde el arte, el comic y el cine. Graziella Fantini

JORNADA TEMÁTICA: CREACIÓN DE RECURSOS Y MATERIALES PARA LA CLASE ELE

Horario	Sábado, 5 de diciembre
10.00 – 10.45	Nuevas tecnologías aliadas de la creatividad: generadores automáticos. Laura Hernández
10.50 – 11.35	Elaboración y adaptación de materiales para la clase de ELE. Carmen Moro Luis
11.40 – 12.25	Herramientas para la Creación de materiales para el aula ELE. Elena López
12.30 – 13.15	La clase de ELE, un espacio abierto a la reflexión. Alfredo Pérez Berciano
13.15 -13.25	Clausura del curso y sorteo de becas

como disciplina no lingüística (DNL) en otros programas bilingües. La Consejería puso en marcha un proceso de selección para dicho curso y para otros de metodología para español como lengua extranjera (ELE), con un total de 84 participantes.

Los cursos se desarrollaron en línea entre noviembre y diciembre de 2020, con un resultado muy satisfactorio según las evaluaciones de los participantes. Para el curso 2021, la Consejería ha realizado una nueva propuesta para el profesorado de español y en español, incluyendo contenidos específicos de Historia, metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE), además de diversos aspectos metodológicos y herramientas tecnológicas para la enseñanza del español. Estos cursos se pondrán en marcha en el último trimestre de 2021.

En el momento de redactarse este texto, el primer trimestre de 2021, la oferta se amplía y diversifica. Tres formaciones tratan de adaptarse progresivamente a las observaciones recogidas en las diferentes evaluaciones que se van llevando a cabo de cada actividad formativa: el Curso de Actualización Didáctica ELE del 3 de febrero al 24 de marzo, consistente en dos talleres semanales de aspectos generales de didáctica del español, integración de contenidos culturales y herramientas tecnológicas; las Jornadas de Tecnologías de la Información y Comunicación para ELE del 30 de enero; y las Jornadas de Creatividad en Clase ELE del 27 de marzo. La acogida, de nuevo, recoge una alta participación de prácticamente todas las *académies*, completándose con mucha antelación las 500 plazas del Curso de Actualización Didáctica y registrando más de 800 inscritos a las Jornadas de Creatividad del 27 de marzo, a falta de más de un mes para el cierre de la inscripción.

De esta forma, la formación ofrecida por la Consejería de Educación en Francia se va diversificando progresivamente, abarcando aspectos más específicos de la didáctica del español, sin abandonar la formalización y actualización general.

Como colofón a un año decisivo, la formación en didáctica del español se ve reconocida y reforzada por la Declaración Conjunta de los ministros de Educación de

Francia y España del 15 de marzo de 2021, en el marco de la cumbre bilateral franco-española, que, en referencia a la enseñanza del español, señala que ambos ministerios “favorecerán el desarrollo de programas de formación y movilidad dirigidos especialmente a los docentes (...) apoyándose en el asesoramiento y en los recursos de la Embajada de España en Francia (...)”. Un reconocimiento y un respaldo que nos anima a continuar con nuevos proyectos de formación en español que ya están en marcha.

3. Los frutos: valoración del período, logros y retos

Haciendo balance de la evolución y a tenor de las distintas evaluaciones llevadas a cabo por los docentes participantes en las distintas formaciones, especialmente de las que han tenido lugar en formato en línea, podemos destacar varios logros:

- La combinación de contenidos propiamente lingüísticos, metodológicos, culturales (con especial atención a la cultura actual) y tecnológicos permite responder a las necesidades manifestadas por los docentes de español en su práctica del día a día.
- La mayor accesibilidad del formato en línea, que permite llegar a cualquier territorio, salvando las dificultades de distancia.
- La versatilidad de la posibilidad de redifusión de los talleres y ponencias, que, aun perdiendo interacción, permite el acceso en distintos horarios y la conciliación familiar, así como la gestión personalizada del tiempo por los docentes, adaptándola a su disponibilidad.
- La posibilidad de ofertar una amplia variedad de temáticas, diversificando los programas progresivamente.
- La innovación permanente es la clave del éxito de cualquier programa formativo que quiera adaptarse a la realidad cambiante de la docencia del tiempo que vivimos, que se caracteriza por una aceleración de los cambios.

La formación ofrecida por la Consejería de Educación en Francia se va diversificando progresivamente, abarcando aspectos más específicos de la didáctica del español, sin abandonar la formación y actualización general.

FORMACIONES DE ESPAÑOL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN FRANCIA 2019-21					
Tipo de formación	Instituciones participantes	Lugar	Fecha	Participantes	Académies de procedencia
1. Jornadas didácticas de español. Presencial.	Junta de Castilla y León	Lyon	11/10/2019	50	Lyon
2. Jornadas didácticas Presencial.	Junta de Castilla y León	Montpellier	12/10/2019	98	Montpellier
3. Jornadas didácticas. Presencial.	EXTENDA Junta de Andalucía	París	23/11/2019	73	Versailles, Créteil, Paris
4. Jornadas didácticas. Presencial.	Junta de Castilla y León	Dijon	07/02/2020	30	Dijon
5. Curso Actualización Didáctica. En línea.	EXTENDA Junta de Andalucía	En línea	22/04-01/07/2020	148	31 académies
6. Curso ELE de verano. En línea.	Junta de Castilla y León	En línea	07-10/07/2020	967	30 académies
7. Curso ELE de otoño. Formación continua. En línea.	Junta de Castilla y León	En línea	03/10-05/12/2020	1047	30 académies
8. Curso Historia de España para profesores franceses de español. Cursos. Metodología ELE	Universidad Internacional Menéndez y Pelayo (UIMP)	En línea	noviembre diciembre 2020	84	23 académies
9. Jornadas TIC ELE. En línea.	Junta de Castilla y León	En línea	30/01/2021	682	30 académies

Tabla resumen de la formación ELE organizada por la Consejería de Educación en Francia desde el curso 2019-20

4. Conclusiones y propuestas de futuro.

Levantando la mirada hacia el horizonte, y tras la revisión de lo andado y la valoración realizada, podemos entrever algunas líneas de trabajo para la formación de español por parte de la Consejería. Entre otras, podrían ser las siguientes:

- Proseguir y diversificar la formación en línea en el futuro, que se ha mostrado capaz de obtener un gran alcance independientemente de la localización y de adaptarse a la disponibilidad del profesorado.
- Continuar trabajando bajo el concepto de aula extendida o ampliada, que entienda que la formación didáctica, como la propia docencia, no se limita a un espacio físico concreto, sino que puede nutrirse por diversas fuentes, sin abandonar la presencialidad.
- Una vez la situación sanitaria se normalice, combinar la presencialidad con la formación en línea, que permita tener momentos de interacción y situaciones comunicativas reales, que sirvan para el propio perfeccionamiento lingüístico del profesorado de español.
- Adaptarse más y mejor a las necesidades del profesorado, por territorios y a los tiempos, fomentando la redifusión de las actividades formativas y creando un banco de recursos de formación en español.
- Ampliar el espectro de contenidos formativos para atender al profesorado de otras materias en español (DNL), como la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) y otros aspectos específicos de las materias impartidas en español a través de encuentros con historiadores y escritores, con especial atención a los programas de excelencia en español Bachibac y Secciones Internacionales Españolas, entre otros.

Llegados a este punto, nos hacemos la pregunta que se plantea Bartolomé Pina en su obra titulada “¿Nos ponemos las pilas?” (2020), en la que lleva a cabo una reflexión sobre la adaptación necesaria al entorno virtual y tecnológico que se ha acelerado en este período. La respuesta es sí, y el proceso de adaptación descrito en esta presentación por parte de la formación de español de la Consejería de Educación en Francia es un capítulo que se encuadra perfectamente en el momento que vive la enseñanza en general.

Ni nosotros, ni la enseñanza, somos los mismos, como reza el poema 20 de Pablo Neruda que abre esta presentación panorámica y retrospectiva. La futura acción de la Consejería de Educación en Francia en materia de formación de español combinará los aprendizajes de este período con la vuelta de lo más positivo y aún en vigor del período anterior. La formación en línea ha venido para quedarse y la idea del aula extendida como ampliación del lugar físico donde aprendemos y enseñamos, que señala García Pérez (2020), nos permite responder a las necesidades de docentes que, por ubicación geográfica o por cuestiones laborales o familiares, no pueden acogerse al modelo presencial.

Las jornadas y cursos presenciales seguirán siendo imprescindibles en cuanto la interacción física es esencial tanto para el aprendizaje de lenguas como para la formación didáctica. La combinación e hibridación de ambas permitirá dar cabida a los nuevos retos tecnológicos, a las nuevas formas de relacionarse y comunicarse y a la perenne necesidad de reconocerse y encontrarse entre profesionales de un oficio tan humano como el de la enseñanza. Nosotros, los de antes, no somos los mismos, pero sí estamos hechos a partir de los mismos, con los nuevos ropajes que vamos adquiriendo.

Bibliografía

Al tratarse de una presentación más que de un artículo, la bibliografía propuesta

Ni nosotros, ni
la enseñanza,
somos los
mismos.

es en exclusiva la relacionada con experiencias didácticas del mismo período que han sido de utilidad como espejo y contexto para su redacción.

ALONSO PERALO, FLORINDA MARÍA Y EXPÓSITO BAUTISTA, JUAN (2020): “De una escuela presencial a la virtual en 24 horas, ¿es posible?”. Revista *Aula*, n.º 293, Especial Tiempo de confinamiento, mayo.

BARTOLOMÉ PINA, ANTONIO (2020): *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona. Grao, col. Desarrollo personal del profesorado.

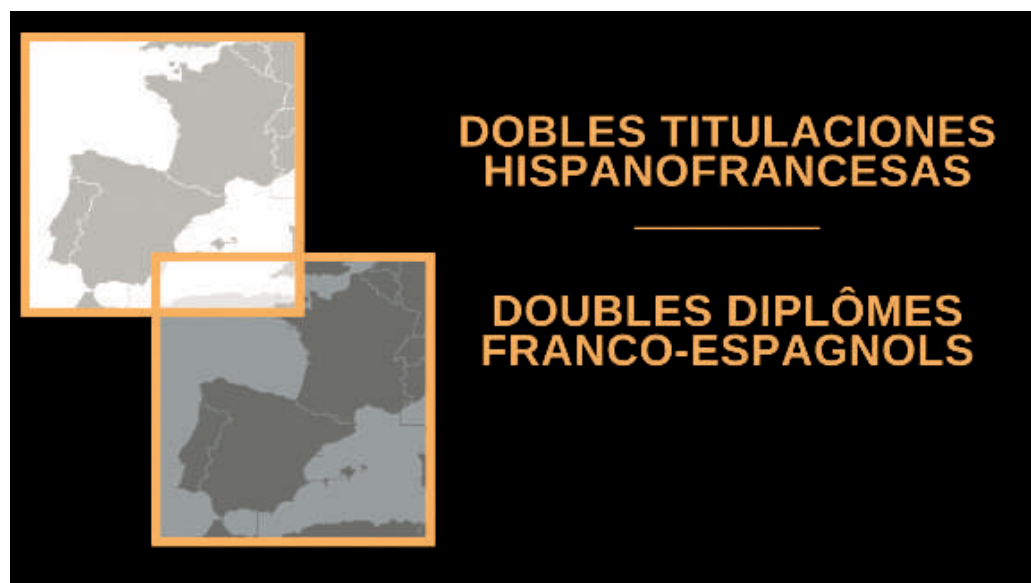
GARCÍA PÉREZ, JOSÉ BLAS (2020): “Las aulas extendidas han llegado para quedarse”. Revista *Aula*, n.º 293, Especial Tiempo de confinamiento, mayo.

Las dobles titulaciones universitarias hispanofrancesas: nuevas oportunidades para los estudiantes

Francisco García-Quiñonero Fernández

Asesor técnico de la Consejería de Educación en Francia

Las dobles titulaciones universitarias hispanofrancesas se enmarcan en uno de los objetivos del Plan Bolonia: la dimensión europea de la educación superior



1. Antecedentes: el Plan Bolonia

Europa, nuestro continente pequeño y diverso, tantas veces desgarrado por guerras y desconfianzas, ha desarrollado un largo proceso de cooperación y convergencia desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, que se vio acelera-

do a finales del siglo pasado por el hundimiento del bloque del Este. Durante varios decenios, los estados europeos han firmado acuerdos y armonizado legislaciones en ámbitos tan distintos como la industria, la agricultura, la defensa o la misma representación política. Como es lógico, la educación universitaria no podía ser menos.

La diversidad paisajística y monumental de España, junto con su excelente imagen internacional como país de cultura, gastronomía y fáciles relaciones sociales, convierten a nuestras universidades en un destino muy apetecido.

El llamado Plan Bolonia arranca en 1999 con la declaración conjunta firmada en la ciudad italiana por 25 gobiernos europeos. Estos estados, miembros o no de la Unión Europea, se comprometían a coordinar sus políticas para lograr la implantación de lo que llamaron un Espacio Europeo de Educación Superior. El Plan establecía seis objetivos principales: titulaciones equivalentes entre países; una estructura en dos ciclos universitarios previos al doctorado (grado y máster); un sistema internacional de créditos académicos; la movilidad de profesorado, alumnado y personal investigador; la cooperación europea en pro de la calidad de la enseñanza y, por fin, la dimensión europea de la educación superior. Es en el ámbito de este último objetivo donde se enmarcan las ofertas de doble titulación entre universidades de países distintos¹.

En este mundo cada vez más global, España mantiene relaciones en la órbita educativa con diversos países y, en lugar destacado, con sus socios de la Unión Europea. Estas relaciones son especialmente fructíferas con Francia, nuestro vecino del norte, al cual nos unen sólidos lazos históricos y afectivos que facilitan una natural cooperación transpirenaica en todos los aspectos posibles entre dos naciones que se aprecian y respetan.

La educación no es una excepción. En los niveles preuniversitarios son de destacar programas binacionales gestados por acuerdos interministeriales, como el programa Bachibac, gracias al cual alumnos de ambos países pueden obtener al final de sus estudios secundarios tanto el título de Bachiller español como el *Baccalauréat* francés. También puede conseguir la doble certificación el alumnado de las trece Secciones Internacionales Españolas ubicadas en centros franceses y enmarcadas en la OIB (*Option internationale du Baccalauréat*), en las que se cursan ciertas materias propias del sistema educativo español,

principalmente Lengua y Literatura Castellanas, y Geografía e Historia de España.

En cuanto a la enseñanza superior, muchas universidades españolas, de prestigio y reconocimiento internacional, mantienen importantes vínculos con los países de Europa e Iberoamérica, lo cual, unido al aumento del peso del español, año tras año, como lengua internacional, las convierte en polo de atracción para numerosos estudiantes extranjeros en general y franceses en particular. Además, la diversidad paisajística y monumental de España, junto con su excelente imagen internacional como país de cultura, gastronomía y fáciles relaciones sociales, convierten a nuestras universidades en un destino muy apetecido. A modo de ejemplo, durante el curso 2017-18, 14 595 universitarios franceses frecuentaron las universidades españolas y, de hecho, España es el primer destino elegido por los franceses en el programa Erasmus (mientras que Francia es el tercero para los universitarios españoles)².

2. Las dobles titulaciones francoespañolas³

La creación de dobles titulaciones es uno de los fenómenos que ha conocido un mayor desarrollo durante los últimos tiempos. Gracias a estas iniciativas, los estudiantes españoles y franceses pueden escoger entre un amplio abanico de 227 itinerarios conducentes a una doble certificación, fruto de acuerdos bilaterales entre universidades de ambos países⁴. En la actualidad, de las 84 universidades españolas, 31 (29 públicas y 2 privadas) ofrecen alguna de estas dobles titulaciones, en los niveles de grado (43 titu-

² <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ae35558f-41b8-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>

³ <https://www.educacionyfp.gob.es/francia/estudiar/espana/doblestitulaciones.html> En este sitio puede consultarse el extenso informe sobre dobles titulaciones publicado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia en febrero de 2020: *Dobles titulaciones internacionales universitarias Francia-España 2019-2020*.

⁴ <https://www.institutfrancais.es/programas-y-ayudas/universitarios/>

¹ <http://lyc71-pontusdetyard.ac-dijon.fr/2017/03/27/doubles-diplomes-franco-espagnols/>

laciones), máster (91, las más habituales), grado más máster (63) y doctorado (7).

La rama en la que se concentra el mayor número de dobles titulaciones es la tecnológica, con un total de 118, de las cuales 113 corresponden a diversas Ingenierías –con diferencia, el tipo de formación más popular, pues totaliza casi la mitad de las certificaciones binacionales- y 5 a Arquitectura. Las siguientes en número son las 50 titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, entre las que 13 pertenecen al área de Administración y Dirección de Empresas, 10 a Economía, 10 a Derecho, 9 a Comercio y Mercadotecnia, 2 a Ciencias Políticas y 2 a Turismo. Entre las 28 dobles titulaciones de Artes y Humanidades destacan las 18 de Lengua y Literatura y las 8 de Arte, Cultura y Música. Mencionemos, por fin, las 15 dobles titulaciones de Ciencias en general y las 3 de Ciencias de la Salud.

Por comunidades autónomas, las que cuentan con mayor oferta de dobles diplomas hispanofranceses son, lógicamente, las más populosas y las que, por lo tanto, acogen mayor número de universidades: Madrid (80 titulaciones), Andalucía (40), Cataluña (34), Comunidad Valenciana (24). Siguen a mayor distancia Castilla y León (11), Aragón (8) y Galicia (5). Las únicas comunidades autónomas que no ofrecen ninguna doble titulación de este tipo son las islas Canarias, Extremadura y Murcia. Incluso la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) organiza un Máster de Cooperación Policial en Europa junto con la Université Jean Moulin de Lyon.

Las universidades politécnicas están entre las que mayor número de dobles titulaciones ofrecen: Politécnicas de Cataluña (25 titulaciones), de Madrid (23) y de Valencia (16). Entre las universidades madrileñas destacan las 15 titulaciones de la Universidad Autónoma, las 13 de la Pontificia Comillas y las 12 de Alcalá. Merecen también destacarse las 20 titulaciones de la Universidad de Sevilla y las 10 de las de Granada y Valladolid.

Presentaremos a continuación, y a modo de ejemplo, dos de estas dobles titulaciones.



Universitat Autònoma de Barcelona / Université Paris II (Panthéon-Assas).

Grado en Derecho y *maîtrise* (o *double master 1*) en *droits français et espagnols*⁵.

En este programa, al cabo de cuatro años de formación, los alumnos, que han estudiado los sistemas jurídicos de España y Francia, se gradúan con una formación amplia que los faculta para ejercer la abogacía o para entrar en las organizaciones europeas o supranacionales. Los estudiantes cursan los primeros dos años en su universidad de origen y los dos últimos en la del otro país. Los estudiantes de la Université Paris II, además, obtienen en el transcurso de sus estudios dos títulos de rango inferior: el *Diplôme d'université de civilisation et droit espagnols* al terminar el segundo año y la *Licence en droit* al acabar el tercero. La selección de participantes en el programa en la universidad francesa se basa en el expediente académico, la competencia en español y la motivación de los candidatos.



Universidad de Granada / Université d'Aix-Marseille.

Grado en Traducción e Interpretación y *maîtrise de langues étrangères appliquées*⁶.

⁵ <https://www.u-paris2.fr/fr/formations/offre-de-formation/double-master-1-en-droits-francais-et-espagnol-barcelone>

⁶ https://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/programaael#__doku_descripcion_del_programa

Los estudiantes españoles y franceses pueden escoger entre un amplio abanico de 227 itinerarios conducentes a una doble certificación, fruto de acuerdos bilaterales entre universidades de ambos países.

110



**FACULTAD
DE TRADUCCIÓN
E INTERPRETACIÓN**

Esta cooperación se desarrolla en el marco más amplio del programa AEL (*Applied European Languages*), en el que participan siete universidades europeas. Según la combinación de lenguas escogida, el estudiante completa su formación en una u otra universidad extranjera. Entre las siete se encuentran dos españolas (Granada y Oviedo) y dos francesas (Aix-Marsella y Toulouse).

El objetivo que se persigue es la formación de profesionales que, más allá de la traducción y la interpretación, puedan aplicar sus competencias y conocimientos lingüísticos y culturales a otros ámbitos de las ciencias sociales. Por este motivo, los programas incluyen materias de derecho, economía y comercio, lo cual aumenta las opciones laborales en toda Europa de los egresados. De este modo, cada curso académico combina un programa de dos lenguas y un ámbito de aplicación: derecho, economía, gestión, mercadotecnia, comunicación intercultural, etc. Las universidades participantes armonizan los contenidos de sus programas de estudios y el número de créditos universitarios que se exige completar.

Los alumnos estudian en su universidad de origen el primer y cuarto curso, y en el otro país los cursos centrales, segundo y tercero. Otro aspecto relevante es que la matrícula en la universidad extranjera es gratuita. El alumnado de la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada que desea optar a este tipo de enseñanza debe superar una prueba específica de acceso, ya que las plazas son muy limitadas: diez por año para todo el programa. En el período 2019-21, seis estudiantes de la Universidad de Granada cursaron su segundo y tercer curso en la Universidad de Aix-Marsella.



3. Conclusión

En suma, podemos afirmar que el Espacio Europeo de Educación Superior es una realidad en proceso de construcción que, a través de iniciativas y programas supranacionales, consigue federar a los estudiantes del continente y logra que, con cada año que pasa, las fronteras se conviertan en meras líneas imaginarias trazadas en un mapa. Desde esta perspectiva, una de las acciones exitosas que más ha influido en los últimos años en la movilidad y el *brassage* de estudiantes franceses y españoles ha sido, sin duda, la puesta en marcha de un gran número de dobles titulaciones universitarias.

Bibliografía

- SUÁREZ BÁRCENA, MARTA (2020): "La cooperación universitaria franco-española". *Calanda, revista didáctica de la Acción Educativa Española en Francia*, n.º 15, pp. 77-81. Secretaría Técnica del MEFP, París.
- AMBASSADE DE FRANCE EN ESPAGNE. Cartographie-doubles_diplomes_fr_esp_2020-1.pdf_
- UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE. <https://allsh.univ-amu.fr/international-LEA-europe>

Acuerdo Internacional Administrativo relativo a las Secciones Españolas en Francia

M.^a Dolores Díaz Vaillagou

Asesora técnica de la Consejería de Educación

Los alumnos que superan la evaluación final de *Baccalauréat* y de las enseñanzas específicas de Sección Española obtienen, además del diploma francés de *Baccalauréat*, el título de Bachiller español.

Coincidiendo con el cuadragésimo aniversario de la primera Sección Española en Francia¹, la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, y el ministro de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Jean-Michel Blanquer, firmaron el 15 de marzo de 2021 un Acuerdo Internacional Administrativo relativo a las Secciones Españolas en Francia, que refleja el presente de las Secciones Españolas y señala la senda de la colaboración entre España y Francia.

Las Secciones Españolas ofrecen, dentro del sistema educativo francés, un itinerario específico de enseñanza y aprendizaje del español y de la cultura española, desde el primer curso de la Educación Primaria hasta el último curso de Bachillerato. Los alumnos que superan la evaluación final de *Baccalauréat* y de las enseñanzas

específicas de Sección Española obtienen, además del diploma francés de *Baccalauréat*, el título de Bachiller español. Son hoy catorce las secciones que permiten esta doble titulación: Brest, Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lille, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint-Germain-en-Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne-Niza. El acuerdo firmado incorpora la nueva sección de Lille y recoge los 41 centros docentes que configuran actualmente la red de Secciones Españolas en Francia.



¹ Véase en este mismo volumen "La Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye cumple 40 años". Véase asimismo el artículo de Carlos Lázaro Melus "El programa de secciones internacionales en el sistema educativo francés. La aportación española", *Hispanogalia* n.º 8, 2012.



El Acuerdo Internacional entre España y Francia define el programa de Secciones Españolas como un programa educativo bilingüe y bicultural que ofrece un itinerario formativo desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato.

El programa de Secciones Españolas

Las Secciones Españolas se inscriben dentro del conjunto de programas de la Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que comprende Centros de Titularidad del Estado Español, Centros de Titularidad Mixta y Centros de Convenio, Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, Secciones Españolas en centros extranjeros, Secciones Bilingües en Europa central, oriental y China, Escuelas Europeas, *International Spanish Academies* en Norteamérica y centros privados españoles en el extranjero, además de los programas de Profesores Visitantes y Auxiliares de Conversación.

Por su parte, el sistema educativo francés cuenta con secciones internacionales alemanas, americanas, árabes, australianas, brasileñas, británicas, chinas, italianas, japonesas, neerlandesas, noruegas, polacas, portuguesas, rusas y suecas. Las Secciones Españolas se cuentan entre las de mayor presencia en Francia.

El Acuerdo Internacional entre España y Francia define el programa de Secciones Españolas como un programa educativo bilingüe y bicultural que ofrece un itinerario formativo desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato.

Las enseñanzas específicas de las Secciones Españolas

El acuerdo firmado indica las asignaturas propias de las Secciones Españolas y fija su carga horaria. En la Educación Primaria, los alumnos de Sección Española reciben enseñanzas de lengua y cultura españolas y de otros contenidos curriculares en español al menos tres horas por semana. En Educación Secundaria, las enseñanzas propias de la sección son Lengua Española y Literatura, y Geografía e Historia en español, con un horario semanal de 6 horas como mínimo. El currículo de la disciplina no lingüística es impartido con paridad horaria en español y en francés por profesorado de la sección y profesorado del centro escolar, como establece la normativa educativa francesa relativa a las secciones internacionales.

Los currículos de Lengua Española y Literatura en español y la adaptación de los currículos de Geografía e Historia a las Secciones Españolas son establecidos conjuntamente por las administraciones educativas española y francesa, según establece el acuerdo.

El acuerdo bilateral considera también la posibilidad de impartir en español otras disciplinas no lingüísticas, además de Geografía e Historia. En el curso 2019-2020 se inició un proyecto piloto en la Sección Española de Brest por el que se ha impartido parcialmente en español la asignatura *Enseignement scientifique* a los alumnos de Bachillerato de la sección. Al término del curso 2020-2021, dichos alumnos han culminado su escolaridad en Sección Española con la obtención del título de Bachiller español y el diploma de *Baccalauréat* con las menciones de Opción Internacional Española y segunda disciplina no lingüística en español. Los resultados en la sección de Brest son muy satisfactorios e invitan a proseguir en esta vía de ofrecer al alumnado de las secciones un aprendizaje de la ciencia en español.



El profesorado de las Secciones Españolas

El Ministerio de Educación español ha destinado a Francia en el curso 2020-2021 a 52 docentes funcionarios españoles para impartir las enseñanzas específicas de Sección Española: en Primaria, Lengua española, y en Secundaria, Lengua española y Literatura, y Geografía e Historia en español. Estos profesores realizan sus funciones en centros docentes franceses, *écoles*, *collèges* y *lycées*, bajo la coordinación de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia. Los docentes funcionarios españoles se integran en la organización académica del centro francés, debiendo coordinarse con los demás docentes y con la dirección del centro sobre horarios, programación, evaluación, actividades culturales y extraescolares, viajes de estudios, intercambios. Su labor es objeto de un seguimiento por parte de la Inspección educativa francesa y de la Inspección Central del Ministerio de Educación español, quien también valora las programaciones didácticas y las actividades de promoción de la lengua y cultura españolas y participa en la evaluación de las pruebas finales de *Baccalauréat Option Internationale Espagnol*.

Un jefe de estudios tiene encomendada en cada sección la coordinación de la misma, representando ante la dirección del centro a la administración educativa española, esto es, a la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia y al Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Acuerdo Internacional Administrativo posibilita una nueva modalidad de Sección Española, con profesorado nombrado por la administración francesa para impartir las asignaturas específicas de la sección. Prevé la participación de la administración educativa española en el proceso de selección de los docentes, así como el seguimiento de su labor docente y de la sección por ambas inspecciones, francesa y española. Así, la recién creada sección de Lille

cuenta con profesorado nombrado por la administración francesa. Sus profesores y su jefe de estudios, de origen español, mantienen una coordinación fluida con las demás secciones y participan en las reuniones convocadas por la Consejería de Educación, así como en las actividades del plan de formación anual de la Consejería.

El alumnado de las Secciones Españolas

Los alumnos de las Secciones Españolas suman un total de 3 253 en el curso 2020-2021. Son mayoritariamente de nacionalidad francesa, un 17 % de ellos son de nacionalidad española y un pequeño porcentaje de otras nacionalidades, entre las cuales de países iberoamericanos. Presentan un perfil con vocación internacional.

El itinerario de una sección internacional implica un suplemento de carga horaria y de trabajo con respecto a la escolaridad fuera la sección. Por ello, el acuerdo firmado establece como principal criterio de admisión la capacidad del alumno para seguir este programa, junto con la motivación del candidato, su expediente académico y sus resultados en las pruebas de admisión.

El alumnado de las Secciones Españolas se caracteriza por su motivación y su capacidad de trabajo, y alcanza elevados niveles de excelencia académica. Más del 99 % del alumnado de último curso de Bachillerato culmina su escolaridad con la superación de la evaluación final de la sección y accede a la doble titulación. Entre los ganadores de prestigiosos concursos, como el *Concours général des lycées* y el concurso de *Juvenes Translatores* de la Comisión Europea, figuran alumnos de las Secciones Españolas en Francia.

Intercambios escolares y movilidad

El profesorado de las secciones tiene encomendada la función de dar a conocer la cultura hispánica, en sus distintas expre-

Los alumnos de las Secciones Españolas suman un total de 3 253 en el curso 2020-2021. Son mayoritariamente de nacionalidad francesa, un 17 % de ellos son de nacionalidad española y un pequeño porcentaje de otras nacionalidades, entre las cuales de países iberoamericanos.

El alumnado de las Secciones Españolas se caracteriza por su motivación y su capacidad de trabajo, y alcanza elevados niveles de excelencia académica.

siones artísticas, su historia y su geografía, así como acercar a los estudiantes a la sociedad española actual. Uno de los principales instrumentos para cumplir con este objetivo es establecer asociaciones con centros de enseñanza españoles y de otros países hispanohablantes para la realización conjunta de proyectos. Las Secciones Españolas en Francia realizan intercambios, virtuales o físicos, con centros docentes de España e Iberoamérica, siendo las estancias de los estudiantes en algunos casos de hasta dos meses.

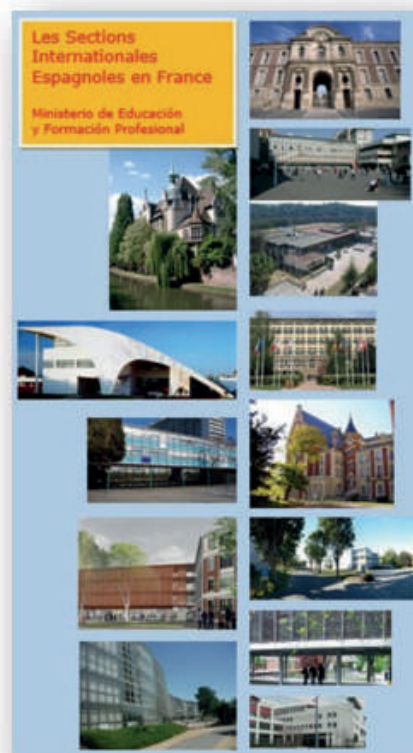
El Acuerdo Internacional recoge la movilidad, individual o colectiva, como uno de los rasgos integrantes del programa de Secciones Españolas e invita a las partes a desarrollar la movilidad de alumnado, profesorado y responsables educativos. Establece asimismo el marco normativo para el reconocimiento académico de dichas estancias en tanto que períodos formativos genuinos.

Proyección de futuro

Los alumnos que culminan su escolaridad en las Secciones Españolas emprenden en su totalidad estudios superiores: muchos permanecen en Francia y son admitidos en centros de enseñanza superior prestigiosos, otros optan por estudiar en terceros países, como el Reino Unido, sumando así a su formación española estudios en otra lengua, y otros deciden proseguir sus estudios en universidades españolas.

Todos ellos inician su nuevo itinerario con una sólida formación académica y un profundo conocimiento de la lengua y de las culturas hispánicas que los acompañarán en sus estudios y en su carrera profesional futura.

Este es el espíritu que preside el Acuerdo Internacional Administrativo. Se reproduce a continuación el texto íntegro del acuerdo y sus anexos, que incluyen la lista de Secciones Españolas en Francia y los centros educativos en los que están ubicadas.



Acuerdo Internacional Administrativo entre el ministro de Educación Nacional, Juventud y Deporte de la República Francesa y la ministra de Educación y Formación Profesional del Reino de España relativo a las Secciones Españolas en Francia y en los centros docentes franceses de enseñanza francesa en el extranjero

De una parte, el ministro de Educación Nacional, Juventud y Deporte de la República Francesa y, de otra parte, la ministra de Educación y de Formación Profesional del Reino de España, en lo sucesivo denominados las “partes”:

En desarrollo de los artículos 4 y 6 del Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre los programas educativos,

lingüísticos y culturales en los centros docentes de los dos Estados, hecho en Madrid el 16 de mayo de 2005.

Considerando:

- el Acuerdo de Cooperación Cultural, Científica y Técnica entre el Gobierno de la República Francesa y el Gobierno del Estado Español, firmado en Madrid el 7 de febrero de 1969;
- el Acuerdo Adicional del Gobierno del Estado Español y el Gobierno de la República Francesa relativo a los estudios y diplomas de los centros españoles en Francia y franceses en España, firmado en Madrid el 2 de junio de 1977;
- la Declaración de intenciones en el ámbito de la cooperación educativa y lingüística entre el ministro de Educación Nacional y de la Juventud de la República Francesa y la ministra de Educación y Formación Profesional del Reino de España, firmado en París el 18 de febrero de 2019.
- el Código de Educación francés;
- la normativa española relativa a las secciones españolas.

Plenamente conscientes:

- de la fortaleza y la riqueza de la cooperación entre Francia y España en el ámbito de la educación que, desarrollando la enseñanza de las lenguas y el contacto de sus culturas, favorece la comprensión y la solidaridad entre los pueblos francés y español y contribuye a fortalecer las relaciones entre ambos países;
- de la ventaja que representan las secciones españolas en los centros docentes franceses, denominadas en lo sucesivo “secciones españolas”.

Constatando que, desde su creación en centros docentes franceses, las secciones españolas:

- han permitido formar a alumnos en el dominio de la lengua y en el conocimiento profundo de la cultura francesa y la cultura española, así como favorecer una futura inserción profesional;
- han contribuido al atractivo cultural del mundo hispanohablante en el sistema educativo francés y en la sociedad en general;
- se han convertido en un programa fundamental en materia de cooperación educativa entre Francia y España y han permitido a ambas partes profundizar en sus intercambios.

Deseando continuar, dentro del límite de sus capacidades y de sus respectivas disponibilidades presupuestarias anuales para su funcionamiento, con su apoyo y su ayuda a favor del desarrollo de las secciones españolas en Francia y en los centros docentes de enseñanza francesa en el extranjero,

Acuerdan, por el presente Acuerdo internacional administrativo, en lo sucesivo “Acuerdo”, precisar las modalidades de creación y funcionamiento de las secciones españolas y las condiciones de concesión simultánea de los títulos francés y español que acreditan la superación de los estudios de los alumnos en esas secciones, como sigue:

Artículo 1. Principales objetivos de la cooperación franco-española en lo relativo a las secciones españolas. Las partes procurarán:

- promover el reconocimiento en Francia, en España y en terceros países de las secciones españolas y del *Baccalauréat option internationale espagnole* (OIB) en su calidad de programa bicultural que responde a los criterios internacionales más exigentes;
- poner en valor, al término de su recorrido académico en una sección española, la capacidad de los alumnos que superen el *Baccalauréat option internationale espagnole* para cursar con éxito estudios superiores

en centros franceses y españoles, facilitándoles a estos efectos el acceso a dichos centros;

- mantener el carácter bilateral de las secciones españolas, que ofrecen a los alumnos un itinerario académico bilingüe y bicultural desde la enseñanza primaria hasta el final de la enseñanza secundaria;
- favorecer la movilidad internacional de estudiantes y docentes entre Francia y España.

Artículo 2. Las secciones españolas.

Una sección española es un programa educativo bilingüe y bicultural en el que cursan sus estudios alumnos franceses y extranjeros. Este programa permite impartir una o varias asignaturas parcial o íntegramente en español, conforme a la normativa francesa relativa a las secciones internacionales. Ofrece a los alumnos un itinerario formativo que puede ir desde la educación primaria hasta el bachillerato.

Este programa se implanta en centros docentes franceses, así como en los centros homologados de enseñanza francesa en el extranjero, conforme a la legislación francesa y sobre la base de acuerdos bilaterales firmados entre la República Francesa y el Reino de España, así como del presente Acuerdo.

Se fomentará el desarrollo de los itinerarios completos de educación primaria, secundaria y secundaria superior en un mismo centro escolar o en un grupo de centros de una misma área geográfica.

Las secciones españolas se enumeran en la Orden anual del Ministerio de Educación Nacional, Juventud y Deporte de Francia que establece la lista de las secciones internacionales en *écoles*, *collèges* y *lycées*, así como en la lista de las secciones españolas por área geográfica que figura en el anexo II del presente Acuerdo.

Artículo 3. Programación de las enseñanzas. Las secciones españolas tienen como objetivo ofrecer a los alumnos escolarizados en el sistema educativo fran-

cés y en los centros homologados de enseñanza francesa en el extranjero enseñanzas específicas en lengua española.

Los currículos de las enseñanzas específicas impartidas en las secciones españolas son objeto de acuerdo entre las autoridades francesas y españolas, de forma que se tengan en cuenta tanto las exigencias del currículo francés en vigor en los cursos correspondientes como las de los currículos impartidos en los cursos equivalentes en el sistema educativo español.

Artículo 4. Horarios de enseñanza.

En educación primaria los alumnos recibirán una enseñanza de al menos tres horas semanales en lengua española: aprendizaje y práctica reforzada de la lengua y conocimiento de la cultura del país. Esta formación puede versar sobre el conjunto de materias impartidas en la educación primaria. La enseñanza en lengua española de una disciplina no lingüística no podrá sobrepasar la mitad del horario semanal de esa materia.

En los *collèges*, los alumnos cursarán las siguientes materias específicas:

- Lengua Española y Literatura, con una carga horaria de al menos cuatro horas semanales que se añadirán a los horarios normales de clase;
- Geografía e Historia, impartida la mitad en lengua española y la otra mitad en lengua francesa, conforme a los horarios normativos en vigor en cada curso.

En los *lycées*, los alumnos cursarán las siguientes materias específicas:

- Lengua Española y Literatura, con una carga horaria de al menos cuatro horas semanales que se añadirán a los horarios normales de clase;
- Geografía e Historia, con una carga horaria de cuatro horas semanales, en los cursos de *seconde*, *première* y *terminale*, impartida la mitad en lengua española y la otra mitad en lengua francesa, que sustituye a la

enseñanza de Geografía e Historia de derecho común en los cursos correspondientes;

- a estas enseñanzas pueden sumarse otras disciplinas no lingüísticas impartidas parcialmente en español y parcialmente en francés conforme a la normativa en vigor en los cursos correspondientes. Su implantación será fomentada y precisada en el anexo I al presente Acuerdo.

Artículo 5. Modalidad de apertura de secciones españolas. La creación de secciones españolas se realiza por una orden ministerial del ministro francés de Educación, previa concertación con el ministro español de Educación.

Artículo 6. Selección y nombramiento del profesorado. El personal docente que imparte enseñanzas de lengua española y literatura y geografía e historia en español en las secciones españolas es: o bien profesorado nombrado por el Ministerio español de Educación, o bien profesorado seleccionado y remunerado por el Ministerio francés de Educación o, en el marco de la red educativa francesa en el exterior, por el centro docente. El profesorado cumplirá con el perfil y la cualificación requerida para ejercer la actividad docente en las secciones conforme a las disposiciones precisadas en el anexo I al presente Acuerdo.

El Ministerio español de Educación, siempre que sus recursos y su presupuesto anual lo permitan, procurará adscribir al menos un profesor español en cada área geográfica con sección española, excepto en las recogidas en el anexo II como “otras áreas”.

El nombramiento del profesorado español adscrito será aprobado por el ministro francés de Educación. A estos efectos, las autoridades educativas españolas facilitarán el listado de docentes a los servicios competentes del Ministerio francés de Educación.

En caso de cese de un profesor nombrado por el Ministerio español de Edu-

cación, las partes acuerdan garantizar la continuidad de las enseñanzas.

Las partes se comprometen a comprobar, con anterioridad a su nombramiento, los antecedentes penales del profesorado conforme a la normativa prevista por cada país.

Los profesores ejercerán su función en el respeto del conjunto de obligaciones constitucionales y legales francesas aplicable a los agentes públicos, especialmente: la neutralidad, incluida la religiosa y la política, la imparcialidad, la no discriminación, la discreción y el secreto profesional, así como la dignidad, la integridad y la probidad.

Artículo 7. Admisión de los alumnos. La admisión de los alumnos en la sección internacional es competencia del director académico de los servicios de Educación nacional, a propuesta del director del centro docente, previa consulta al jefe de estudios de la sección, tal y como se define este en el anexo I.

Las modalidades de admisión de los alumnos cumplen con la normativa vigente y se especifican en el anexo I.

Artículo 8. Seguimiento pedagógico. Las inspecciones francesa y española garantizan de manera conjunta el control pedagógico del personal docente nombrado para las enseñanzas específicas: contenidos impartidos, programaciones, metodología, procedimientos y recursos utilizados.

Artículo 9. Exámenes, titulación y acceso a la educación superior. Los alumnos de las secciones españolas recibirán una formación que les permita optar al diploma nacional del *Brevet, mention “option internationale”* (DNBI), y al de *Baccalauréat, option internationale* (OIB). El diploma de *Baccalauréat option internationale espagnole* da derecho a los alumnos que lo obtienen a acceder a la educación superior francesa y a la educación superior española, en las condiciones previstas por la legislación de cada país.

La *option internationale espagnole* del *Baccalauréat* comprende pruebas escritas y orales. La definición de las pruebas y su tipología corresponde al ministro francés de Educación, previa consulta de las partes.

El Ministerio francés de Educación establecerá el calendario y la organización de las pruebas previo acuerdo con las autoridades educativas españolas.

A los candidatos que hayan superado las pruebas conducentes al *Baccalauréat option internationale espagnole* que cumplan con los requisitos estipulados en el anexo técnico (anexo I), se les concederá simultáneamente el Título de Bachiller.

Artículo 10. Movilidad, asociaciones e intercambios escolares. Las partes se comprometen a fomentar, con centros docentes españoles, la movilidad de alumnos, profesores y responsables educativos de las secciones españolas. Estos intercambios podrán llevarse a cabo como movilidades colectivas o individuales, prácticas de formación cruzadas o estancias profesionales para la observación de prácticas pedagógicas.

El desarrollo de la movilidad del alumnado se verá facilitado por el reconocimiento de las competencias adquiridas en el extranjero y la puesta en valor de la movilidad como auténticos períodos de formación.

Se insta a los directores de los centros docentes a establecer convenios con centros españoles para llevar a cabo las movi- lidades anteriormente descritas.

Artículo 11. Seguimiento del presente Acuerdo. El seguimiento del programa de las secciones españolas estará a cargo de la comisión constituida por el artículo 7 del Acuerdo entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat*, hecho “ad referéndum” en París el 10 de enero de 2008.

Artículo 12. Anexos. Los anexos del presente Acuerdo serán revisados anualmente por la comisión mencionada en el

artículo 11 del presente acuerdo y modificados si se requiere mediante intercambio de carta entre los Ministros correspondientes.

Artículo 13. Difusión. Las partes firmantes del presente Acuerdo se comprometen a potenciar la visibilidad de las secciones españolas.

Artículo 14. Situación de crisis. En el caso de que, en un determinado curso escolar, una situación de crisis no permitiera la organización de los exámenes OIB según las modalidades ordinarias, los Ministerios de Educación francés y español acuerdan adoptar procedimientos excepcionales de evaluación. En dicho caso, ambos Ministerios mantienen su compromiso de reconocimiento mutuo de los procedimientos de evaluación adoptados y de concesión simultánea de los títulos. Las excepciones decididas se aplicarán igualmente a los centros homologados de enseñanza francesa en el extranjero.

La derogación temporal de los procedimientos ordinarios de evaluación será comunicada a la otra Parte por vía diplomática.

Artículo 15. Disposiciones finales. El presente Acuerdo Internacional Administrativo entrará en vigor en la fecha de su firma por ambas partes. Cualquiera de las partes podrá denunciar este Acuerdo Internacional Administrativo mediante preaviso escrito de seis (6) meses, cuyo efecto no podrá ser anterior al final del curso escolar. Cualquier cuestión relativa a la interpretación o ejecución del presente Acuerdo Internacional Administrativo se resolverá mediante negociación entre ambas partes.

Firmado en París y Madrid, el 15 de marzo de 2021, en doble ejemplar, en francés y en español, atestiguándolo ambos textos.

- Jean-Michel Blanquer
Ministro de Educación Nacional, Juventud y Deporte de la República Francesa
- María Isabel Celaá Diéguez
Ministra de Educación y Formación Profesional del Reino de España

Entrevista

Hélène Thieulin-Pardo, presidenta de la Sociedad de Hispanistas Franceses



Hélène Thieulin-Pardo, presidenta de la Sociedad de Hispanistas Franceses, catedrática de Sorbonne Université y especialista en Literatura y Civilización de la España medieval, accede amablemente a contestar a las preguntas de la redacción de *Calanda*.

A principios de junio tuvo lugar en la Embajada de España un encuentro entre hispanistas franceses y el Sr. embajador, D. José Manuel Albares Bueno, acompañado de su equipo de las áreas de Educación y Cultura. Destacó entre los participantes la presencia de D.^a Hélène Thieulin-Pardo, presidenta de la Sociedad de Hispanistas Franceses. En la reunión se subrayó la necesidad de conocer con exactitud cuál es la situación actual de los estudios hispánicos en Francia. A tal fin, se decidió la constitución de un grupo de trabajo cuyo objetivo consistirá en la realización de un análisis pormenorizado de la realidad y presencia de estos estudios en las universidades francesas. Este trabajo, en el que participarán la Consejería de Educación y la SHF, es condición necesaria para el diseño de planes y acciones de futuro conducentes a la promoción de la lengua y la cultura españolas en el ámbito universitario francés.

La SHF desea promover los estudios sobre las realidades ibéricas e iberoamericanas y darles la máxima visibilidad.

¿Qué es la Sociedad de Hispanistas Franceses?

La *Société des Hispanistes Français de l'enseignement supérieur* se fundó el 2 de marzo de 1963 con ocasión de un encuentro de hispanistas franceses reunidos en homenaje a Marcel Bataillon, gran figura del hispanismo. Casi 60 años después de su nacimiento, la SHF cuenta en la actualidad unos 400 miembros cotizantes –que se reparten en más de 60 universidades, a las que se suman otros establecimientos de enseñanza superior, como la Casa de Velázquez de Madrid, por ejemplo–, entre los cuales un número creciente de doctorandos.

Sus objetivos esenciales consisten en la promoción y la defensa de la enseñanza de las lenguas y de las culturas de los países ibéricos e iberoamericanos y en el apoyo al desarrollo de la investigación sobre esas mismas realidades. Para ello, además de favorecer los contactos entre los hispanistas franceses en todo el territorio, la SHF colabora con la Asociación Internacional de Hispanistas y promueve contactos con las asociaciones de hispanistas de otros países, entre las cuales figuran las asociaciones miembros de la REAH (Red Europea de Asociaciones de Hispanistas, creada en 2014) y con las asociaciones de otras lenguas enseñadas en Francia, miembros del GALET (*Groupement des Associations de Langues Étrangères*).

Colabora asimismo regularmente con la Embajada de España en París, el Instituto Cervantes y el Colegio de España de la Ciudad Universitaria. Gracias al apoyo de estas tres entidades en concreto, la SHF pudo y puede contar con la presencia de investigadores, escritores y personalidades de renombre en los congresos que organiza. Entre los proyectos y las prioridades a corto plazo de la SHF parece importante extender esas colaboraciones institucionales a las representaciones diplomáticas de Portugal y de todos los países iberoamericanos sobre los cuales trabajan muchos hispanistas franceses.

¿Cuáles son sus objetivos?

Las actividades de la SHF son múltiples. Además de acciones para cumplir con sus misiones de defensa y promoción de la enseñanza de las lenguas y de las culturas ibéricas e iberoamericanas –evolución de las profesiones, de las condiciones de trabajo, de la formación académica de los estudiantes, de la formación de los docentes, del doctorado– a través de contactos regulares con los ministerios franceses directamente implicados (*Ministère de l'Éducation nationale* y *Ministère de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*), la SHF organiza anualmente un encuentro científico. Esos encuentros –alternan congresos temáticos de envergadura y jornadas de estudios o simposios dedicados a problemáticas profesionales o institucionales –reúnen un número importante de miembros de la Sociedad, así como a investigadores y escritores extranjeros invitados. Por dar ejemplos, cabe mencionar que se acaba de celebrar el simposio *HispanismeS: de la marge au croisement des disciplines* en este mes de junio, y está en fase de preparación el XL congreso de junio de 2022, que se celebrará en la Universidad de Artois (Arras).

La SHF organiza también mesas redondas sobre temáticas variadas a lo largo del año, y dispone de una serie de herramientas destinadas a dar al hispanismo francés una verdadera visibilidad, a nivel nacional, claro está, y también a nivel internacional, lo que constituye una de las prioridades de la comisión directiva de la asociación. Entre estas herramientas, cabe citar la página *web* de la Sociedad, que se intenta mantener constantemente actualizada; el boletín mensual (llamado *L'Événementiel*) enviado a todos los miembros, en los cuales se anuncian coloquios, simposios, congresos, publicaciones, así como ciertas informaciones relacionadas con la vida de la Sociedad y de sus miembros. En el año 2012, se creó la revista *HispanismeS*, con la ambición de proponer una publicación

de referencia de la investigación hispanista –el primer número salió a principios de 2013, y la revista acaba de pasar a la plataforma *OpenEdition Journals*–; cuenta actualmente quince números monográficos y tres *bors série* que recogen actas de congresos.

A través de estas herramientas digitales y gracias a sus actividades científicas, la SHF desea promover los estudios sobre las realidades ibéricas e iberoamericanas y darles la máxima visibilidad.

¿Cuál es la situación actual del hispanismo en Francia? ¿Y cuál es, según usted, su porvenir?

La situación del hispanismo en Francia puede considerarse como buena, pues hay un gran número de alumnos de secundaria y de estudiantes que optan por el aprendizaje del idioma español y el estudio de las culturas ibéricas e iberoamericanas. Algo diferente es la situación del estudio del portugués o del catalán, que presenta ciertas fragilidades. Por ejemplo, si bien se convocan todos los años oposiciones del CAPES (profesorado agregado) y de la *Agrégation* (cátedra de instituto) en español, en portugués solo se convocan de manera fluctuante desde 2005, con una alternancia entre *Agrégation* y CAPES –la oposición del CAPES de portugués estuvo sin convocarse entre 2009 y 2015–. Para el catalán, existe una oposición llamada “de las lenguas de Francia” –es decir lenguas regionales, y por turno entre estas lenguas regionales– que permite a los catalanohablantes acceder a plazas de docentes. Sin embargo, es de notar que el número de las plazas ha disminuido drásticamente durante las últimas décadas y que esto es un elemento bastante preocupante: por ejemplo, para la *Agrégation* de español, se ofrecen en 2021 46 plazas, cuando había 63 en 2015. Para el CAPES, la evolución ha sido semejante: de 630 plazas en 1993 y más de 800 a principio de los años 2000, pasamos a 320 hoy en día.



Por otra parte, y a modo de ejemplo, a lo largo de la última década se suprimió la posibilidad de presentar el español, así como otros idiomas, en los “concursos” o exámenes de admisión en los establecimientos de educación superior, como la Escuela Nacional de Administración, en favor del inglés. Estos factores generan una gran preocupación entre los hispanistas. Cabe notar también que la situación es algo más frágil para ciertos ámbitos del hispanismo, como son los períodos más antiguos –Edad Media o Siglo de Oro– o los estudios lusófonos, y que las cátedras y las plazas se ven en muchos casos amenazadas en su misma existencia, por restricciones de presupuesto.

El hispanismo francés es, no obstante, muy dinámico: se celebran muchos congresos anualmente, y la producción científica relacionada con los estudios ibéricos e iberoamericanos es abundante y de gran calidad.

En la SHF existen tres áreas con sus respectivas vicepresidencias. ¿Podría explicar-nos su función?

Efectivamente, se considera el hispanismo en Francia, y en concreto en el marco de la Sociedad de Hispanistas franceses, como la federación de los docentes e investigadores que se interesan por las lenguas y las culturas ibéricas en su diversidad. La SHF ambiciona representar esta pluralidad disciplinar en las universidades francesas. Con el fin de asistir a la presidenta o al presidente en sus misiones, la junta directiva de la SHF consta de una vicepresidencia que representa el área lusófona y otra que

El hispanismo francés es muy dinámico: se celebran muchos congresos anualmente, y la producción científica relacionada con los estudios ibéricos e iberoamericanos es abundante y de gran calidad.

Es evidente el interés por los estudios hispánicos entre las nuevas generaciones de estudiantes franceses.

122

representa el área de lengua catalana. Las personas que ejercen las vicepresidencias en estas áreas se dedican más específicamente –aunque no exclusivamente– a tratar expedientes que implican dichas áreas y facilitan los contactos con las representaciones diplomáticas de los países implicados. De hecho, también hay una vicepresidencia que representa el área americana en su conjunto, cuando la presidencia es ejercida por un especialista de España, como es el caso actualmente, y viceversa. Además, la comisión directiva de la asociación consta de treinta miembros, elegidos por votación, e intentamos que sean candidatos miembros de la SHF que ilustren esta diversidad de la docencia y de la investigación en Francia.

Las misiones de las vicepresidencias consisten en sostener las acciones de la presidencia en todos los aspectos mencionados anteriormente: compromiso académico –favorecer la investigación y los vínculos entre hispanistas– y defensa de las profesiones que representamos –profesores de enseñanza media y superior– o denuncia de ciertas evoluciones o medidas poco favorables al hispanismo, o de manera más amplia, al sector de ciencias humanas.

Usted es, además, profesora titular en la Universidad de la Sorbona. Según su experiencia, ¿se mantiene el interés por los estudios hispánicos entre las nuevas generaciones de estudiantes franceses?

Es evidente el interés por los estudios hispánicos entre las nuevas generaciones de estudiantes franceses. Las universidades cuentan con muchos estudiantes, aunque, por supuesto, la situación no es comparable entre grandes centros docentes, como puede ser Sorbonne Université o la universidad Bordeaux Montaigne, y universidades de tamaño menor o centros situados en regiones históricamente menos vinculadas a la península ibérica. El idioma español y el conjunto de las culturas iberoamericanas ejercen un potente atractivo a través de la literatura y de la promoción de la cultura –exposiciones artísticas de envergadura,

cine, festivales, por ejemplo–. De hecho, actualmente, hay un gran interés entre los estudiantes por los estudios en artes visuales. El desarrollo del programa Erasmus y los acuerdos bilaterales, que facilitan las movilidades y permiten que los estudiantes puedan seguir un semestre o un curso entero en una universidad extranjera, desempeña también un papel fundamental en el atractivo de nuestras carreras de lenguas extranjeras, así como los convenios entre universidades de Francia y universidades de otros países –existen hoy en día 3 000 convenios entre Francia y España, y unos 200 dobles diplomas–. El programa de intercambio de asistentes y lectores de lengua del CIEP (*Centre International d'Études Pédagogiques*), hoy *France Éducation Internationale*, es también muy atractivo.

En 2023, la SHF festejará sus 60 años de vida. En su opinión, ¿cómo han evolucionado las relaciones entre la cultura española y la francesa en estos seis decenios? ¿Le parece que, desde esta perspectiva, estamos viviendo un buen momento?



Hélène Thieulin-Pardo con Julio Montesinos Ramos, cónsul general de España en Pau, en el congreso que la SHF organizó en 2019 en esta ciudad de los Pirineos Atlánticos.

Las relaciones entre ambas culturas durante esos sesenta años han dependido de la situación política de ambos países. Es evidente que, en períodos conflictivos como los años de la dictadura en España, la distanciación del hispanismo francés respecto a esa situación ha “enfriado” las relaciones entre el hispanismo francés y la actividad cultural española. Afortunadamente la restauración democrática en España ha permitido renovar las relaciones anteriores e incluso intensificarlas –relaciones interuniversitarias, congresos, programa Erasmus, tesis europeas, etc.– Esta renovación ha tenido igualmente como consecuencia el incremento de los estudios franceses en España. Creo que actualmente estamos viviendo un buen momento de relaciones culturales –basta con evocar las grandes exposiciones de pintores españoles organizadas en Francia estos últimos años.

El 40.º congreso de la SHF está previsto para 2022 en la Université d'Artois-Arras, en torno al tema “La noche en el mundo ibérico e iberoamericano”. ¿Por qué este tema?

La SHF organiza cada dos años un congreso temático muy importante, que reúne a muchos docentes e investigadores franceses y también extranjeros. Las temáticas escogidas son abiertas, para que todos los ámbitos del hispanismo puedan participar: los especialistas de historia, de literatura, de civilización o del estudio de la lengua proponen así contribuciones que permiten multiplicar los enfoques y enriquecen nuestro conocimiento. El comité organizador de un congreso –siguiendo la voluntad de la SHF de ser representativa de todos los hispanistas en todo el territorio nacional, el lugar de celebración cambia para cada edición del congreso– goza de perfecta libertad para proponer a la comisión directiva un tema y tras su aprobación por la comisión directiva, para la organización material del encuentro. Se intenta generalmente proponer una actividad cultural relacionada con el tema del congreso –recital de música, visita de un monumento, por ejemplo–, y para eso

la SHF puede beneficiarse de la generosa contribución de la Embajada de España en París y de las representaciones consulares cuando existen en las ciudades donde se celebran los congresos, como fue el caso en Pau en 2019.

La temática de “La noche en el mundo ibérico e iberoamericano” pareció adecuada para sacar a la luz diferentes percepciones y cuestionar la evolución de las representaciones y de las realidades unidas a este espacio-tiempo de “la noche” a lo largo de las épocas y según las áreas culturales. Se espera por lo tanto que las contribuciones de los especialistas que se van a implicar puedan contemplar varios enfoques como las experiencias de la noche –la tristeza y la desesperación bajo la influencia de la oscuridad, pero donde se extienden también, por otro lado, en la intimidad y el secreto, las formas múltiples del placer; del mismo modo podremos interesarnos por los medios y por las angustias que provocan los peligros de la noche o a la fascinación que ejerce ese momento de libertad–.

Otro enfoque consiste en el análisis de las palabras e imágenes de la noche: términos o expresiones alrededor de la noche, imágenes que evoca, símbolos que van asociados a ella o también sus diferentes formas y funciones textuales. Nos interesaremos también por las representaciones artísticas de la noche, sea en la pintura, en la música o en el cine, y por las formas de transgresión y de marginalidad nocturnas, así como por las respuestas simbólicas y sociales que fueron o son aportadas a estas últimas. También podrá considerarse la noche como meta de movilización o como espacio-tiempo de protesta y de lucha. Por fin, se podrá abordar la noche como un nuevo campo temático –el de los *Night studies*– aparecido estos últimos años con el interés creciente por un espacio urbano donde se desarrollan nuevas prácticas, así como nuevas formas de sociabilidad–noches de los museos, noches blancas.

Es por lo tanto un campo temático muy estimulante y de gran riqueza, actualmente en construcción para la celebración de 2022.

Las relaciones entre ambas culturas durante esos sesenta años han dependido de la situación política de ambos países.

Las becas concedidas son becas de movilidad y proporcionan una ayuda económica a los doctorandos que necesitan realizar una investigación de terreno en el marco de sus investigaciones.

¿Cómo ha afectado la pandemia de covid-19 a las actividades de la SHF?

La crisis sanitaria que hemos padecido y seguimos padeciendo ha trastornado las actividades de la SHF. En efecto, no hemos podido celebrar las Jornadas de estudio de junio de 2020 por motivos obvios, pues estábamos en plena crisis y con muy poca visibilidad en cuanto a viajes y posibilidades de reunirnos tras el cierre de la mayoría de los centros universitarios. Desde mi posición de presidenta, propuse a la comisión directiva y a todos los miembros de la Sociedad que difirieramos la celebración de los encuentros: las jornadas de 2020 en 2021, y el próximo congreso de Arras en 2022. Nos pareció lo más razonable, dada la situación sanitaria. Y, de hecho, ahora que parece que la mejora es patente, acabamos de celebrar nuestras jornadas en Sorbonne Paris Nord.

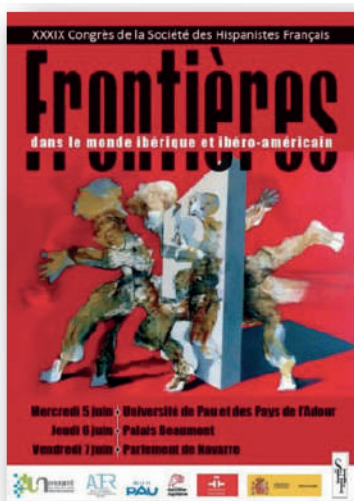
La pandemia también nos ha obligado a adaptar nuestras prácticas, puesto que la SHF no ha abandonado sus misiones durante la crisis: las reuniones de la comisión directiva se han celebrado a distancia por videoconferencia, así como parte de las jornadas de junio de este año. Se han organizado las elecciones –que de todas formas se convocan y celebran por vía electrónica desde hace ya unos años– y se han concedido las becas anuales. Hemos conseguido también proponer una actividad en línea en enero de 2021: se han presentado los primeros resultados de un proyecto de investigación, que van desarrollando Ivane Galant y Jorge Villaverde, titulado *Des hispanistes en voyage, vers une archive audiovisuelle de l'hispanisme*, que fue un verdadero éxito; este proyecto consiste en entrevistar y filmar a hispanistas que viajaron a España en los años sesenta, para que compartan sus experiencias y sus recuerdos así como sus primeros pasos en la investigación de terreno. La ambición del proyecto es la de constituir unos archivos visuales del hispanismo.

La SHF concede anualmente un número de becas de investigación. ¿Cuáles son los ámbitos de conocimiento en los que investigan sus doctorandos?

Efectivamente, se abrió en 2006 el primer *concours des bourses*, que se convoca anualmente desde esa fecha. Las becas concedidas son becas de movilidad y proporcionan una ayuda económica a los doctorandos que necesitan realizar una investigación de terreno en el marco de sus investigaciones. Es un *Comité des sages*, compuesto por personalidades del hispanismo, ya jubiladas y que representan las diversas áreas de la investigación sobre las realidades ibéricas e iberoamericanas –diversas épocas y ámbitos de investigación– y cuyo funcionamiento es totalmente independiente y autónomo, el que concede las becas tras el examen detenido de los proyectos presentados por los candidatos y las candidatas. El *Comité des sages* es presidido por unos de sus miembros durante un periodo determinado. Las becas se conceden siguiendo el criterio de la excelencia del dossier presentado y no el criterio del ámbito contemplado.

¿Cuáles son los ámbitos de conocimiento en los que investigan los doctorandos? Todos los ámbitos vinculados con la lengua y las culturas ibéricas e iberoamericanas son investigados, de hecho. Es verdad que, en los últimos años, como ya mencioné, hay ámbitos que tienen el viento en popa y otros ámbitos que suscitan menos interés por parte de los doctorandos, sin que se puedan establecer estadísticas precisas.

Como el resto de las actividades de la SHF, las becas son financiadas por las adhesiones de los miembros a la SHF. No reciben, en este caso concreto, ningún tipo de subvención. Quizás este punto podría ser una de las perspectivas que nos podríamos plantear en la fecunda relación que la SHF ha construido con las Consejerías de Cultura y de Educación de la Embajada de España en París.



Cartel del XXXIX Congreso de la SHF (Pau, 2019)

La SHF se manifiesta en contra de la reforma en curso del CAPES, el concurso público para acceder a la condición de docente en los centros de enseñanza franceses. ¿Cuál es el motivo de esta oposición?

Efectivamente, la SHF ha querido difundir –la circulación de la información respecto del hispanismo es una de sus misiones– la moción del tribunal de las oposiciones del CAPES, pues nos parecía que señalaban de manera pertinente las inquietudes de la comunidad docente frente a la reforma del acceso a la condición de profesor en centros de enseñanza secundaria. Este texto subraya la disminución importante de la evaluación lingüística y del conocimiento disciplinar en la reforma, considerada como incomprensible, pues los programas de docencia, en particular en lengua española, se construyen sobre las literaturas y las culturas de los mundos ibérico e iberoamericanos. Consideramos que son capitales la pluralidad y la excelencia de la formación de los futuros docentes. La reflexión colectiva que se estableció a raíz de esta moción entre los actores implicados en esta reforma permitió ajustar los equilibrios entre el contenido disciplinar y los aspectos puramente didácticos para proponer modali-

dades de acceso a la docencia más exigentes y pertinentes. Los hispanistas, junto con colegas de la enseñanza de otras lenguas en Francia, siguen sin embargo ejerciendo una vigilancia atenta respecto de todas estas evoluciones.

¿Qué retos se plantea la SHF de cara al futuro?

A corto y medio plazo, la ambición de la SHF es la de acentuar sus misiones de promoción de las lenguas y culturas de ibéricas e iberoamericanas, reforzando sus vínculos con las instituciones con las que colabora desde tiempo atrás –como la Embajada de España– y estableciendo nuevas colaboraciones, como por ejemplo las representaciones diplomáticas de Portugal y de todos los países iberoamericanos presentes en Francia. Sería apreciable, a mi parecer, organizar de manera más frecuente actos y actividades con el Instituto Cervantes –en París y fuera de París.

Otro punto importante que me gustaría proponer a la Embajada de España es la promoción del programa de becas Avenir¹ entre nuestros estudiantes, de modo que los hispanistas franceses en formación puedan tener la oportunidad de ampliar estudios o realizar investigaciones en universidades españolas.

¿Qué ha significado para usted, personalmente, el haber nacido y vivido a caballo entre dos culturas y dos lenguas?

He nacido en una familia bilingüe, entre dos culturas, pues mi padre es de nacionalidad española, y me la ha transmitido por nacimiento, y mi madre era francesa. Tengo por lo tanto las dos nacionalidades. Siempre viví en Francia, donde cursé mis estudios primarios, secundarios y superio-

¹ Las becas Avenir, financiadas por el Ministerio de Universidades español con la participación de empresas colaboradoras, están destinadas a estudiantes franceses que realizan estudios de grado, máster o doctorado en universidades españolas. <https://www.educationyfp.gob.es/francia/estudiar/espana/bourses-avenir.html>

res. Aunque mis padres vivieron de manera continua en Francia desde que formaron una familia –un país en el que ejercían sus actividades profesionales–, tuvimos siempre una relación más que estrecha con España, pues ahí vive el resto de la familia por parte de mi padre y ahí viajábamos en periodo vacacional. Mi madre era además profesora de español en la universidad de Nanterre, y la educación que recibimos fue realmente bilingüe y a caballo entre las culturas francesa y española. Para mis hermanos y para mí, esta doble cultura fue esencial y particularmente enriquecedora. De una forma u otra, cada uno de nosotros construyó su propia relación con sus orígenes españoles.

En mi caso, y aunque me he asentado en Francia por motivos tanto familiares –me casé con un francés– como profesionales –fui alumna de la Escuela Normal Superior, presenté oposiciones a cátedra de instituto primero, antes de realizar un doctorado que me permitió acceder a la enseñanza superior– decidí dedicar mi actividad profesional a la cultura española y consolidar o profundizar mis conocimientos acerca de la historia, la literatura y la cultura de una sociedad que era mía por herencia, y por adhesión. El bilingüismo y la transmisión de la cultura de ambos países que me llegaron a través de mis padres y de mis abuelos maternos y paternos fueron formadores y complementarios.

Me he beneficiado de una excelente formación metodológica durante mis estudios en Francia –me refiero concretamente a las *Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE)*, esa particularidad del sistema educativo francés que permite acceder a formaciones de alto nivel–, al mismo tiempo que aprendía y practicaba el español. Considero por lo tanto que la formación que recibí me proporcionó herramientas pertinentes, que pude sin dificultad después completar con otros acercamientos científicos a los que pude acceder por los vínculos académicos que establecí con investigadores españoles, sobre todo en el área disciplinaria de la Edad Media, que es mi especialidad.

La figura de su padre, el poeta Arcadio Pardo, es muy relevante para la Acción Educativa Exterior española en la región parisina, ya que fue cofundador del Liceo Español de Neuilly-sur-Seine (hoy Luis Buñuel) e iniciador de la Sección Española en el Liceo Internacional de Saint-Germain-en-Laye. Además, su madre era profesora. ¿Cómo influyeron las figuras de sus padres en su vocación lingüística y literaria?

Por supuesto que en la familia en la que me crié y que acabo de evocar, la figura de mi padre fue y sigue siendo capital. Fui educada en un mundo de profesores, donde la cultura era un elemento eminentemente valorado, lo cual constituyó una gran suerte y una gran riqueza –es inútil insistir en este aspecto tan obvio como tópico–. Ahora bien, el recorrido personal y académico de mis padres contribuyó también a formar a la persona que soy hoy y explica en cierta medida mi implicación en la SHF o el hecho de asumir actualmente la presidencia del tribunal de oposiciones a cátedra de instituto.

Mi madre, becaria del estado francés desde sus 11 años, accedió a sus responsabilidades profesionales por méritos, siguiendo las posibilidades que le ofreció la Éducation Nationale francesa –Escue-



Ponentes durante el XXXIX Congreso de la SHF (Pau, 2019).

la Normal de Magisterio y luego Escuela Normal Superior, cátedra de instituto, doctorado–, y en cierto sentido su carrera fue para mí un ejemplo y un modelo; de hecho, he seguido sus pasos, con una fe inquebrantable en el sistema educativo francés y en la promoción social gracias al mérito intelectual.

Las actividades docentes de mi padre, sus compromisos en favor de la Acción Educativa Exterior española –pues fue cofundador del Liceo Español de Neuilly-sur-Seine (hoy Luis Buñuel) e iniciador de la Sección Española en el Liceo Internacional de Saint-Germain-en-Laye– han constituido también un modelo de implicación personal al servicio de la educación de los más jóvenes. Admiro y valoro la energía que desarrolló mi padre en estas iniciativas educativas, y no me cabe la menor duda respecto de la importancia de dichas acciones para la comunidad española de la región parisina. A pesar de las dificultades que pudieron atravesar, sobre todo en los tiempos complejos que vivió España hasta 1975 en cuanto al Liceo español, estos dos centros educativos siguen hoy en día acogiendo a generaciones de jóvenes españoles, acompañándolos en su formación y participando además de manera dinámica, por sus actividades, en la difusión de la cultura española.

La actividad literaria de mi padre, que ha publicado 23 poemarios y ha recibido varios premios –entre los cuales el Premio de las Letras de Castilla y León 2015 y el Doctorado Honoris Causa por la Universidad de San Martín de Buenos Aires en 2017– no ha podido sino influir en mi vocación lingüística y profesional. Le debo mi interés y mi pasión por las Letras y la Literatura, y –conjuntamente con la influencia materna– mi decisión de dedicar mi vida profesional a la transmisión de la literatura y de la historia de España a las jóvenes generaciones.

Usted se doctoró con una tesis sobre los manuales de confesión en la Castilla medieval. ¿Cómo surgió su afición por este período histórico y literario?



Siempre sentí interés por el período medieval –y estoy convencida de que seguramente la labor docente e investigadora de mi madre en ese ámbito tiene mucho que ver con este interés–. Durante mis dos años como alumna de clases preparatorias –*Hypokhâgne* y *Khâgne*, evocados anteriormente–, había apreciado las clases de Historia que nos impartían, pero la carrera de Filología española que cursé después en la Sorbona estaba orientada esencialmente hacia los estudios literarios. Esto llegó a provocar cierta frustración y cuando decidí emprender un DEA –*Diplôme d'Études Approfondies*, lo que ahora es el máster– y más adelante un doctorado, opté por un tema que pudiera combinar el estudio de los textos y la Historia. Me interesaban los estudios culturales y la “historia de las mentalidades”.

Por otra parte, mi gusto por el período medieval me orientaba hacia la materialidad misma de los textos medievales, los manuscritos y los códices, así como hacia la paleografía, que era un área que desconocía por completo, pero que me fascinó cuando me acerqué a ella. La transcripción y edición de textos antiguos me atraía pues, y gracias a las indicaciones del profesor que se convirtió más adelante en mi director de tesis, descubrí la existencia de un pequeño manuscrito en la biblioteca de la Real Academia de la Historia en Madrid, un códice que contenía varios textos o fragmentos de textos relativos a la confesión. Es así como fui definiendo un tema de investigación. Me interesé por unos textos normativos destinados a preparar la confesión auricular (privada) de los pecados y me concentré esencialmente en textos redactados en lengua vernácula durante los siglos XIV y XV.

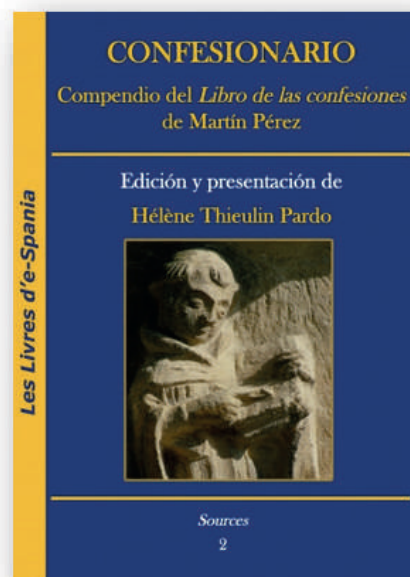
La educación que recibimos fue realmente bilingüe y a caballo entre las culturas francesa y española. Para mis hermanos y para mí, esta doble cultura fue esencial y particularmente enriquecedora.

Mi gusto por el periodo medieval me orientaba hacia la materialidad misma de los textos medievales, los manuscritos y los códices, así como hacia la paleografía.

128

Mis referentes geográficos y afectivos son claramente castellanos.

Estos textos, designados por el término “confesionales”, pertenecen al amplio corpus de literatura penitencial normativa destinado a promover y facilitar la práctica de la confesión auricular anual, impuesta por las directivas del concilio de Letrán IV (1215) en todo el Occidente cristiano. Son breves guías redactadas para servir de ayuda a los clérigos con cura de almas en la administración del sacramento, u opúsculos dirigidos a los penitentes deseosos de prepararse a la confesión oral de sus pecados. Los confesionales tratan de establecer una tipología rigurosa de los pecados: se presentan bajo la forma de listas esquematizadas de pecados y enumeraciones de casos que han de guiar de manera eficaz el interrogatorio del penitente o su examen de conciencia. Esto fue lo que analicé, y, además, presenté la edición del manuscrito de la Real Academia de la Historia que motivó este trabajo, un texto que resultó ser una abreviación, redactada en el siglo XV en un ámbito monástico, del importante *Libro de las confesiones* que el salmantino Martín Pérez redactó en 1316. Algunos años después, publiqué esta edición en una colección de libros digitales, *e-Spania Books*.



¿Guipúzcoa, Burgos, Valladolid? ¿Cuáles son sus referentes geográficos y afectivos en España?

Mis referentes geográficos y afectivos son claramente castellanos, región de la que mis antepasados españoles son oriundos. Mi padre nació en Guipúzcoa, por residencia temporal y profesional de sus padres, pero yo no tengo particular relación con esa parte de España. Creo tener un amplio conocimiento de la península ibérica, puesto que, desde mi infancia y hasta la actualidad, he viajado muchísimo a España, a todas las zonas del país. Gran parte de mi familia vive actualmente en Valladolid –que es seguramente, con la de Palencia, la provincia que mejor conozco–. Desde hace unos 15 años, Madrid ejerce en mí un potentísimo atractivo, no sé si por la presencia de sus bibliotecas, a las que dedico muchas horas de mis estancias españolas –particularmente la Biblioteca Nacional de España y la Biblioteca de la Real Academia de la Historia–, o de las amistades que he ido construyendo ahí a lo largo de los años. Como francesa, tengo también mucha relación con la Casa de Velázquez, en Madrid también, y todas las actividades científicas que propone este centro. Madrid es actualmente la ciudad española que más visito por motivos personales y académicos y en la que mejor me siento. Pero sería mentir declarar que mis vínculos o mis referentes son exclusivamente castellanos...

In memoriam

Juan Marsé, novelista (1933-2020)

Jaime Pedrol

Profesor de Lengua y Literatura y jefe de Estudios
de la Sección Internacional Española de Montpellier

Últimas tardes con Teresa, que sigue leyéndose con entusiasmo, contiene todos los elementos que serán propios del estilo de Marsé en las obras posteriores.



Juan Marsé en 1991 (foto: Elisa Cabot).

El pasado mes de julio nos dejó uno de los novelistas españoles más brillantes, premiados y leídos de la literatura española de la segunda mitad del siglo XX y de todo lo que llevamos de la presente centuria. Nos estamos refiriendo a Juan

Marsé. Este autor nació en Barcelona el 8 de enero de 1933, siendo su verdadero nombre al nacer el de Juan Faneca Roca, pero la muerte en el parto de su madre hizo que fuese adoptado por un matrimonio que le dio sus apellidos (Marsé Carbó).

Su mirada crítica sobre la España de posguerra toma a Barcelona como el paisaje humano representativo de esa época desde un punto de vista pesimista y descarnado, no exento de ternura, muchas veces, y otras, en cambio, lleno de ironía.

Se crió en una familia y en un ambiente de clase obrera, en el entonces muy popular barrio del Guinardó, en su parte alta, cerca de otro barrio que Marsé inmortalizaría en algunas de sus novelas, el Carmelo. Su extracción obrera le llevó, siendo aún muy joven, a abandonar los estudios y a aprender el oficio de joyero.

No obstante, sus inquietudes literarias (y también cinéfilas) le hicieron adentrarse en el mundo de la escritura a través de sus colaboraciones en la revista barcelonesa de cine *Arcinema* y en 1958 empezó a publicar sus primeros relatos en las revistas *Ínsula* y *El Ciervo*, aunque no sería hasta 1960 cuando publicaría su primera novela, *Encerrados con un solo juguete*, de la mano de Carlos Barral, en la editorial que este excelente poeta y editor dirigía, Seix-Barral. La importancia de Carlos Barral no solo como escritor (a su más que notable poesía hay que unir su excelente obra como memorialista), sino también como editor, es fundamental para entender la literatura en lengua española de esos años. No olvidemos que gracias a él se forjó el fenómeno del “boom” de la literatura hispanoamericana, al publicar obras tan importantes como *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa (1964) o *El obsceno pájaro de la noche* de José Donoso (1970), por poner solo un par de ejemplos.

Así pues, como decíamos, a raíz de la publicación de su primer libro, Marsé y Barral mantendrían una gran amistad a lo largo de los años, una amistad que permitiría al joven novelista de familia obrera frecuentar la compañía de los nuevos y talentosos escritores y artistas de la llamada “generación del medio siglo”, conocida también como la “escuela de Barcelona”. Este grupo de escritores y artistas sería denominado como la *gauche divine* y tendría en la sala de fiestas Boccacio su templo nocturno. Esos “señoritos con mala conciencia”, como decía el conocido verso de Jaime Gil de Biedma, adoptaron a aquel muchacho serio y callado, de origen obrero, en sus fiestas y conversaciones de

burgueses elegantes y cultos. Así, además de Barral y de Gil de Biedma, ya mencionados, Marsé entabló amistad, entre otros, con los hermanos Goytisolo, con Terenci Moix, Alfonso Costafreda, Ángel Crespo, José María Castellet y con García Hortelano o Ángel González cuando estos se dejaban caer por Barcelona, y con uno de los poetas más brillantes de la literatura en lengua catalana de todos los tiempos, Gabriel Ferrater.

La amistad con Barral fue larga e intensa, tal y como el poeta y editor cuenta en sus memorias, lo que le hizo frecuentar en los veranos la casa que Carlos Barral tenía en Calafell, una localidad del litoral tarraconense de la que era originaria su familia y que en aquellos años de las décadas de los 60 y 70 era un pintoresco pueblecito de pescadores, mientras que hoy en día ha sido, lamentablemente, engullido por la vorágine constructora del turismo y de las segundas residencias de los barceloneses. Con los años, Marsé acabó comprándose una casa en ese pueblo y fue allí donde, al amparo del buen clima y con la cercanía del Mediterráneo, pasó largas temporadas escribiendo muchas de sus obras.

Sin duda alguna, la novela que lanzó a Marsé a la fama fue *Últimas tardes con Teresa*, obra que obtuvo el Premio Biblioteca Breve y que fue publicada por Carlos Barral en su editorial en 1966. Esta novela, que sigue leyéndose con entusiasmo, contiene todos los elementos que serán propios del estilo de Marsé en las obras posteriores. En este libro, además, aparece el personaje del *Pijoaparte*, uno de los más logrados, más sugestivos y peculiares de toda la narrativa de esa época e incluso de nuestros días. Allí, en esa narración, se nos cuenta la historia de una joven de la burguesía barcelonesa, con veleidades de compromiso político, que se siente atraída por un “charnego” barriobajero y golfo del Carmelo quien, en cambio, ve en ella una posibilidad de ascenso social que, naturalmente, no se llega a producir.

Siguió a esta gran novela, otra obra en la misma línea, *La oscura historia de la*

prima Montse (1970), y, ya en 1973, una de sus obras más representativas, aunque sea una novela que cabría calificar como experimental, *Si te dicen que caí*. Novela esta que por sus referencias políticas no pasó el filtro de la censura y tuvo que ser publicada en México. En esta obra aparecen por primera vez los “aventis” un neologismo inventado por el propio Marsé con el que se hace referencia a las historias orales (casi leyendas) que se cuentan los chavales del Guinardó acerca de distintos personajes de ese mismo barrio que participaron en la Guerra Civil.

Años después, en 1978, ganaría el Premio Planeta con *La muchacha de las bragas de oro*, una novela que le hizo muy popular, aunque no sea tal vez una de las mejores. Pero el escritor brillante y sagaz que era Marsé regresaría en sus dos obras posteriores, *Un día volveré* (1982) y *Ronda del Guinardó* (1984), donde recupera sus temas y ambientes de siempre, su mirada crítica sobre la España de posguerra, que toma a Barcelona como el paisaje humano representativo de esa época desde un punto de vista pesimista y descarnado, no exento de ternura, muchas veces, y otras, en cambio, lleno de ironía.

Sería muy extenso hablar aquí de toda la obra de este excelente y prolífico narrador, pero sí nos gustaría mencionar de entre todo el resto de su producción una novela, *El embrujo de Shangai* (1993), una obra deliciosa, donde se nos narra el fin abrupto de las fantasías adolescentes y la entrada en la vida adulta de una forma desgarrada, una novela que fue llevada al cine, por cierto y con acierto, por Fernando Trueba.

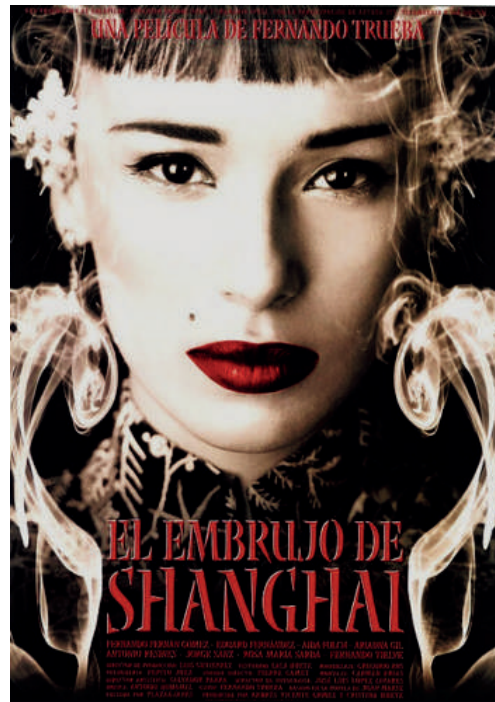
Juan Marsé también escribió con frecuencia en revistas y periódicos. Hay que recordar, por ejemplo, en la década de los 70, su participación en la revista *Por favor*, que se caracterizó por su ácida sátira política y, posteriormente, de un modo muy especial, sus colaboraciones habituales en el diario *El País*. En ese periódico, por ejemplo, aparecieron los treinta y seis retratos cinematográficos que luego

serían recogidos en el magnífico volumen *Un paseo por las estrellas* (2001), fruto del amor que nuestro autor siempre sintió por el mundo del celuloide.

Aparte de los premios literarios mencionados más arriba, Juan Marsé recibió muchos otros galardones, todos ellos merecidos, como el Premio de la Crítica o el Nacional de Narrativa, pero, sin ningún género de dudas, la mayor distinción la obtuvo con el Premio Cervantes en 2008, el más importante de las Letras en lengua española.

Con él se ha ido uno de los literatos más grandes de la narrativa en nuestra lengua de los últimos decenios, un novelista con muchos lectores y también alabado por la crítica. Un autor que nos ha dejado un puñado de novelas inmortales en las que siempre brillará lo eterno y que permanecerán en nuestra memoria.

Que la tierra le sea leve.



Cartel anunciador de *El embrujo de Shanghái*, de Fernando Trueba (España, 2002).

Con él se ha ido uno de los literatos más grandes de la narrativa en nuestra lengua de los últimos decenios, un novelista con muchos lectores y también alabado por la crítica.

In memoriam

Joseph Pérez, historien (1931-2020)

Benoît Pellistrandi

Historien, ancien directeur d'études (époques moderne et contemporaine)
de la Casa de Velázquez, membre correspondant de la Real Academia de la Historia



El hispanista Joseph Pérez en 2009 (foto: Wikipedia).

Par l'autorité de ses travaux qui se déploient sur plus d'un demi-siècle, par l'excellence de sa carrière académique de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud à la direction de la Casa de Velázquez à Madrid, en passant par celles du collège universitaire de Pau, de la Maison des Pays

ibériques de Bordeaux ou encore la présidence de l'université de Bordeaux-III, par sa connaissance intime de l'histoire de l'Espagne, qui lui avait permis de signer une synthèse devenue d'emblée un classique de l'hispanisme – *Histoire de l'Espagne* (Paris, Fayard, 1996), Joseph Pérez avait

plus que mérité le Prix Prince des Asturies des Sciences Sociales qui lui avait été remis en 2014.

Joseph Pérez est tout à la fois ce grand universitaire et un Français d'origine espagnole qui savait ce qu'il devait à l'école de la République française. Il fut ainsi un "jacobin espagnol", aimant passionnément l'Espagne et la vivant de l'intérieur avec un cœur d'*afancesado*, une mémoire d'historien et une exigence intime, être digne à la fois de son travail et de sa famille.

L'homme est né en Ariège, après que ses parents, venus du pays valencien, ont tenté leur chance d'abord dans le nord de la France, à Fourmies. Il est le dernier de quatre enfants et, remarqué à l'école, il va parcourir la méritocratie républicaine : le collège de Pamiers, le lycée de Toulouse, Henri IV à Paris, l'ENS puis l'agrégation d'espagnol à laquelle il est reçu premier.

La suite de la carrière de Joseph Pérez allait porter les promesses de ses études brillantes. On pourrait en retracer la chronologie : la préparation et la soutenance de la thèse d'État qui portait sur les *Comuneros* de Castille¹, le collège universitaire de Pau et la rencontre avec Manuel Tuñón de Lara avec qui se noua une amitié indéfectible, la chaire à Bordeaux, la présidence de l'Université de Bordeaux III de 1978 à 1983, la fondation de la Maison des Pays Ibériques, la présidence du jury d'agrégation d'espagnol de 1985 à 1988, la direction de la Casa de Velázquez entre 1989 et 1996. À ces étapes qui n'étaient pas celles d'un *curriculum honorum* mais bien la reconnaissance par ses pairs de ses mérites d'administrateur et d'animateur de la recherche, il faut ajouter l'accumulation des reconnaissances par les prix et les décorations. Officier de la Légion d'honneur, commandeur du mérite, il était aussi décoré par l'Espagne de la Grand-Croix d'Alphonse X le Sage et de l'ordre d'Isabelle la Catholique, par le Portugal avec la cravate de Commandeur de l'ordre d'Henri le Navigateur. Il reçut le Prix Nebrija de l'Université

de Salamanque en 1991 et le Prix Prince des Asturies de Sciences Sociales en 2014. Il était aussi membre correspondant de l'Académie Royale d'Histoire. Ainsi était valorisée, comme aucune autre, la carrière exceptionnelle de l'hispaniste français Joseph Pérez.

Sa thèse sur les *Comuneros* de Castille embrassait un sujet crucial pour l'histoire de l'Espagne. Que signifiait cette révolte ? Était-elle la première révolution moderne comme le pensera José Antonio Maravall ? Alourdie de la surinterprétation politique qu'en avait fait le XIX^e siècle, la révolte servait d'étendard libéral. Joseph Pérez, travaillant dans les archives de Simancas, reconstituera l'arrière-plan économique et social, étudiera la sociologie des acteurs du conflit et mesurera les conséquences pour la Castille de cet épisode court dans le temps (1520-1521) mais décisif pour les réflexions sur l'identité de l'Espagne. Déjà par ce travail, il s'était frotté aux écrits de Ángel Ganivet, Manuel Azaña, de Gregorio Marañón, d'Américo Castro et donc avait pu prendre la mesure de cette question qui parcourt toute histoire collective, mais l'histoire espagnole avec plus d'intensité : quel sens a une destinée collective ? Dans quelle mesure des épisodes clefs configurent-ils pour longtemps un avenir et marquent-ils de manière décisive une collectivité ?

Joseph Pérez est tout à la fois ce grand universitaire et un Français d'origine espagnole qui savait ce qu'il devait à l'école de la République française.

¹ *La révolution des Comunidades de Castilla 1520-1521*, Bordeaux, 1970.



Joseph Pérez
avait une écriture
sûre et claire
grâce à laquelle
il exposait avec
soin des données
complexes
et établissait,
par une
documentation
maîtrisée, des
explications
complètes.

Fort de ce premier acquis, Joseph Pérez allait continuer d'explorer à la fois la transition entre l'Espagne des Rois Catholiques et celle des Habsbourg. Il regardera en amont et en aval et manifestera son double talent d'historien et de professeur par des livres qui feront date : *Isabelle et Ferdinand, Rois catholiques d'Espagne* en 1988 ; *L'Espagne de Philippe II* en 1999 ; *Thérèse d'Avila* en 2007. À ces ouvrages qui, comme l'écrit Jean Canavaggio dans l'avant-propos d'un recueil d'articles de Joseph Pérez, sont " conçus pour un public plus large, mais qui n'en renouvellent pas moins, pour le plus grand profit des spécialistes, notre vision de trois temps forts de l'histoire de la Péninsule " viendront s'ajouter des livres écrits et publiés en Espagne : *Historia de una tragedia: la expulsión de los judíos de España*, *El humanismo de Fray Luis de León*, *Los judíos en España*, *Breve historia de la Inquisición española* et enfin, le dernier, *Cisneros, el cardenal de España*. Et sans compter les recueils d'articles : *De l'humanisme aux Lumières. Études sur l'Espagne et l'Amérique* (2000) et *Historia, literatura, sociedad* (2010). Deux autres ouvrages encore doivent être mentionnés : son étude sur *La légende noire de l'Espagne* (Fayard, 2009) et *Andalousie. Vérités et légendes* (Tallandier, 2018).

Derrière ces titres, il y a l'art de l'historien : une clarté d'exposition, une maîtrise des sources, une rigueur dans la construction de la démonstration. Le tout au service d'une enquête continue, par-delà ses différents centres d'intérêts, sur l'Espagne, sa vocation, sa signification et l'interprétation dont elle fut l'objet. Sans doute est-ce la combinaison de toutes ces qualités qui a donné une cohérence progressive à ce qu'il faut bien appeler une œuvre. Joseph Pérez avait une écriture sûre et claire grâce à laquelle il exposait avec soin des données complexes et établissait, par une documentation maîtrisée, des explications complètes.

À la tête de la Casa de Velázquez, il assumait ce qu'on pourrait appeler " la

double nationalité " de l'établissement. Pour le personnel espagnol, il se révéla un patron attentif et généreux et je peux témoigner qu'il est resté dans le cœur de ceux qui ont travaillé sous ses ordres. Pour les universitaires espagnols, il ouvrit grand les portes de l'établissement. Sous sa direction, les élites intellectuelles et politiques ont fréquenté la Casa et lui ont donné un rayonnement évident, fruit d'une tradition certes mais résultat d'une politique et d'une politique volontaire.

Volontaire, Joseph Pérez l'était. Il était aussi généreux. Généreux dans l'enseignement : il acceptait d'aller faire des conférences dans des lycées pour raconter et expliquer l'Espagne du Siècle d'or, collaborant ainsi avec les services éducatifs de l'ambassade d'Espagne en France. Son talent pédagogique était immense et rares étaient ses auditeurs déçus.

Joseph Pérez était la mémoire vivante de l'hispanisme français. Il avait côtoyé Fernand Braudel, suivi le séminaire de Pierre Vilar, fréquenté Marcel Bataillon, été le collègue de Maxime Chevalier et tant d'autres... Ses mémoires auraient été, à coup sûr, une extraordinaire radiographie de l'hispanisme : ce lieu de rencontre entre la France et l'Espagne. Mais ce que l'hispanisme doit à Joseph Pérez, c'est le rééquilibrage de cette relation. La France et l'Espagne étaient, dans son esprit et sa pratique, à égalité. Et il aura été autant pleuré en Espagne qu'en France.

Gata Cattana y *La escala de Mohs*: rapeadora de noche, poetisa de día y politóloga a ratos

Jesús Gilabert Juan

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



“Rapeadora de noche, poetisa de día y politóloga a ratos”, así se definía Gata Cattana en *Twitter*. Ana Isabel García Llorente, alias Gata Cattana, nació en Córdoba en 1991 y falleció de forma repentina el 2 de marzo de 2017 en el hospital Gregorio Marañón de Madrid, a causa de una complicación cardíaca.

Se consagró como un referente por sus textos y manifestaciones revolucionarias, feministas y críticas con la sociedad. Gata Cattana proponía una visión distinta del *rap*, con la que trataba de renovar el género, alejándose de todos los clichés

que lo han acompañado: machismo, marginalidad o sectarismo. Creció con artistas como Morente y Tristana, y esa jerga andaluza está presente en sus letras. En 2016 publicó la primera edición de su poemario *La escala de Mohs*, que se ha reeditado en 2019 bajo el sello Penguin Random House Grupo Editorial, incluyendo dos nuevos poemas inéditos. En 2020 se ha publicado *No vine a ser carne*, que reúne nuevos poemas y otros textos inéditos. La edición de Penguin Random House de *La escala de Mohs* contiene dos prólogos (uno de Irene X y otro de Antonio Díez), veinticinco poemas y cuatro relatos breves. En mineralogía, la escala de Mohs es una tabla de diez minerales ordenados por su dureza que se usa para medir la maleabilidad de otros. Así, estos poemas pretenden ser una unidad de medida de nuestros principios.

El poemario de Gata aborda tres ejes temáticos: la pasión amorosa, la rebeldía social y la reflexión metapoética. El temperamento exaltado y voluntarista de la autora sirve de nexo entre los diferentes contenidos de la obra. Usa un lenguaje suelto, sin tapujos o concesiones a lo políticamente correcto. De profundas convicciones sociales arraigadas en el humanismo solidario, cuando aborda el ámbito público la autora muestra con orgullo su rebeldía (“yo nunca fui pez de orilla”¹, elogia la disidencia permanente (poema “Hojita de menta”) o destaca el placer del pecado y la transgresión de la norma para ser libres (en “Génesis”). Desconfía de los *buenos* que gozan de prestigio social (“Pobre Caín y pobre Eva”²), se siente del bando de los humildes (en “Con las manos”) y de los vencidos (en “N18”) y se alza con todas sus fuerzas contra los manejos del gran capital y la política sucia (“Algunos todavía no han desertado. / Algunos todavía creen en una idea”³).

¹ Del poema “Leviatán”, p. 28.

² Del poema “La profecía”, p. 44.

³ Del poema “Todo lo demás, no”, p. 124.

Gata Cattana
proponía una
visión distinta
del *rap*, con
la que trataba
de renovar
el género,
alejándose de
todos los clichés
que lo han
acompañado.

En su reflexión sobre la labor del poeta, Gata se muestra esperanzada y escéptica a la vez. Para ella, la poesía es un salvavidas frente a la mediocridad y un grandioso empeño (“Tu oficio, poeta, / es esculpir utopías / donde no puede haberlas, (...) Tu oficio, poeta, es dignificar la especie (...) Merecerse la vida / hasta tal punto / que tu muerte / parezca una injusticia”⁴, y en momentos de menos optimismo ve la cara más amarga (“La escritura es una labor / de pretenciosos redomados”⁵).

Pero es en los poemas de corte amoroso donde alcanza sus mejores logros. Vemos a una Gata más desvalida, enfrentada a sus contradicciones (“de nuevo en el anzuelo / de tu cama”⁶, que rememora con nostalgia momentos de dicha. La pasión amorosa es vista como una fuerza irresistible que te hace sucumbir (“Todo el mundo se vende”, “Todo el mundo tiene precio”, “Yo me vendí por tres milímetros / de iris azul tanzanita en cada ojo”⁷), como una energía liberadora, capaz de “alterar el orden, implicar el caos”⁸. El amor, para Gata, es algo tan especial que desafía las leyes de la física (“Tú siempre estás, aunque no estés”⁹, y deja profundas heridas cuando desaparece (en el poema “Malditos sean”).

La escala de Mohs, en definitiva, es un poemario que rezuma vida, pasión y compromiso. Vemos una voz lírica femenina arrolladora en muchos casos y vulnerable en otros, pero siempre creíble. Escribe sus poemas, como ella misma reconoce, “con letra de barro”, próximos al lector, y esta humildad la hace grande.

⁴ Del poema “Tu oficio, poeta”, pp. 47-49.

⁵ Del poema “Diagnóstico”, p. 73.

⁶ Del poema “Rebeca de Winter”, p. 85.

⁷ Del poema “La escala de Mohs”, pp. 29-30.

⁸ Del poema “El ciprés y la espiga”, p. 80.

⁹ Del poema “Caso empírico”, p. 93.

***Veinticuatro poemas y sus ecos
en una lengua amiga***

Ana Luisa Polanía Denis

París, EdiSens, 2020, 125 páginas.

Doina Repede

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



**En el fondo, un poema no es algo que se
ve, sino la luz que nos permite ver. Y lo que
vemos es la vida.
Robert Penn Warren**

Precisamente, de la *vida*, en el pleno sentido de la palabra, se trata en el volumen *Veinticuatro poemas y sus ecos en una lengua amiga*, de Ana Luisa Polanía Denis, publicado en la editorial EdiSens con el apoyo de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia y el programa *Erasmus+* (2017-2020).

Este poemario en edición bilingüe (español-francés) se compone, como el título lo indica, de veinticuatro poemas y un prólogo a cargo de Daphné y Guille Denis Polanía, y se presenta más bien como un homenaje a Ana Luisa. Los poemas, variados en estrofas y métrica, van acompañados de ilustraciones realizadas por Milena Denis Polanía, que les proporcionan una carga simbólica.

Se puede observar en el volumen el amor que la autora le profesa a la palabra como motor de la vida, y su deseo expreso de “acariciarla / y sentir que se agranda en la memoria / el surco de la Historia”, pero también la pasión por la escritura y literatura en general, “como una vida más dentro de la propia suya” (p. 8).

A través de las palabras, “criaturas, sí, de amoroso artesano / a veces cocinero, a veces mago”, Ana Luisa da rienda suelta a sus emociones y sentimientos, a sus vivencias e inquietudes más profundas, en un tono confesional, que se muestra casi en toda la obra.

Y, cómo no, la poesía es la mejor manera de reunir a esos *magos*, para poder expresar, así, el regocijo de ser parte de este universo, el amor por el ser humano y la naturaleza: “amo las tardes tristes / y el viento frío / y ver las hojas secas / correr y crujir / sobre el prado verde / bajo las nubes grises”. También, desde una mirada autobiográfica, de inmensa fuerza vital, la autora manifiesta su melancolía por el paso del tiempo o la angustia frente a “la enfermedad con la que tuvo que vivir veinte años y que trasformó su cuerpo” (p. 6): “qué habrá en ese fondo oscuro / de mis células / trabajando a mi daño...”, y de las que “solo nos va quedando el alma / como último misterio de gozo”.

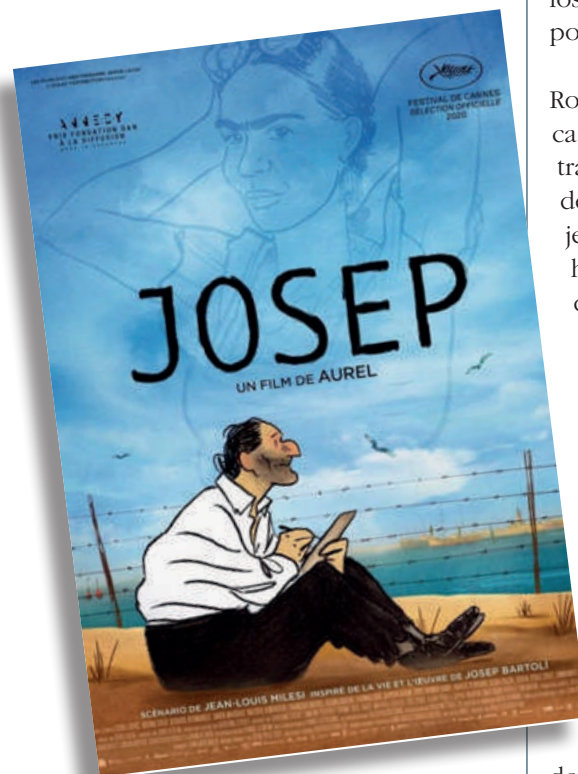
Les damos, por tanto, la bienvenida a estos veinticuatro poemas, “un dulce-amargo vino”, que no desaparecerán, según Ana Luisa, aunque apaguemos la luz, sino que saldrán del libro para convertirse en vida y seguir contando “sus epopeyas mínimas / en su ámbito azul”.

La historia refleja la profunda miseria del campo de concentración, así como la enorme frustración de los exiliados españoles.

Josep o los resquicios del arte

Sara Álvarez Pérez

Professeure agrégée d'espagnol à l'Université Paris-Dauphine



La película de animación *Josep* (Aurel, 2020) relata el periplo del dibujante catalán Josep Bartolí (Barcelona, 1910 - Nueva York, 1995), cuyo compromiso político lo llevó a estar preso en varios campos de concentración en Francia y en Alemania, para fugarse posteriormente a México, convertirse en amante de Frida Kahlo y culminar su carrera en Nueva York.

La cinta cuenta de manera retrospectiva la vida del artista a través de los recuerdos de Serge, uno de los gendarmes del campo de concentración del sur de Francia en el que estuvo encerrado Josep Bartolí. La historia refleja la profunda miseria del campo de concentración, así como la enorme frustración de los exiliados españoles,

que cruzaron la frontera esperanzados y se dieron de bruces contra la indiferencia de una Francia en plena descomposición política y social. La historia profundiza, además, en las relaciones de camaradería y en la intensa rivalidad política surgida entre los refugiados españoles internos del campo de concentración.

Como en *Los surcos del azar* (Paco Roca, 2013), la novela gráfica que ha marcado a toda una generación, Aurel nos traslada por los recovecos de la biografía de Josep Bartolí a través de un personaje anciano que relata sus recuerdos a un hombre más joven. En este caso, se trata de un abuelo, de memoria ya borrosa, que le relata a su nieto, aficionado al dibujo, las vivencias de Josep. La magdalena que despierta la memoria de Serge es un retrato de un interno del campo de concentración que el propio Josep le legó antes de su huida, y que él lega a su vez a su nieto. De entre todos los personajes inventados por Aurel, el del nieto adolescente es tal vez el más realista y el mejor trazado, puesto que nos permite reflejarnos en el espejo de una generación íntimamente vinculada a las vivencias de sus abuelos, una generación crecida en la lucha por la recuperación de la memoria histórica.

Más que una película de animación, *Josep* es una película *de dibujos*. La sencillez de las técnicas empleadas nos vincula más profundamente con la obra gráfica del propio artista y permite a su director reflejar la incansable y casi innata necesidad humana de buscar lo hermoso en cualquier resquicio, el valor impagable de un trozo de papel y un lapicero como armas contra la barbarie fascista, así como la necesidad inherentemente humana de sentir amor. Esta necesidad de belleza, el “medio pan y un libro” de Federico García Lorca, se hacen profundamente patentes gracias al cante de Silvia Pérez Cruz, cuya hermosa voz interpreta varias de las canciones que aparecen en la película.

La trinchera infinita

Fabiola de Santisteban Fernández
Profesora de la Sección Internacional
Española de Ferney-Voltaire

Francesc Xavier Tébar i Martínez
Profesor del Liceo Español Luis Buñuel



La trinchera infinita es una película de 2019, de producción francoespañola, distribuida en Francia con el título *Une vie secrète*. Su ficha técnica destaca a los directores Jon Garaño, Aitor Arregi y José María Goenaga, así como a los actores Antonio de la Torre, Belén Cuesta y José María del Castillo. Xabier Berzosa es el productor, y firman el guion Luiso Berdejo y José María Goenaga.

La película está ambientada en un pueblo de Andalucía, Higuera de la Sierra, en la provincia de Huelva. Sus 147 minutos de duración nos cuentan el devenir de treinta y tres años en la vida de una pareja, Higinio (Antonio de la Torre) y Rosa (Belén Cuesta), quienes en 1936 ven cómo la vida del primero corre peligro con la llegada de los nacionales y el subsiguiente terror que se instala en el pueblo. Higinio toma, pues, la decisión de labrar un refugio en su casa y vivir escondido en su interior, condicionado por el miedo a ser descubierto. Su mujer, mientras tanto, constituirá su único vínculo con la vida real durante más de tres decenios.

La trinchera construida salvará a ambos del peligro, pero, a la vez, los atrapará y minará sus vidas. A lo largo de la película, compartimos las emociones que la pareja atraviesa en su cautiverio y afán de supervivencia. La trama es, por consiguiente, un estudio psicológico que muestra las dificultades del “topo” para adaptarse a una realidad cambiante y de la que tiene conocimiento por su mujer y su hijo, de la relación conflictiva entre una persona estancada en la guerra y otra que decide sobrevivir, relacionarse con el exterior, ganarse la vida para los dos, vencer las dificultades.

Esta historia íntima es, además, una alegoría del miedo, que lo invade todo: atrapa a los protagonistas y no dejará de acompañarlos ni de socavar sus vidas. La ambientación, la imagen, las tonalidades de claro oscuro de la fotografía y la música están magistralmente dispuestas al servicio de un drama familiar y social, tenso, e intenso a la vez, producido por la actitud del vencedor, el temor del vencido y la fortaleza de una mujer con gran sentido común.

La trinchera infinita analiza, por lo tanto, la influencia de la guerra civil española en las difíciles relaciones que se establecieron entre las familias de uno y otro bando, en un pueblo en el que todo el mundo conoce la trayectoria, la toma de posición y la ideología de los otros. La familia acusa la mirada escrutadora y asfixiante de los vencedores, el miedo paralizante del vencido, mientras la sociedad española va evolucionando durante los años del desarrollismo, evolucionando hasta 1969,

La trinchera
construida
salvará a ambos
del peligro, pero,
a la vez, los
atrapará y minará
sus vidas.

La trinchera infinita coincide en el tiempo con otras obras sobre los efectos de la guerra civil, como *Dolor y gloria*, de Pedro Almodóvar, o *Mientras dure la guerra*, de Alejandro Amenábar.

con la promulgación de la amnistía por el régimen franquista.

Aunque es una historia de ficción, se inspira en el documental de 2011 *30 años de oscuridad*, de Manuel H. Martín, en el que se relata la vida de Manuel Cortés, alcalde de Mijas (Málaga) durante la Segunda República, que vivió oculto durante treinta años en su propia casa. Él, como tantos otros, son los llamados “topos”, perseguidos por el régimen que se instauró en España después del golpe de Estado de 1936, que desembocaría en la guerra civil y la consiguiente dictadura, hasta la muerte del dictador en 1975.

La trinchera infinita coincide en el tiempo con otras obras también premiadas en los Goya 2020 sobre los efectos de la guerra civil, como *Dolor y gloria*, de Pedro Almodóvar, o *Mientras dure la guerra*, de Alejandro Amenábar. La coincidencia en el tiempo de este tipo de filmografía, su buena acogida por la crítica y el público son signos de la importancia y vigencia de llevar a la gran pantalla y al público en general la recuperación de la memoria histórica. Son invitaciones a la reflexión sobre un pasado que aún pervive, que aún sangra en la microhistoria de las familias, sobre todo de aquellas que pertenecieron al bando perdedor y sufrieron la represión, el rechazo social de los vencedores, el miedo a las represalias, la falta de reconocimiento, la continua sospecha, el olvido, con los nombres borrados de los callejeros, o arrojados al silencio. Son familias que fueron señaladas durante años por el dedo de la culpabilidad pública. Recordemos que el final de la contienda no trajo la paz, sino la victoria de un bando sobre otro. Estas producciones muestran la urgencia del reconocimiento público que necesita aún recibir una parte importante de la población española y la necesidad de una reconciliación colectiva definitiva, para cerrar heridas y construir un futuro juntos, libres de dolor, resentimientos, e incompreensión.

La trinchera infinita ha recibido múltiples nominaciones y premios en diversos festivales, entre los que cabe desta-

car: mejor película en los premios Forqué en 2019; cuatro premios en el Festival de San Sebastián de 2019, incluyendo mejor dirección y guion, mejor sonido y mejor actriz (Belén Cuesta); así como quince candidaturas a los premios Goya de 2019. La Academia de Cine la seleccionó para representar a España en la 93.^a edición de los Óscar, si bien no pasó a la final. Se trata, en definitiva, de una gran película que contribuye a construir y conservar nuestra memoria colectiva.

