

REVISTA DIDÁCTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

14/2019



Primera y cuarta de cubierta: Ilustraciones, inspiradas en Joan Miró, de Gabriel Martínez Laville y de Aitane Castaños Pérez, alumnos de 1º de ESO en Educación Plástica, Visual y Audiovisual I y II en el Liceo Español Luis Buñuel. Los alumnos de este curso realizaron una visita didáctica a la exposición "Miró Retrospective" (París, Grand Palais, 3/10/2018-4/2/2019), que reunió 150 obras que mostraban la evolución técnica y estilística del artista a lo largo de 70 años; posteriormente, guiados por su profesor, Raúl Martín Moreno, llevaron a cabo un proyecto didáctico de aproximación y recreación de la técnica y del estilo de Joan Miró.

Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 14 • 2019



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Dirección:

Francisco Jiménez Martínez, Director del Liceo Español Luis Buñuel

Dirección adjunta:

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

Consejo de Redacción:

Beatriz Beloqui, Carmela Busta Varela, M^a Dolores Díaz Vaillagou, Grégory Dubois, Javier Fornieles Ten, José Gomès, María Mallol Ferrándiz, Pascual Masiá González, Mónica Nicolau Gozalbes, Emilio Olmos Herguedas, Eduardo Otsa Etxeberria, Mariano Ruiz Fernández y César Ruiz Pisano.

Comité Asesor:

María José Cascón Fransesch (ALCE de Lyon), Remedios Alcaide López (ALCE de París), Cristina Ruiz Guerrero (Sección Internacional Española de Brest), José Manuel Pérez González (SIE de Burdeos), José Ángel Agudo Ríos (SIE de Estrasburgo), Fabiola de Santisteban Fernández (SIE de Ferney-Voltaire), Eugenia Fernández Berrocal (SIE de Grenoble), César Quelle Vidal (SIE de Lyon), Ana María de Miguel Muñoz (SIE de Marsella), Fernando Huerta Alcalde (SIE de Montpellier), Julián Lucas Puerta (SIE de París), Bieito Alonso Fernández (SIE de Saint-Germain-en-Laye), M^a José Oliván Fabro (SIE de San Juan de Luz), Milagros Banegas García (SIE de Toulouse), José Antonio Pérez Bouza (SIE de Valbonne-Niza), M^a Carmen Martínez Giménez (Asesora técnica) y Virginia Ron Benoit (Asesora técnica).

Número 14, septiembre de 2019



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

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

Edita:

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

Edición: septiembre de 2019
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

Preimpresión: Gema Salguero López
Imprime: Graffia Soluciones Gráficas, S.L.

ÍNDICE

Artículos

La Transición española, 40 años después: Historia, legado, porvenir	7
Benoît Pellistrandi Historiador y profesor del Lycée Condorcet	
A los 80 años del fin de la Guerra Civil, una reflexión sobre el exilio español en su contexto histórico	17
Fabiola de Santisteban Fernández Profesora de la Sección Internacional Española de Ferney-Voltaire	
Conmemorando el 80 aniversario del exilio republicano español: Una experiencia didáctica generalizable	29
Carlos Sarria Gómez Profesor de la Sección Internacional Española de Grenoble	
Antonio Machado, 80 años después	37
Ana Quinteiros Rodríguez, profesora de la Sección Internacional Española de Lyon José Luis Pérez Ordóñez, profesor de la Sección Internacional Española de Brest	
La emigración española en Francia en la mirada del Liceo Luis Buñuel	45
Alberto de los Ríos Profesor del Liceo Español Luis Buñuel	
La elaboración del Plan Lector en el Colegio Español Federico García Lorca	53
María Mallol Ferrándiz Jefa de Estudios del Colegio Español Federico García Lorca	

Presentaciones

El español en el sistema educativo francés	63
M ^a Dolores Díaz Vaillagou Asesora técnica, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia	

Evaluación del español al final del Collège “Cedre 2016”	69
M ^a Carmen Martínez Giménez	
Asesora técnica, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia	
Le futur du Bachibac en France	73
José Gomès, professeur d’Histoire-Géographie en Section Bachibac	
Lycée Emilie de Breteuil, Montigny-le Bretonneux	
Virginia Ron Benoit,	
Conseillère technique, Office pour l’Education de l’Ambassade d’Espagne	
Becas Avenir: un programa emblemático de la cooperación española	79
Francisco Obispo Yela	
Adjunto al Secretario General, Consejería de Educación de la Embajada de España	
El arte de hablar en público: Concurso de oratoria del Collège-Lycée Honoré de Balzac de París	81
Carmela Busta Varela	
Profesora de la Sección Internacional Española de París	
Enclave RAE para docentes y estudiantes de español	83
Equipo de Enclave RAE	
Entrevista	
Entrevista con Caroline Pascal, decana de la Inspección General de Educación Nacional en Francia	87
Consejo de Redacción de Calanda	
Reseñas	
<i>Ardimientos, ajenidades y lejanías</i> , de Arcadio Pardo	92
Francisco Jiménez Martínez, profesor del Liceo Español Luis Buñuel	
<i>Le labyrinthe catalan</i> , de Benoît Pellistrandi.....	93
Javier Fornieles Ten, profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye	
<i>El niño, las sirenas y el tesoro</i> , de Juan Pedro Quiñonero	95
Javier Fornieles Ten, profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye	
<i>El París de Julio Cortázar</i> , de Juan Manuel Bonet	97
Javier Fornieles Ten, profesor de la Sección Internacional Española de Saint-Germain-en-Laye	

Artículos

La Transición española, 40 años después: Historia, legado, porvenir¹

Benoît Pellistrandi

Historiador y profesor del Lycée Condorcet de París

Hay algo de presumido en pretender aportar, ante un público español –y un público distinguido–, algo, no digo nuevo ni novedoso, sino por lo menos justo y acertado, de parte de un ciudadano francés que observa las cosas desde fuera. Y casi podríamos decir doblemente desde fuera: fuera naturalmente del ámbito de la política como ciudadano y fuera del círculo de la política. Es decir, que mi posición solo se asienta en una calificación de historiador a quien le gusta intentar descifrar el significado del pasado reciente para entender mejor cómo el presente está lleno de las huellas y los legados que nos deja el pasado.

2018 fue el año de la celebración del 40 aniversario de la Constitución, aprobada el 6 de diciembre de 1978 por el 88% de los españoles que participaron en el referéndum. Es una buena fecha para ir repasando lo que ha significado en la historia constitucional y política española y valorar lo que ha aportado

a la sociedad española durante estos 40 años. Además, y a pesar de todas las críticas que se le están formulando desde ciertos sectores del abanico político, la Constitución del 78 puede apuntarse un primer éxito: el de su duración y su estabilidad². Para el conocedor de los vaivenes de la historia constitucional española, que sabe la fragilidad de los textos fundamentales, este primer logro es esencial. España comparte con Francia una enorme inestabilidad constitucional. Si los franceses han contado con 13 textos (1791, 1793, 1800, 1804, 1814, 1815, 1830, 1848, 1852, 1875, 1940, 1946, 1958) en algo más de 220 años, España ha dispuesto solo de ocho cartas magnas en 200 años (1812, 1834, 1837, 1845, 1869, 1876, 1931, 1978), sin contar los periodos de excepción de las dictaduras de Primo de Rivera y de Franco. Frente al único texto constitucional norteamericano y al pragmatismo inglés,

² Alfonso Guerra, en su libro *La España en la que creo. En defensa de la Constitución* (Madrid, La Esfera de los Libros, 2018), subraya el hecho de que el texto de 1978 fue, por primera vez en la historia de España, fruto del consenso y no de la victoria de una España sobre otra.

¹ Lección magistral impartida en el acto solemne de inauguración del curso escolar 2018-2019 en los centros y programas de la acción educativa española en Francia.

2018 fue el año de la celebración del 40 aniversario de la Constitución, aprobada el 6 de diciembre de 1978 por el 88% de los españoles que participaron en el referéndum. Es una buena fecha para ir repasando lo que ha significado en la historia constitucional y política española y valorar lo que ha aportado a la sociedad española durante estos 40 años.

Si los franceses han contado con 13 textos (1791, 1793, 1800, 1804, 1814, 1815, 1830, 1848, 1852, 1875, 1940, 1946, 1958) en algo más de 220 años, España ha dispuesto solo de ocho cartas magnas en 200 años (1812, 1834, 1837, 1845, 1869, 1876, 1931, 1978).

España y Francia son claros ejemplos de la extraordinaria polarización en torno al texto constitucional.

Si seguimos con la comparación y si nos ceñimos a nuestras constituciones actuales, es interesante ver cómo el texto francés de 1958 logró poco a poco construir un consenso político en torno a sus equilibrios fundamentales, mientras que el texto español de 1978 parece hoy sufrir una cierta desafección partidista. Y en cuanto a la aprobación popular, el referéndum de 1958 contó con una participación del 80,63 % y una victoria del sí del 82,60 % (es decir el 66,6 % del censo). En España, la participación fue del 67,11 % y el sí obtuvo el 88,54 % (es decir el 59,41 % del censo). El texto de 1958, fruto de unas circunstancias adversas —estaba en juego la paz civil en Francia y en Argelia— y fuente de una nueva tradición republicana, ganó gracias a la aprobación popular y obligó a la clase política a aceptar las nuevas reglas que ideó el general de Gaulle. En 1962, la reforma constitucional logró el apoyo del 62,2 % del electorado, pero la participación fue del 76 % (es decir el 47,91 % del censo). Se puede apreciar así los efectos de la recomposición de las fuerzas políticas una vez conseguida la paz en Argelia. En España, el consenso de los partidos políticos logró la aprobación popular, pero no se convirtió en una palanca de participación masiva. Y los historiadores de la Transición suelen abrir en 1979 un nuevo capítulo, titulado “el desencanto”. La fiesta democrática de los años 1977-1978 dejaba paso a una cierta normalización política y los problemas de la vida cotidiana (la inflación, el paro, el terrorismo de ETA) resurgían con intensidad en las preocupaciones de los españoles. Hasta se llegó a oír “con Franco vivíamos mejor”... Pero, descartadas las condiciones del nacimiento de las constituciones, lo importante son, después, sus andanzas y su desarrollo político, que acaba creando si no una nueva cultura política

por lo menos una nueva rama de la cultura política de un país.

1. Historia

En el caso español, la contribución del texto de 1978 al asentamiento de una cultura democrática no solamente es muy llamativa, sino que es decisiva. Todos sabemos que la Constitución de 1869 significó una primera piedra para la construcción de una democracia española. Pero el régimen de 1869 fracasó, no por culpa de su constitución sino por la de los actores políticos. En 1931, la Constitución de la República se presentó como un proyecto democrático tal y como lo proclama el artículo 1º: “España es una república democrática de trabajadores de toda clase que se organiza en régimen de Libertad y de Justicia. Los poderes de todos sus órganos emanan del pueblo”. La difícil andanza de la II República, la violencia de la Guerra Civil y la represión del franquismo fueron golpes asestados a la idea y realidad de democracia en España y para los españoles. La tradición política de la democracia, defendida por los partidos republicanos, tuvo que exiliarse o silenciarse, pero nació una búsqueda intelectual y filosófica para construir una nueva cultura política. Y tanto en el medio español exiliado como en España misma, durante el franquismo se fue fraguando la búsqueda de la salida del “laberinto español”, tal como llamó Gerald Brennan en los años 1940 a la historia dramática del país. El profesor Santos Juliá acaba de proponer una lectura de la historia política de España entre 1937 y 2017 bajo el título de *Transición*³. Es muy llamativo este ensayo de interpretación de la historia contemporánea de España bajo el concepto de transición alargado 80 años. Santos Juliá quiere poner de relieve la

³ Santos Juliá, *Transición. Una historia política de España 1937-2017*, Madrid, Taurus, 2017.

dinámica de búsqueda de una respuesta política al fracaso de la sociedad española tal y como lo expresa su historia.

Si recogemos su idea y la vinculamos con lo que fue la Transición democrática propiamente dicha, entendemos que la mayor ambición política del siglo XX en España fue este esfuerzo para salir de la trampa de la Guerra Civil, es decir, acabar con una tradición cainita que Ramón Menéndez Pidal veía en 1947 como uno de los caracteres históricos de los españoles⁴. La política no solo fue la competición para hacerse con el poder, que es una de sus vertientes, sino que pretendió lograr una reestructuración de la gramática política española. Lo difícil es que esta escritura de un nuevo código de valores y de ideas no podía ser el resultado de unos pocos sino fruto de todo el espectro ideológico. La declaración de Múnich de 1962 fue, en este sentido, todo un acontecimiento histórico: no solamente era un hito lograr que un documento político fuera firmado tanto por el PCE como por los monárquicos, sino que el texto no era un punto de llegada sino un punto de partida. Marcaba un camino que debían recorrer todos los españoles y sus representantes.

No pequemos de ingenuos: en este trabajo político, cada grupo, cada partido, y hasta podríamos decir cada individuo, persiguió objetivos propios y la competencia, absolutamente normal en el marco democrático, era una condición imprescindible para que el proceso fuera a la vez legítimo y sincero. Por eso, para el historiador que intenta no solamente entender los mecanismos de los hechos sino también sus contenidos humanos, la Transición le ofrece un objeto de estudio fascinante. Es un tema político por antonomasia que combina las dos vertientes de la política: los ideales (ideas, ideologías, valores...) y las formas (negociaciones, golpes de efecto, procesos electora-

les...). Y además, por qué no decirlo, es un periodo que desemboca en un resultado positivo.

Salir de la maldición de la historia contemporánea española –les recuerdo las palabras del propio presidente Suárez en el anuncio de su dimisión: “Yo no quiero que el sistema democrático de convivencia sea, una vez más, un paréntesis en la historia de España.”⁵– ha sido la brújula de los actores de la vida política, social y cultural del país durante algunos años decisivos para el porvenir de todos los españoles. Es importante volver a colocar los parámetros de un contexto histórico en sus debidos sitios y es el papel del historiador luchar contra los anacronismos que nos llevan a interpretar con sesgos actuaciones del pasado.

La España de 1975-1976 no es la España de 2018... es decir: no existe un sistema democrático asentado y sólido con una libertad de expresión absoluta. En 1975-1976, estamos ante una encrucijada que no se puede pensar sino desde el recuerdo del pasado. Y este pasado nos remite al recuerdo de la Guerra Civil y del enfrentamiento entre españoles. Pero como cualquier periodo de transición, estamos ante el derrumbe de un sistema vigente y no sabemos qué sistema le va a suceder. Existen varios proyectos de futuro: toda la operación política consiste en hacer que la legítima competencia entre ellos no desembogue en la vuelta al enfrentamiento. De ahí, la elección por parte del Rey y de su presidente del Gobierno Adolfo Suárez de hacer el cambio a partir de la ley. El rey Juan Carlos había jurado, el 22 de noviembre de 1975, los valores del Movimiento. Ahí está “lo

⁵ “Hay encrucijadas tanto en nuestras vidas personales como en la de los pueblos (...) Ninguna otra persona, a lo largo de los últimos 150 años, ha permanecido tanto tiempo gobernando democráticamente en España. Mi desgaste personal ha servido para articular un sistema de libertades, un nuevo modelo de convivencia social y un nuevo modelo de Estado. Creo, por tanto, que ha merecido la pena. Pero, como frecuentemente ocurre en la historia, la continuidad de una obra exige un cambio de personas...”

⁴ Ramón Menéndez Pidal, *Los españoles en la historia*, Madrid, Espasa Calpe, 1947.

Y tanto en el medio español exiliado como en España misma, durante el franquismo se fue fraguando la búsqueda de la salida del “laberinto español”, tal como llamó Gerald Brennan en los años 1940 a la historia dramática del país.

La España de 1975-1976 no es la España de 2018... es decir: no existe un sistema democrático asentado y sólido con una libertad de expresión absoluta. En 1975-1976, estamos ante una encrucijada que no se puede pensar sino desde el recuerdo del pasado.

De ahí, la elección por parte del Rey y de su presidente del Gobierno Adolfo Suárez de hacer el cambio a partir de la ley.

atado y bien atado” del general Franco, frase pronunciada en junio de 1969, días antes de anunciar la elección de D. Juan Carlos como príncipe de España y sucesor del caudillo. El primer eslabón atado fue el sucesor del general Franco. Para liberar esta primera pieza fue necesaria la operación diseñada por la “ley de reforma política”. Se iba a utilizar la legalidad vigente de las Cortes del franquismo para abrir la posibilidad de una reforma del sistema. Después del voto decisivo del 18 de noviembre de 1976 (425 votos a favor de un total de 531 procuradores), el pueblo español, a través de referéndum, dio aún más fuerza al proceso iniciado (un 94 % de síes, con un 77 % de participación). Conocemos la fase siguiente del proceso democratizador: la convocatoria para el 15 de junio de 1977 de unas elecciones generales libres. Para que estas elecciones fuesen efectivamente libres, de forma homologable, era necesario que el Partido Comunista de España fuera legalizado, hecho que ocurrió en Semana Santa del mismo año. La decisión fue audaz (el ministro de Marina, el almirante Pita da Veiga dimitió y en algunos cuarteles la decisión no sentó nada bien). ¿Quién ahora se acuerda de esta audacia?

Gracias a estos pasos, las elecciones pudieron celebrarse el 15 de junio y dieron una clara indicación de la moderación del electorado. La UCD ganó, con casi el 35 % de los votos, y el PSOE asentaba su hegemonía en la izquierda, con un 29 %, mientras que el PCE se quedaba con el 9,3 % del voto (o sea, 3,5 millones de votos menos que los socialistas). Y a esta moderación podríamos sumar los votos del PSP (Partido Socialista Popular de Enrique Tierno Galván). Los dos bloques de centro –centroderecha de UCD (6,3 millones de votos) y centro izquierda socialista (6,1 millones)– sumaban más de dos tercios del electorado. Una vez más, tenemos que matizar algunas ideas ya clásicas. Precisamente estoy utilizándolas cuan-

do menciono la victoria de la moderación. En 1977, la izquierda socialista española seguía siendo marxista y habrá que esperar la crisis que propició Felipe González en el PSOE en 1979 para que el partido rompiera con el marxismo. La moderación vino de la inteligencia de los responsables políticos, que habían interpretado el voto de los electores y habían visto cómo se habían decantado por las opciones más moderadas y más abiertas al consenso.

Para facilitar el engranaje político que se estaba construyendo y cuyo fin era nada menos que la creación de una democracia, fue necesario ampliar la ley de amnistía. Se logró mediante la votación de la ley de amnistía del 15 de octubre de 1977, hoy tan criticada e interpretada como el cerrojo de la investigación de los crímenes del franquismo. Sabemos que la iniciativa parlamentaria fue llevada a cabo por los partidos de izquierda y los partidos nacionalistas, que habían sufrido la represión franquista, y que, durante el trámite parlamentario, los diputados de UCD introdujeron disposiciones para evitar que la actuación de funcionarios y representantes del orden público fuera fuente de posibles denuncias en los juzgados. Esta petición se justificaba por la prudencia con la cual había que tratar al ejército y a las fuerzas de seguridad del Estado. Según el testimonio de Jaime Sartorius, el miembro de la Comisión parlamentaria que redactó el proyecto, “nadie planteó que la amnistía se ampliara a los delitos cometidos bajo el paraguas y en defensa de la dictadura. En primer lugar, porque Alianza Popular, su legítima heredera, no quiso intervenir en la Comisión Parlamentaria, a pesar de ser reiteradamente invitada a asistir, declinando la defensa de cualquier derecho en la misma. En segundo lugar, porque los franquistas vencedores en la Guerra Civil y de la posguerra no creían que fuera necesario que les amnistiara por las tropelías que habían cometido, que

no solo no se persiguieron sino que se avalaron con total impunidad, estimando que estaban suficientemente protegidos por las leyes de la dictadura”⁶. He aquí el carácter necesario del trabajo histórico para volver a los orígenes de los hechos y no a su posterior utilización e instrumentalización con fines políticos. La votación del 15 de octubre respondió a una voluntad plural de superar la guerra civil. Marcelino Camacho, que defendió el texto, lo dice con claridad: “Me cabe el honor y el deber de explicar, en nombre de la Minoría Comunista del Partido Comunista de España y del Partido Socialista Unificado de Cataluña, en esta sesión, que debe ser histórica para nuestro país, el honor de explicar, repito, nuestro voto (...) es el resultado de una política coherente y consecuente que comienza con la política de reconciliación nacional de nuestro Partido, ya en 1956 (...) Para nosotros, tanto como reparación de injusticias cometidas a lo largo de estos cuarenta años de dictadura, la amnistía es una política nacional y democrática, y la única consecuente que puede cerrar ese pasado de guerras civiles y de cruzadas. Queremos abrir la vía a la paz y a la libertad”⁷.

La redacción de la Constitución fue fruto del trabajo de una comisión constituida por siete diputados –tres de UCD, uno de AP, uno del PSOE, uno del PSUC y uno de Convergencia en representación de los nacionalismos democráticos–, que se convertirían en los “padres de la Constitución”. Elaboraron el anteproyecto que empezó a ser objeto de debates en el Parlamento en enero de 1978 (fueron discutidas unas 3.100 enmiendas). Cabe recordar lo complicado que fue este proceso. El consenso se logró pero exigió un importante esfuer-

zo, a veces doloroso y también continuo⁸. Como recuerda Gregorio Peces-Barba, “era evidente que habíamos avanzado mucho, que se había creado un buen clima en la ponencia y que el acuerdo para una Constitución de consenso no era imposible”⁹. Como señalan en una muy reciente publicación Carme Molinero y Pere Ysàs, “debe remarcar que *no* hubo cuestiones excluidas de la discusión (...) incluyendo la monarquía¹⁰, el concepto de España, el derecho de autodeterminación o las relaciones del Estado con la Iglesia católica”¹¹. El debate hizo salir a la luz las reservas de Alianza Popular y del sector conservador de la UCD, ya que el texto constitucional había eliminado cualquier vestigio de los valores del franquismo. Fue notable, por ejemplo, el reconocimiento de la pluralidad de las nacionalidades de España. Julián Marías, en un artículo publicado el 15 de enero de 1978 en *El País*, se queja de que en el proyecto “nunca se dice que España es una nación, lo cual equivale a decir que *España no es una nación*, ya que en ese texto era necesario decirlo” y carga contra el uso de la palabra nacionalidades, cuyo sentido subyacente, según él, es el de “subnación”. Pero el debate parlamentario, duplicado por el debate público gracias a los medios de comunicación, fue intenso y permitió afinar conceptos, crear nuevas modalidades –sobre todo el Estado de las Autonomías– o rechazar propuestas (como

⁸ El texto fue aprobado el 31 de octubre en el Congreso de los Diputados con 325 votos a favor, 6 en contra y 14 abstenciones. En el Senado, hubo 226 votos favorables, 5 en contra y 8 abstenciones.

⁹ Gregorio Peces-Barba, *La elaboración de la Constitución de 1978*, Madrid, CEC, 1988, p. 86.

¹⁰ Alfonso Guerra, en el libro mencionado en la nota 1, señala que el grupo socialista presentó una enmienda a favor de la República y explica que el PSOE quería que la forma monárquica del Estado fuera sometida a voto. Tal fue el caso, y esta posición ganó. Es importante recordar así, en contra de todos los tópicos, que la forma monárquica del Estado no es jurídicamente una imposición de la dictadura sino la elección de las Cortes constituyentes.

¹¹ Carme Molinero y Pere Ysàs, *La Transición. Historia y relatos*, Madrid, Siglo XXI, 2018, p. 157. El subrayado es nuestro.

⁶ Entrevista a Nicolás Sartorius, *El País*, 15 de marzo de 2010.

⁷ Marcelino Camacho, discurso del 14 de octubre, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, 14 de octubre de 1977, nº 24, p. 960.

Se iba a utilizar la legalidad vigente de las Cortes del franquismo para abrir la posibilidad de una reforma del sistema.

La redacción de la Constitución fue fruto del trabajo de una comisión constituida por siete diputados –tres de UCD, uno de AP, uno del PSOE, uno del PSUC y uno de Convergencia en representación de los nacionalismos democráticos–, que se convertirían en los “padres de la Constitución”. Elaboraron el anteproyecto que empezó a ser objeto de debates en el Parlamento en enero de 1978 (fueron discutidas unas 3.100 enmiendas).



Los denominados "padres" de la Constitución de 1978: Gabriel Cisneros, José Pedro Pérez Llorca, Miguel Herrero de Miñón (de pie), Miquel Roca, Manuel Fraga Iribarne, Gregorio Peces Barba y Jordi Solé Turá (sentados, en ambos casos de izquierda a derecha)

el derecho de autodeterminación presentado por Francisco Letamendia, diputado de Euzkadiko Ezkerra y después de Herri Batasuna).

La aprobación de la Constitución fue el punto culminante del consenso, hecho que condiciona una gran parte de la cultura política de la democracia española. Este esfuerzo conciliador no estuvo exento de tensiones fuertes, ya que se trataba ni más ni menos de construir una España democrática y hacerlo de manera duradera. Cada uno de los actores era perfectamente consciente del peso de la historia y de las impacencias que había generado una dictadura de 40 años cuando el resto de las sociedades europeas liberales habían caminado desde hacía tiempo hacia nuevos estándares de libertades colectivas e individuales. El reto era superar los obstáculos

tradicionales la historia de España y modernizar a la vez una sociedad en pleno cambio estructural (tanto desde el punto de vista económico como cultural y espiritual)¹². Por eso, teniendo en cuenta estos retos, no debemos juzgar sino entender lo que fue este trabajo y valorarlo a la luz de sus resultados.

2. Legado

¿Cuál es el legado de la Constitución de 1978, resultado concreto del proceso de transición a la democracia, hoy en día? El historiador se limitará aquí a observar los hechos tal como han ocurrido.

Primero, el marco político de la Constitución ha permitido el desarrollo de una vida democrática marcada por 13 elecciones generales¹³, 10 elecciones municipales y unas 174 elecciones autonómicas (10 en las CCAA de régimen general, 12 en Cataluña, 11 en el País Vasco y Andalucía, 10 en Galicia). A eso se añadirán las 7 elecciones al parlamento europeo. Lo que supone que no hay, por lo general, un año sin que haya una elección en un lugar del país.

Naturalmente, esto ha permitido el desarrollo de un sistema de partidos homologable a cualquier otro país europeo. Ahora bien, es interesante subrayar que la opción centrista, que fue el vehículo necesario para la etapa de transición, no sobrevivió a la polarización que conlleva el establecimiento de una democracia sólida y asentada. El

¹² "Los redactores del texto en cuestión y aquella clase política en su conjunto habían interiorizado la lección principal de nuestra historia contemporánea: la política coactiva –o simplemente no inclusiva– con los disidentes y las minorías genera tarde o temprano inestabilidad, crisis y, en última instancia, conflicto violento. La expresión última de ello era la Guerra Civil, tan presente en la memoria histórica del momento –se diga lo que se diga– como el gran fantasma o el trágico error que debía evitarse a todo trance", Rafael Nuñez Florencio, "La crisis del régimen constitucional de 1978", *Revista de libros*, 3 de enero de 2018.

¹³ Hemos contado el escrutinio del 2019.

derrumbe de UCD, y la trayectoria más bien fugaz del CDS, abrieron la puerta a la consolidación de la derecha y a la refundación del Partido Popular en 1989. El PSOE pudo copar casi todo el espacio político de la izquierda, condenando al PCE a varias metamorfosis (IU). El bipartidismo se asentó con fuerza a partir de las elecciones de 1993, cuando la suma de los votos del PSOE y del PP alcanzan casi las tres cuartas partes del voto (73,54 %, frente al 65,4 % de 1989)¹⁴. Y entró en crisis en el 2015, cuando los dos grandes partidos de gobierno sufrieron un importante retroceso electoral (PP+PSOE = 50,72 %). Desde el punto de vista del Gobierno central, las alternancias han marcado, dentro de una evidente estabilidad, la vida política con los 14 años de gobierno de Felipe González, los 8 de José María Aznar, los 7 de José Luis Rodríguez Zapatero y los 6 y medio de Mariano Rajoy. En las comunidades autónomas, la alternancia no ha sido tan sistemática. En Andalucía, desde 1982 hasta 2018, ha gobernado el PSOE. En el País Vasco, solo ha habido una legislatura con un lehendakari no nacionalista (Patxi López, entre 2009 y 2012). Algunas comunidades se han convertido en feudos electorales: fue el caso de Madrid y de Valencia para el PP de los años 1995-2015. En Cataluña, a pesar de una alternancia en 2003 y otra en 2010, los nacionalistas siempre han participado en el Gobierno.

Como he escrito en otras intervenciones mías, es fundamental entender la compleja arquitectura político-electoral de la España democrática. Existe una escena nacional y 17 escenas locales, algunas de ellas con un peso específico en el equilibrio institucional. Los lectores entienden mi perspectiva. Creo, entonces, que cualquier balance sobre la normalidad democrática de España debe tener en cuenta no solo las actuaciones

del Gobierno central sino también las de los Gobiernos autónomos. Tanto en el caso vasco como en el caso catalán, cabe preguntarse si los modos de actuación han respondido al listón democrático esperado. Pero si no queremos ceñirnos solamente al problema de los nacionalismos en España, que tanta pasión levantan, es necesario extender el examen al respeto por parte de los gobiernos locales (bien sean los ayuntamientos, las diputaciones provinciales y las CCAA) de unas normas estrictas de buena gestión. ¿Cuanto más descentralización, más corrupción? La degradación de la imagen de la democracia española en la opinión pública española procede en gran parte de una desconfianza hacia lo político. Y ¿dónde los ciudadanos experimentan en su vida cotidiana el peso de lo político sino en las administraciones cercanas¹⁵?

El desencanto y el pesimismo, que tan profundamente marcan la opinión pública, merecen un análisis pormenorizado que huya de una lectura global que solo acusa al Estado central para adentrarse en los mecanismos de una democracia profundamente descentralizada. E históricamente se observa, a partir de los años 2003-2008, la aparición en el campo de las ideas políticas de que hay cuatro grandes fallos en la democracia española: la educación, la justicia, los partidos y la corrupción. La crítica, surgida primero en las filas de Unión Progreso y Democracia de la disidente socialista Rosa Díez y recogida de manera más sistemática por Ciudadanos, expresa el anhelo de

La aprobación de la Constitución fue el punto culminante del consenso, hecho que condiciona una gran parte de la cultura política de la democracia española. Este esfuerzo conciliador no estuvo exento de tensiones fuertes, ya que se trataba ni más ni menos de construir una España democrática y hacerlo de manera duradera.

¹⁴ Suma PSOE+PP = 76,42 % en 1996, 78,68 % en 2000, 80,3 % en 2004, 83,83 % en 2008, 73,39 % en 2011.

¹⁵ “Desde hace tiempo, con razón o sin ella, la opinión pública ha extendido la sospecha a todo el conjunto de la clase política: «Todos son iguales», sin más especificaciones, significa, como es sabido, no que defienden las mismas ideas, sino que todos están donde están —en las instituciones, desde el Gobierno a los ayuntamientos, pasando por todos los organismos intermedios— para fines inconfesables. Ese juicio inapelable de la ciudadanía —indudablemente injusto en su universalidad y contundencia— constituye, sin duda, uno de los factores fundamentales de deslegitimación del régimen.” (Rafael Nuñez Florencio, “La crisis del régimen constitucional de 1978”, *Revista de libros*, 3 de enero de 2018).

El marco político de la Constitución ha permitido el desarrollo de una vida democrática marcada por 13 elecciones generales, 10 elecciones municipales y unas 174 elecciones autonómicas (10 en las CCAA de régimen general, 12 en Cataluña, 11 en el País Vasco y Andalucía, 10 en Galicia). A eso se añadirán las 7 elecciones al parlamento europeo.

Naturalmente, esto ha permitido el desarrollo de un sistema de partidos homologable a cualquier otro país europeo.

una corrección del sistema político desde los valores del 78 pero con más autoridad para el Estado central.

Por otra parte, el gran cambio coyuntural y estructural que coincide con la década de la “Gran Depresión” ha permitido el nacimiento y la estructuración de nuevas ofertas ideológicas. El éxito del librito del francés Stéphane Hessel *Indignez-vous*, en España fue un claro síntoma del ansia de cambio social. Políticamente, ha sido recogida por Podemos y se puede apreciar el peso que va adquiriendo en las instituciones una izquierda renovada y dispuesta a proponer una oferta política y social que rompa con el consenso anterior.

De ahí que la sociedad española esté algo confundida: los dos grandes partidos de gobierno son los depositarios (quizá autoproclamados) del legado de la Transición, pero los españoles confían cada vez menos en ellos. Aparece una corriente que aspira a la reactualización de este legado y, al mismo tiempo, se instala en el panorama político una fuerza que llama a la ruptura con este legado. Y, para añadir más dificultad al momento histórico, el nacionalismo catalán, pilar del consenso constitucional de 1978, se transforma en fuerza hostigadora del edificio constitucional, deslegitimando tanto sus instituciones como sus procedimientos. En estas condiciones, la celebración del cuadragésimo aniversario de la Constitución no ha podido ocultar las incertidumbres del momento presente.

3. Porvenir

De ahí que sea legítima la pregunta sobre el porvenir del legado de la transición democrática y de la Constitución del 78. Aquí el historiador cede el paso al politólogo o al adivino... Factores estructurales podrían certificar la fortaleza del modelo constitucional: unas instituciones representativas bien valoradas, una tradición democrática asentada, un

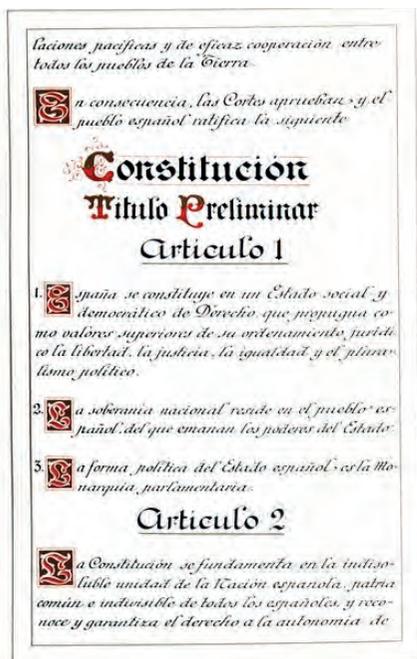
reconocimiento internacional y, sobre todo, el deseo unánime de la sociedad española de vivir en democracia. Coyunturas adversas debilitan profundamente el edificio institucional: el problema catalán, que conlleva un debilitamiento del poder judicial (desde la sentencia del Tribunal Constitucional de julio de 2010 sobre el Estatuto de 2006 hasta las peticiones de intervención del ejecutivo en la fiscalía en los juicios previstos de líderes independentistas actualmente en prisión preventiva); la corrupción de los partidos políticos con el caso Gürtel; y la sentencia esperada del caso de los ERE en Andalucía.

Y a eso hay que añadir lo que los historiadores empiezan a llamar “el relato de la Transición”¹⁶. “Los relatos sobre la transición con una elevada funcionalidad política, por dispares e incluso antagónicos que sean, tienen en común prescindir de qué fue exactamente la transición, es decir, el proceso de tránsito de la dictadura franquista a la democracia parlamentaria, y cómo tuvo lugar. También coinciden en la deliberada instrumentalización para así fundamentar posiciones políticas para las que la apología o la descalificación de la transición resultan de especial utilidad”¹⁷. Desde esta perspectiva, diría que el porvenir del legado de la transición depende en gran parte del relato exacto y científico que se podrá dar de este periodo histórico, sin olvidar el peso de los valores que informan y guían las acciones de los hombres. En política, como en casi todas nuestras actividades, todo no se resume en algunos mecanismos de estructuras anónimas, sino que expresamos lo que somos y queremos ser.

La política mezcla lo estructural con lo coyuntural y todo depende de la fortaleza de las estructuras para poder afrontar las crisis. Todos los países de Europa

¹⁶ Ver Carme Molinero y Pere Ysàs, *La Transición. Historia y relatos*, Madrid, Siglo XXI, 2018.

¹⁷ *Ibid.*, p. 244.



Constitución de 1978: Título preliminar



El desencanto y el pesimismo, que tan profundamente marcan la opinión pública, merecen un análisis pormenorizado que huya de una lectura global que solo acusa al Estado central para adentrarse en los mecanismos de una democracia profundamente descentralizada.

están actualmente sumergidos en graves crisis de confianza. El Reino Unido está en una encrucijada que cuestiona uno de sus pilares más fuertes: la soberanía del parlamento. La ola populista que permitió la victoria del sí en el referéndum sobre la permanencia en la Unión Europea ha golpeado profundamente la autoridad del parlamento como sede de la soberanía del pueblo. Mucho más allá de los movimientos en los partidos y antes de preguntarse por las repercusiones económicas, esta crisis institucional explica lo inestable de la política británica actual. En Italia, la nueva coalición de gobierno es un experimento tan insólito como novedoso: no existen precedentes que permitan anticipar su evolución. Pero la grave crisis de la democracia italiana que se vivió en los años 85-95 aún no se ha saldado o superado. Y además se ve ahora acuciada por las cuestiones inevitables que suscita la crisis migratoria. Francia, a pesar de haber querido creer en una posible recuperación con la elección de un OVNI político, el pre-

sidente Macron, vuelve a su pesimismo crónico y duda no solo de su capacidad de mejorar su economía, sino también de su modelo republicano lleno de brechas y de fracasos en su capacidad integradora. Alemania, motor económico de Europa, no se ha convertido en una locomotora política. Más bien es, bajo la dirección de la canciller Merkel, un freno conservador ajustado a las demandas de un electorado envejecido e inquieto y condicionado por la dificultad de crear mayorías efectivas (la gran coalición juega el papel de rueda de repuesto).

No quiero entrar en el examen de todas y cada una de estas situaciones. Solo quiero recordar que, si miramos a Europa occidental, la crisis de la política y de las instituciones está presente en todas partes, con mayor o menor intensidad.

Pero en el caso español, lo específico es el peso de ese pesimismo histórico heredado de una trayectoria marcada en los siglos XIX y XX por los fracasos colectivos y, aún más determinante, la idea de fracaso permanente. Hoy, me

El porvenir del legado de la transición depende en gran parte del relato exacto y científico que se podrá dar de este periodo histórico.

Si miramos a Europa occidental, la crisis de la política y de las instituciones está presente en todas partes, con mayor o menor intensidad.

Pero en el caso español, lo específico es el peso de ese pesimismo histórico heredado de una trayectoria marcada en los siglos XIX y XX por los fracasos colectivos.

parece que existe el riesgo de que este pesimismo se concentre en una descalificación de una obra histórica que, como todas las acciones de los hombres, tiene sus logros y sus limitaciones, pero que ha supuesto una página admirable de la historia de España, precisamente en lo que ha supuesto de superación de unos condicionantes que hubieran podido llevarla otra vez al abismo del enfrentamiento civil.

El historiador francés Henri Irénée Marrou, en su obra *De la connaissance historique*, aboga por la simpatía del historiador con su objeto de estudio. Debo confesar que cuando reflexiono sobre la historia contemporánea de España, ciertos episodios me producen tristeza y abatimiento, cuando no sufrimiento. Pero cuando hablo de lo que se hizo durante la Transición, tengo simpatía y admiración por sus actores, así como con los españoles. Me permitirán acabar con otra expresión de mis sentimientos personales. En 1995, en la Casa de Velázquez en Madrid, donde estaba trabajando sobre mi tesis, tuve la suerte de ser presentado a Francisco Tomás y Valiente. Hablamos, mejor dicho, él me habló de mi tema y, en algunos minutos, me sugirió varias ideas muy fructíferas. Vi entonces a un gran intelectual comprometido y a un gran servidor del Estado español, pero servidor del Estado porque estaba convencido de la fuerza liberadora de la ley democrática, no por una fascinación por la fuerza de las instituciones¹⁸. Su asesinato por ETA, el 14 de febrero de 1996, conmocionó a todos los españoles, que dieron entonces, empezando por los estudiantes de la Universidad Autónoma, una lección de dignidad y entereza democráticas impresionantes. Pues bien, una sociedad que ha sido capaz de generar a gente del calibre de Tomás y Valiente y que ha sido capaz de llevar el duelo de su vil asesinato es una sociedad que

posee en sí muchas más capacidades de lo que el espectáculo mediático de la política del día a día nos deja entrever. Yo creo profundamente en esta España de la concordia, del debate equilibrado, respetuoso de las diversas opciones, y creo que esta España existe y será capaz de hacer fructificar el legado de la transición democrática, es decir, hacerlo vivir y cambiar para seguir vigente y útil. Permítanme, pues, concluir esperando que a través de su labor educativa puedan dar a sus estudiantes y alumnos el gusto por descubrir esta España contemporánea, entendiéndola mejor, para que sean después, cuando toque, ciudadanos lúcidos, críticos e informados, felices de ser españoles y conscientes de sus deberes históricos.

¹⁸ Ver Francisco Tomás y Valiente, *A orillas del Estado*, Madrid, Taurus, 1996.

A los 80 años del fin de la Guerra Civil, una reflexión sobre el exilio español en su contexto histórico

Fabiola de Santisteban Fernández

Sección Internacional Española de Ferney-Voltaire

La caída del frente republicano impulsó la huida de población que se había quedado en zona gubernamental hacia Cataluña, último reducto de las fuerzas republicanas en la zona noreste. El 26 de enero de 1939, el ejército de Franco entró en Barcelona. Temiendo las represalias habituales acometidas por el ejército de Franco, cuando tomaba una zona, contra la población civil y militar, una inmensa oleada humana trató de alcanzar la frontera con Francia por los pasos de los Pirineos. A pesar de las actitudes contrapuestas de los franceses y de las dificultades económicas y organizativas del gobierno francés, se abrió la frontera el 27 de enero, permitiendo el paso de civiles y combatientes heridos. El éxodo finalizó el 10 de febrero de 1939 con la entrada en Francia de las últimas tropas del ejército del Ebro.

1. Una reflexión sobre el exilio republicano español: la recuperación de la memoria 80 años después

Han pasado ochenta años desde el final de la Guerra Civil española (1936-

1939). Años suficientes para volver la mirada con serenidad y recordar el contexto y la situación que forzó a miles de españoles de toda clase y condición pertenecientes al bando republicano –a veces incluso familias enteras–, desde católicos liberales, burgueses y nacionalistas a socialistas, comunistas o anarquistas, a emprender el camino del exilio.

El contexto histórico de entonces era complicado: se asistía al ascenso de los totalitarismos en Europa y en Japón; durante los años veinte y treinta, las sociedades occidentales estaban aún afectadas por los efectos duraderos de la I Guerra Mundial y de la crisis del 29; la guerra chino-japonesa empujaba al desplazamiento de la población, a la vez que Stalin dirigía hacia los gulags –o sencillamente suprimía– a sus opositores en los sucesivos procesos de Moscú. Aunque todavía no había empezado un éxodo masivo y desplazamiento de población como el que se produjo al final de la II Guerra Mundial, podríamos decir que el éxodo español fue el precedente de lo que vendría después.

Las democracias occidentales se encontraban debilitadas y la Sociedad de

Han pasado ochenta años desde el final de la Guerra Civil española (1936-1939). Años suficientes para volver la mirada con serenidad y recordar el contexto y la situación que forzó a miles de españoles de toda clase y condición pertenecientes al bando republicano –a veces incluso familias enteras–, desde católicos liberales, burgueses y nacionalistas a socialistas, comunistas o anarquistas, a emprender el camino del exilio.

Mientras que los vencedores fueron honrados, su prestigio social, reforzado y sus posiciones económicas, fortalecidas, los perdedores, en cambio, tras nuestra guerra, no vivieron la paz, sino la voluntad del vencedor de castigar, humillar, exterminar o reprimir al adversario. Ya fuera con decretos -como el de responsabilidades políticas-, la censura, la construcción de campos de trabajo y concentración y la obligación de realizar obras públicas e infraestructuras para redimirse por el trabajo o la prisión, que conllevaba juicios sumarísimos y en ocasiones condenas a muerte.

18

Naciones mostraba su impotencia ante las aspiraciones de Italia, Alemania o Japón. Había temor entre los liberales europeos a despertar la violencia que se adivinaba en los regímenes totalitarios; no los querían provocar, ayudando a los enemigos de su aliado Franco, y eran reticentes a la acogida de los que huían derrotados. De hecho, Gran Bretaña acogió solo a poco más de dos mil refugiados, sin contar los niños.

En el contexto globalizado actual de comienzos del siglo XXI, en el que asistimos a un proceso de fragilidad de las democracias, crecimiento de los populismos y una crisis económica que se ha instalado desde hace nueve años, sin que se haya producido una verdadera recuperación, recordar el pasado, hacer historia y memoria son una tarea imprescindible para evitar que regresen los fantasmas del pasado.

El hispanista francés de la Sorbona Pierre Vilar solía recordar que “los pueblos que desconocen su historia están condenados a repetirla”¹. El profesor emérito de la UNED Santos Juliá sostiene la necesidad de hacer memoria, aunque la distinga de la necesidad de hacer historia². La historia se remite a acontecimientos factuales, que se pueden probar documentalmente, y por tanto son de carácter objetivo. La memoria presenta componentes de tipo subjetivo, pero es necesaria, igualmente, para permitir la efectiva reconciliación de los miembros del bando perdedor con el conjunto de la sociedad, ya que “somos todos hijos del mismo sol y tributarios del mismo arroyo”³.

¹ VILAR, Pierre (1978): *Historia de España*, Barcelona, ed. Crítica; - (1991): *Iniciación al vocabulario de análisis histórico*, Barcelona, 7ª edición, ed. Crítica; - (2004): *Memoria, historia e historiadores*, Granada, ed. Universidad de Granada. Vilar retoma con frecuencia la frase del poeta y filósofo hispano-norteamericano Jorge Santayana, acuñada a principios del siglo XX (dato recogido en MORADIELOS, Enrique (2009): *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Madrid, 2ª edición, ed. Alianza. p. 304.

² JULIÁ, Santos (2006): *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, ed. Taurus.

³ AZAÑA, Manuel (1938): *Habla Azaña*, “Paz, piedad y perdón”. Barcelona, 18 de julio, ed. Gobierno de España,

Mientras que los vencedores fueron honrados, su prestigio social, reforzado y sus posiciones económicas, fortalecidas, los perdedores, en cambio, tras nuestra guerra, no vivieron la paz, sino la voluntad del vencedor de castigar, humillar, exterminar o reprimir al adversario. Ya fuera con decretos -como el de responsabilidades políticas-, la censura, la construcción de campos de trabajo y concentración y la obligación de realizar obras públicas e infraestructuras para redimirse por el trabajo o la prisión, que conllevaba juicios sumarísimos y en ocasiones condenas a muerte. Paul Preston deja buen testimonio de esta afirmación en su obra *El holocausto español: Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*⁴.

El último discurso de Manuel Azaña, dirigido a los españoles republicanos desde el ayuntamiento de Barcelona el 18 de julio de 1938, donde pedía “Paz, piedad y perdón” señalaba que:

“[...] es obligación moral sobre todo de los que padecen en guerra, cuando se acabe como nosotros queremos que se acabe, sacar de la lección y de la musa del escarmiento el mayor bien posible, y cuando la antorcha pase a otras manos, a otros hombres, a otras generaciones, que se acordarán, si alguna vez sienten que les hierva la sangre iracunda y otra vez el genio español vuelve a enfurecerse con la intolerancia y con el odio y con el apetito de destrucción, que piensen en los muertos y que escuchen su lección [...]”⁵

Sin embargo, la lección no la dan solo los muertos, sino aquellos que se vieron obligados a abandonar su casa, su pueblo, su ciudad, su profesión, sus amigos, parte de la familia y cambiarlos por tierras lejanas, paisajes nuevos, con suerte diversa.

En los últimos años, tanto los historiadores, los artistas y los literatos españoles como los hispanistas franceses y anglosajo-

Ministerio de Cultura, Sociedad española de Conmemoraciones culturales con la colaboración de RNE.

⁴ Madrid, 2011, ed. Debate.

⁵ AZAÑA, Manuel, *Habla Azaña*, op. cit.

nes que se han aproximado al exilio español, se han interrogado sobre el número, el destino elegido, las condiciones de acogida, las dificultades, la proximidad de un nuevo conflicto internacional, de mayor envergadura aún que la del conflicto español, y cómo este conflicto internacional influyó en la inserción en el nuevo país de acogida o en la búsqueda de otros lugares más seguros. Destacan las aportaciones de Andrés Trapiello, Santos Juliá, Jordi Gracia, Evelyn Mesquida, Pierre Vilar, Paul Preston y Ian Gibson, entre otros⁶.

Este fenómeno de recuperación de la memoria no es solo español, sino que ha experimentado una implosión en torno al año 2000 en países como Francia, donde recuperan la memoria de la resistencia, y de los colaboracionistas, y en países hispanoamericanos como Argentina y Chile, donde se mira hacia los desaparecidos de las dictaduras militares. Asimismo, Japón y China se enfrentan a su incómodo pasado común. La sociedad civil, los medios de comunicación de masas, los partidos políticos y las ONG se han volcado en diferentes latitudes en la recuperación del pasado para posibilitar la reconciliación de sociedades heridas y el reconocimiento de la dignidad de los perdedores por el conjunto de la sociedad a fin de emprender la construcción armónica del futuro.

2. Diáspora de exiliados y países de acogida

Asimismo, la reflexión de los investigadores se ha focalizado en el significado de la pérdida, para un país como España, de intelectuales y profesionales liberales, así como de científicos, profesores y artistas, cuando su permanencia y energía hubiera sido imprescindible para acelerar la reconstrucción, tan necesaria al finalizar el conflicto bélico, y cauterizar las heridas. El

⁶ ALTED, Alicia (2005): *La voz de los vencidos: El exilio republicano de 1939*, Madrid, ed. Aguilar; VVAA (2015): *El exilio republicano de 1939: Viajes y retornos*. Sevilla, ed. Renacimiento; VVAA (2017): *La Guerra Civil española, una visión bibliográfica*. Madrid, ed. Marcial Pons.

exilio afectó a todas las edades y géneros, a hombres, mujeres y niños⁷. Veinte mil niños fueron acogidos en Francia, cinco mil en Bélgica, cuatro mil en Gran Bretaña, cuatrocientos cuarenta y cinco en México y cien en Dinamarca. La población que marchó al exilio con la derrota marcada en el corazón, sin embargo, era una población que aún tenía el coraje para iniciar una nueva etapa en un lugar desconocido, sin raíces ni referentes.

Por otro lado, esta reflexión sobre lo que España perdió por la marcha de esta población, además de los muertos en la propia guerra, se completa con lo que recibieron con su llegada los países de acogida: México, Argentina, Venezuela, Puerto Rico, Cuba, comenzando por la América Hispana, pero también los EE. UU y, en Europa, en especial Gran Bretaña, la Unión Soviética y, sobre todo, el país más cercano, Francia.

A México llegaron intelectuales, artistas y profesionales liberales cualificados, como se recoge en los archivos de la Fundación Pablo Iglesias de Madrid. Los intelectuales fueron acogidos por el presidente de México Lázaro Cárdenas, quien facilitó su inserción profesional en las universidades mexicanas, el Colegio Luis Vives o la fundación del Colegio de España en México. Españoles como José Bergamín, Max Aub, León Felipe o María Zambrano se dedicaron a una activa política editorial y publicista de gran calado, como lo muestra la fundación de la editorial Fondo de Cultura Económica. El cineasta Luis Buñuel, amigo de Lorca y Dalí desde sus días pasados en la Residencia de Estudiantes, impulsó el cine mejicano y realizó en ese país lo más destacado de su

⁷ AYALA, Francisco (2006): *Recuerdos y olvidos 1906-2006*. Madrid, Alianza ed.; COLOMINA LIMONERO, Inmaculada (2005): *Breve historia de los niños de la guerra de España en Rusia*, Biblioteca del Instituto Cervantes de Moscú; DE HOYOS PUENTE, Jorge (2011): "La guerra civil en los imaginarios del exilio republicano en México 1939-1960", *Amnis* /2, publicada en línea; RASCÓN BANDA, Víctor Hugo (2007): *Los Niños de Morelia*. México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, Casa Juan Pablos, Centro Cultural; TRAPIELLO, Andrés (2000): *Días y noches*, Madrid, Espasa Calpe.

El exilio afectó a todas las edades y géneros, a hombres, mujeres y niños. Veinte mil niños fueron acogidos en Francia, cinco mil en Bélgica, cuatro mil en Gran Bretaña, cuatrocientos cuarenta y cinco en México y cien en Dinamarca. La población que marchó al exilio con la derrota marcada en el corazón, sin embargo, era una población que aún tenía el coraje para iniciar una nueva etapa en un lugar desconocido, sin raíces ni referentes.

De entre todos los países, fue Francia, por su cercanía geográfica y proximidad cultural, la que recibió el mayor contingente de refugiados, de toda edad y condición, desde el presidente de la República Manuel Azaña, los políticos Francisco Largo Caballero y Rodolfo Llopis o el poeta Antonio Machado hasta cientos de miles de personas anónimas.

20

producción. Muchos de ellos fueron ayudados a instalarse en México mediante los fondos económicos que los socialistas habían traído de la España vencida, la JARE⁸ y el SERE⁹, impulsados, respectivamente, por Indalecio Prieto y por Juan Negrín. Mención aparte merecen los niños de Morelia, niños españoles huérfanos o enviados sin sus padres, acogidos por la familia presidencial. Suerte diferente corrieron aquellos que no pertenecían a estos grupos. Para ellos fue mucho más difícil la inserción en México. Llegaron en barcos fletados por Lázaro Cárdenas, los fondos de ayuda a republicanos JARE y SERE o las mujeres del *Salvation Army* británicas. Andrés Trapiello, en su documentada novela histórica *Días y noches*¹⁰, realiza un relato muy vivo del periplo de refugiados españoles en Francia, de sus duras circunstancias hasta su decisión de marchar a México, y describe con precisión y detalle la difícil travesía.

Argentina recibió a intelectuales y profesores, que fecundaron las universidades de Buenos Aires, Mendoza y Córdoba, y activaron la vida editorial, como lo refleja la fundación de la editorial Paidós. Ortega y Gasset, María Teresa León, Rafael Alberti y Alcalá Zamora se encontraron en diversos momentos en este país. Un hombre de negocios como el nacionalista catalán Francesc Cambó, que apoyó a Franco al principio de la guerra, pero del que luego se distanció, fijó en Buenos Aires su residencia hasta su fallecimiento después de la guerra.

Venezuela recibió a emprendedores como Justino de Azcárate y a arquitectos como Rafael Bergamín, que impulsó la fundación de la escuela de arquitectura de la universidad de Caracas.

Puerto Rico acogió también a profesores, poetas y artistas, a los que ofreció una plataforma para que continuaran con su actividad profesional a través de la universidad de Río Piedras. Juan Ramón

Jiménez, Francisco Ayala, María Zambrano, entre otros, desarrollaron allí su magisterio. El violoncelista republicano catalán Pau Casals se afincó también en esta isla.

Cuba y la República Dominicana acogieron a las clases populares, trabajadores y familias cuyos miembros eran menos cualificados. Al contrario, los EE. UU. recibieron a investigadores, científicos y literatos en sus universidades, fundamentalmente.

La Unión Soviética acogió, sobre todo, a los líderes y combatientes del Partido Comunista, Dolores Ibárruri, *Pasionaria*, Santiago Carrillo y Enrique Líster, así como a los dos mil ochocientos noventa y cinco niños de Rusia, según cifras de la Cruz Roja, procedentes sobre todo del País Vasco, Valencia, Asturias, Madrid y Barcelona. Fueron acogidos y se facilitó su integración en el país; tras el estallido de la II Guerra Mundial, muchos de los españoles tomaron de nuevo las armas, esta vez contra el ejército alemán; incluso ciento treinta niños de mayor edad se incorporaron al ejército soviético. El escultor español Alberto Sánchez permaneció en la URSS hasta su fallecimiento.

3. Exiliados en Francia

De entre todos los países, fue Francia, por su cercanía geográfica y proximidad cultural, la que recibió el mayor contingente de refugiados, de toda edad y condición, desde el presidente de la República Manuel Azaña, los políticos Francisco Largo Caballero y Rodolfo Llopis o el poeta Antonio Machado hasta cientos de miles de personas anónimas: restos del ejército de la República, milicianos, sindicalistas o simples familias trabajadoras y campesinas que no se habían unido al bando sublevado; sin olvidar a los últimos miembros de las Brigadas Internacionales que lucharon en la batalla del Ebro.

Aunque desde los primeros días o meses del conflicto personajes muy influyentes de la vida española de preguerra salieron hacia Francia –entre ellos aquellos liberales que temían acciones violentas en

⁸ Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles.

⁹ Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles.

¹⁰ Ed. cit.

la zona republicana–, la salida masiva al exilio tuvo lugar a partir de 1937, especialmente en enero y febrero de 1939, y fue protagonizada por los republicanos del bando perdedor. Las cifras sobre la llegada masiva a Francia en los primeros días de febrero oscilan en torno a 475.000 personas, 220.000 de las cuales permanecieron en el país, y la mitad eran civiles. A pesar de que Francia practicaba la política de no intervención, por lo que tenía cerradas las fronteras, el 28 de enero el Gobierno francés permitió el paso a civiles solamente y luego, el 5 de febrero, día en que entró Azaña, los soldados republicanos recibieron también permiso para entrar hasta el día 10 de febrero. Hay que señalar que el gobierno francés se vio sorprendido por el éxodo masivo, aunque practicó el derecho de asilo de una manera peculiar: Tomó medidas duras contra los refugiados, ya que aplicó el decreto ley del 12 de noviembre de 1938 del Gobierno Daladier¹¹, que preveía su internamiento en centros especiales de extranjeros.

Los refugiados eran una presencia incómoda para Francia, porque el gobierno francés se hallaba en tratos para reconocer el gobierno de Franco. A ello hay que añadir que una gran parte de los refugiados eran soldados, y la población francesa de las zonas donde se levantaron los campos de concentración, internamiento y trabajo miraba con desconfianza a estos recién llegados, heridos, enfermos, maltrechos y sin bienes¹². No hay que olvidar los problemas económicos que suscitaba esta acogida masiva: la ayuda internacional era prácticamente inexistente y los organismos de solidaridad de sindicatos y asociaciones humanitarias no tenían medios para



Soldados republicanos, milicianos y brigadistas dirigiéndose al paso fronterizo de Perthus¹³, en Francia

21

aportar ayuda a tan alto número de refugiados –un sentimiento de culpa perduró en ellos durante mucho tiempo después–. Como ejemplo de esa desconfianza, se puede recordar que, tras la invasión alemana de Polonia, la corporación municipal de Collioure llegó a pedir al gobierno departamental que se enrolara a los varones españoles en el ejército francés y se confinara al resto de la población exiliada en campos de internamiento¹⁴.

Al llegar a la frontera, soldados y milicianos eran desarmados por agentes y soldados senegaleses, y las familias que entraron juntas fueron separadas. Las mujeres, los niños, los ancianos y los heridos fueron distribuidos en setenta y siete departamentos, por casi toda Francia, excepto París y los departamentos fronterizos del noreste y del este. Por esta razón aún se encuentran

Los exiliados españoles se distinguieron por la capacidad de organizar la ayuda a los más necesitados de entre ellos y por su resistencia contra el gobierno colaboracionista de Vichy y la ocupación nazi.

¹¹ DREYFUS-ARMAND, Geneviève (1999): *L'Exil des républicains espagnols en France. De la guerre civile à la mort de Franco*, Albin Michel ed.

¹² AYUSO, Silvia: "Las cicatrices de la retirada", *El País*, 16/02/2019.

¹³ Fotografía cedida por la familia Czitrom, tomada del archivo de Ladislao Czitrom, brigadista húngaro. Señalado con una equis delante de él por su familia. Realizada el 9 de febrero de 1939, un día antes del cierre de la frontera.

¹⁴ LEBOURG, Nicolas: "La Retirada; Conmemoremos el exilio republicano español en Francia", *Mediapart*, 19/2/2018.

Entre los exiliados en Francia, unos diez mil terminaron en campos de concentración alemanes con la aquiescencia de Franco, quien los declaró apátridas.

descendientes de republicanos españoles en Bretaña, Normandía, Ródano-Alpes e incluso Borgoña.

El gobierno francés eligió para vigilar a los refugiados a soldados senegaleses, a los que nada unía con los españoles y que no facilitaron las condiciones de vida de estos. Cabe también mencionar que en 1941, bajo el régimen de Vichy, la dirección de Le Vernet, un campo de castigo y de vigilancia especial donde se internaba a los refugiados considerados más peligrosos, vigilaba a sus detenidos para saber su orientación política. La opinión pública conservadora no olvidaba que muchos refugiados eran comunistas y anarquistas, y los prefectos se preocupaban de que no se perturbara el orden público.

Argèles sur Mer, a treinta km de la frontera española y a cinco de Collioure, es una playa cuyo nombre queda grabado en la memoria de los cien mil españoles que allí estuvieron –con las alambradas y la

playa, la arena, la tramontana, el agua fría, la disentería y el abandono como únicos compañeros–, de sus descendientes y de los que conocemos la historia. Igualmente permanecen nítidos en ella los nombres de los campos de Limoges, Saint Cyprien, Barcarès, Le Vernet o Rivesaltes.

Muchos de los refugiados encontraron trabajo pronto, por su cualificación, en faenas del campo y en empresas industriales; unos 100.000 fueron obligados a trabajar en la remodelación de infraestructuras como vías de ferrocarril, y defensas militares en 1940, porque la guerra con Alemania se consideraba inminente, participando así en la economía de guerra o alistados en la legión extranjera.

Los exiliados españoles se distinguieron por la capacidad de organizar la ayuda a los más necesitados de entre ellos y por su resistencia contra el gobierno colaboracionista de Vichy y la ocupación nazi, ya que aprovecharon su participación en trabajos de infraestructuras, en el campo o en la industria para crear redes de resistentes contra Vichy y los alemanes¹⁵.

Entre los exiliados en Francia, unos diez mil terminaron en campos de concentración alemanes con la aquiescencia de Franco, quien los declaró apátridas. El primer contingente estuvo formado por trescientos noventa y dos, que ingresaron en Mauthausen (Austria). El 20 de agosto de 1940, un tren de ganado salió de Angulema con novecientos veintisiete refugiados españoles, cuatrocientos noventa hombres y el resto mujeres y niños. El 24 de agosto llegaron a Mauthausen. Trescientos noventa y siete de ellos murieron; a las mujeres y a los niños los devolvieron a España. Los republicanos en Francia fueron reclamados por el embajador Lequerica, que presionaba al gobierno de Vichy para conseguir extradiciones. Solicitó



Campo de concentración de Bram, el destino de los refugiados de mayor edad, en 1939, por Agustí Centelles (Archivos estatales MECD)

¹⁵ El historiador Grégory Tuban, que manejó doscientas mil fichas de españoles en campos franceses, recoge los detalles en su libro *Champs d'étrangers. Le contrôle des réfugiés venus d'Espagne (1939-1944)*, 2018, Nouveau Monde éditions.

tres mil extradiciones en noviembre de 1940, e incluso se consiguió introducir comandos de la policía política franquista que, junto con oficiales de la Gestapo, arrestaron y deportaron a España a republicanos prominentes; entre ellos estaban Lluís Companys, presidente de la Generalitat de Cataluña, Julián Zugazagoita Mendieta, ministro de Gobierno con Negrín, y Cipriano Rivas Cherif, director de escena pionero en la España de comienzos del siglo XX y cuñado del presidente Azaña; los dos primeros fueron fusilados, después de un juicio sumarísimo. En la Francia ocupada por los alemanes, y a partir de 1942 en todo el país, las aspiraciones persecutorias de Franco no tuvieron cortapisas.

Podemos seguir el rastro de un gran grupo de profesionales liberales, artistas, poetas, investigadores y políticos destacados. Desgraciadamente, es más difícil recuperar la memoria de la población de a pie, muchos de los cuales permanecerán anónimos, pero que, con sus familias –niños, ancianos– o solos, sufrieron el desarraigo de la patria, las dificultades de inserción en lugares donde, sobre todo al principio, no fueron bien recibidos, o lo fueron con dificultad, o fueron confinados en campos de refugiados y de trabajo o deportados, una vez comenzada la guerra mundial a los campos de concentración alemanes en el este de Europa. Otros, comprometidos con la causa de la libertad, continuaron la lucha contra el fascismo encuadrados en el ejército de la Francia libre, como fue el caso de los soldados españoles de la 9, la División acorazada del mariscal Leclerc, o se sumaron a la resistencia francesa, en la que jugaron un destacado papel, por su experiencia en la Guerra Civil y por el conocimiento del terreno, en la zona sur de Francia. Evelyn Mesquida¹⁶ señala-

¹⁶ MESQUIDA, Evelyn (2016): *La nueve: Los españoles que liberaron París*, Ediciones B. La autora del libro, en una intervención el 12 de octubre de 2015 en el ayuntamiento de Ferney Voltaire, auspiciada por la Sección Internacional Española de la *Cité Internationale Scolaire* de Ferney Voltaire, aportaba lo que más le había



Placas conmemorativas de la entrada en París el 24 de agosto de 1944 de la Colonne Dronne y de los republicanos españoles que constituían su componente principal

ba en 2015 las peripecias de los soldados españoles de la División Leclerc, que habían pasado de Francia por el puerto de Marsella al norte del África francesa y se habían puesto al servicio del ejército de la Francia Libre. La mayoría de ellos eran anarquistas, de en torno a veinte años, y tenían experiencia en la guerra de España. Reclutados por Leclerc, miembro de una antigua familia aristocrática francesa, quien supo apreciar su experiencia militar, estos rudos anarquistas, motivados por su lucha contra el fascismo, respondieron con obediencia y lealtad absolutas. El 24 de agosto de 1944 recibieron la orden de adentrarse en las calles de París con sus tanques y llegar al cuartel general alemán, hecho minimizado por Charles de Gaulle para evitar difundir que habían sido los españoles republicanos los que habían entrado primero en la capital.

llamado la atención cuando entrevistaba a los supervivientes españoles de la División Leclerc.

Tras el final de la II Guerra Mundial permanecían en Francia unos 150.000 españoles exiliados.

En París, desde los comienzos de la guerra, huyendo de la violencia en zona republicana, se afincaron Gregorio Marañón Posadillo, José Ortega y Gasset –antes de marchar a Portugal–, el filósofo Xavier Zubiri con su mujer Carmen Castro y los escritores Pío Baroja y Azorín. Marañón los reunía con frecuencia en su residencia.

24

Otros simplemente callaron y encerraron sus recuerdos para poder reiniciar una nueva vida en el país de acogida. Ciudades como Toulouse o Pau fueron zonas donde los exiliados españoles rehicieron sus vidas. Pero no hay que olvidar lugares como París, Estrasburgo, Lyon, Marsella, Montpellier y otras muchas ciudades donde encontraron con el tiempo un segundo hogar para ellos y sus hijos.

Tras el final de la II Guerra Mundial permanecían en Francia unos 150.000 españoles exiliados. En marzo de 1945, el Gobierno de la República Francesa les concedió el estatuto de refugiado Nansen, otorgado a los refugiados rusos y armenios en el período de entreguerras.

4. Una gran pérdida para España

Si nos preguntamos cuál fue el precio para España de este éxodo masivo, podemos encontrar la respuesta en la simple exposición de la nómina de algunos de los exiliados más conocidos, sin pretender ser exhaustivos.

Elías Díaz¹⁷ señala la gran pérdida que supuso para España el exilio de los filósofos José Gaos, Joaquín Xirau, José Ferrater Mora, Eugenio Imaz y María Zambrano; de los especialistas en Ciencias Sociales como Francisco Ayala, Luis Recasens y Manuel García Pelayo; de los críticos literarios Joaquín Casaldueiro, Amado Alonso, Juan Marichal, Ramón Xirau y Carlos Blanco Aguinaga; del pedagogo Luis de Zulueta; de los historiadores Rafael Altamira y Bosch Gimpera; de los poetas Juan Ramón Jiménez, Rafael Alberti, Luis Cernuda, León Felipe, Emilio Prados y Manuel Altolaguirre; del novelista Max Aub y del dramaturgo Alejandro Casona; de los ensayistas y políticos Manuel Azaña, Gil Robles, Rodolfo Llopis, José Bergamín y Pablo de Azcárate; de los científicos Augusto Pi y Sunyer, Severo Ochoa y Julio Rey Pastor; de los políticos Juan

Negrín, Francisco Largo Caballero e Indalecio Prieto.

En París, desde los comienzos de la guerra, huyendo de la violencia en zona republicana, se afincaron Gregorio Marañón Posadillo, José Ortega y Gasset –antes de marchar a Portugal–, el filósofo Xavier Zubiri con su mujer Carmen Castro y los escritores Pío Baroja y Azorín. Marañón los reunía con frecuencia en su residencia. Aunque todos ellos regresaron a la España vencedora, no todos tuvieron igual suerte. La cultura oficial de los vencedores rompió la comunicación con la cultura liberal, la filosofía y la ciencia europeas. La uniformidad ideológica, la ortodoxia política y religiosa, así como la censura, afectaron a la libertad individual. José Luis López Aranguren diría que los intelectuales que volvieron a la España de Franco vivieron hasta 1956 un “exilio interior”, porque no conectaron espontáneamente con las nuevas directrices de la política cultural oficial y no fue fácil para ellos trabajar, ni producir intelectualmente¹⁸.

Otros intelectuales republicanos marcharon a Gran Bretaña, como el institucionalista y pedagogo José Castillejo Duarte (1877-1945), director de la Junta de Ampliación de Estudios; el físico Arturo Duperier Vallesa (1896-1959), discípulo de Blas Cabrera, que fue acogido en el *Imperial College* de Londres y en la Universidad de Manchester, donde investigó sobre los rayos cósmicos; el ingeniero y ensayista liberal Salvador de Madariaga y Rojo (1886-1978), que se había formado en Gran Bretaña, donde ocupó la cátedra de lengua y literatura española en la Universidad de Oxford.

No dejamos de recordar a los que se establecieron en los EE. UU., como el filólogo institucionalista Américo Castro (1885-1972), colaborador con Ramón Menéndez Pidal en el centro de Estudios Históricos de Madrid, exiliado en Francia y, en 1938,

¹⁷ DÍAZ, Elías (1983): *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid, ed. Tecnos.

¹⁸ JULIÁ, Santos (2005): “Expediente: Intelectuales y segundo franquismo. Acotaciones a un debate” /2; *Historia del presente*, nº 5, Madrid, UNED, pp. 25-29.

en los EE. UU., donde ejerció de profesor en las universidades de Columbia (NYC), de Wisconsin (Texas), de Princeton y de San Diego (California), que fundó y publicó numerosas revistas centradas en la literatura, la lengua y la historia de España y, con su obra *La realidad histórica de España* (México, 1954), suscitó un apasionado debate, que aún pervive, al defender que España es fruto de la convivencia de las tres culturas en el largo periodo de la Edad Media; el poeta vallisoletano Jorge Guillén (1893-1986), miembro de la *Generación del 27*, que se exilió en 1938 en los EE. UU., donde impartió clases en el Wellesley College –allí coincidió con Pedro Salinas y Julián Marías– y en las universidades de Harvard y de Río Piedras (San Juan de Puerto Rico); el socialista y escritor Fernando de los Ríos (1879-1949), seguidor de los ideales de la Institución Libre de Enseñanza y ministro de Justicia, de Instrucción Pública y de Estado durante la República, que al estallar la guerra fue nombrado embajador en París y, poco después, en los EE. UU., desde donde fue miembro del Gobierno de la República en el exilio y su representante ante las Naciones Unidas.

Entre otros políticos y profesionales que se marcharon de España, al comenzar la guerra, se encuentra el católico liberal-conservador Niceto Alcalá Zamora (1877-1949), presidente de la República hasta la victoria de Frente Popular, que marchó a París y, posteriormente, a Argentina, donde falleció.

El institucionista y liberal Claudio Sánchez Albornoz (1893-1984), historiador y académico de la Historia, rector de la Universidad Central, ministro de Estado, vicepresidente de las Cortes y embajador, marchó de España al comenzar la guerra con destino a Argentina, donde fue profesor de Historia en las universidades de Mendoza y Buenos Aires y, desde marzo de 1962 hasta febrero de 1971, presidente del Gobierno de la República española en el exilio. En el debate suscitado por la obra mencionada de Américo Castro, se opuso a la visión de

este, en su voluminosa obra *España: Un enigma histórico* (Buenos Aires, 1957).

Miguel Maura Gamazo (1887-1971), hijo de Antonio Maura, jefe del partido conservador durante los primeros años del reinado de Alfonso XIII, fue ministro de Gobernación durante el Gobierno provisional de la II República y, al estallar la guerra, marchó a Toulouse con su familia, desde donde apoyó los 13 puntos de Negrín para poner fin a la guerra y devolver la democracia a España. A la familia Maura pertenecía el escritor y miembro del Partido Comunista Jorge Semprún, quien se unió a la resistencia francesa, estuvo en el campo de concentración alemán de Buchenwald y, posteriormente, se responsabilizó de la cartera de Cultura de 1988 a 1991 en uno de los periodos de gobierno de Felipe González.

Justino de Azcárate (1903-1989), ligado familiarmente y por trayectoria a la Institución Libre de Enseñanza, fue ministro de Estado de la II República española y, al comenzar el conflicto civil, se marchó a Venezuela, donde inició una cooperación con el gobierno venezolano a través de la creación de fundaciones. A Venezuela llegó también el arquitecto racionalista Rafael Bergamín, quien había diseñado en Madrid parte de los edificios de la colonia del Viso, que contribuyó a fundar la escuela de arquitectura de la Universidad Central de Caracas.

El ministro de Hacienda del gobierno republicano, y consejero del Banco de España, Agustín Viñuales (1881-1959), se exilió en Francia y no pudo regresar hasta 1948, por su pasado republicano.

El canario Juan Negrín López (1892-1952), médico, científico y político, miembro del PSOE desde los años 20 del siglo XX, fue ministro de Hacienda desde 1936 y asumió la Presidencia del Consejo de Ministros desde 1937. Exiliado primero en México y posteriormente en Francia hasta su fallecimiento, fue quien acuñó la frase “resistir es vencer”, esperando que el conflicto español se fusionara con el conflicto mundial que se aproximaba. Dirigió la economía de guerra y creó los fondos de

El triunfo del nuevo régimen significó, igualmente, una ruptura con la vitalidad de la creación española del primer tercio del siglo XX. La censura, el decreto de responsabilidades políticas y la influencia de la iglesia católica en la educación y en la cultura hasta 1953 no favorecieron la permanencia de artistas y creadores en España. Con su salida al exilio, la sociedad española perdió gran parte de su dinamismo anterior, tan necesario en los años grises de penuria económica y reconstrucción, sobre todo en la década de los cuarenta.

reparación de guerra con los bienes de los sublevados, SERE. Una vez fuera de España, pidió a los aliados que no organizaran un bloqueo porque a quienes castigarían sería a la sufrida población española.

Francisco Largo Caballero (1869-1946), dirigente del Partido Socialista Obrero Español y de la UGT, que había sido ministro de Trabajo y presidente del Consejo de Ministros republicano hasta 1937, marchó a París al finalizar la guerra y, buscando mayor seguridad tras la ocupación alemana de la ciudad, también residió en Albi, Ardèche y Noyon, entre otros lugares, lo que no le evitó ser sometido a un proceso de extradición junto con Federica Montseny, a petición del régimen de Franco, por el régimen de Vichy. Aunque finalmente los tribunales franceses no concedieron la extradición, en 1943 fue detenido por la Gestapo y enviado a un campo de concentración al norte de Berlín, de donde fue liberado por el ejército soviético.

El socialista Indalecio Prieto (1883-1962), que había sido ministro de Hacienda, Obras Públicas, Marina, Aire y Defensa durante la República y la guerra, abandonó sus responsabilidades en la dirección de esta por desacuerdo con Negrín y con Largo Caballero. Fue representante diplomático de la II República durante el resto de la guerra en México, donde le sorprendió el fin del conflicto, y en 1939 preparó con Lázaro Cárdenas la acogida de los refugiados republicanos. Tras la guerra, se esforzó en que la democracia volviera a España, participó en el Congreso de la Haya en 1948 y estableció un diálogo con Juan de Borbón.

5. La España peregrina de las artes del tiempo y del espacio

El triunfo del nuevo régimen significó, igualmente, una ruptura con la vitalidad de la creación española del primer tercio del siglo XX. La censura, el decreto de responsabilidades políticas y la influencia de la iglesia católica en la educación y en la cultura hasta 1953 no favorecieron la perma-

nencia de artistas y creadores en España. Con su salida al exilio, la sociedad española perdió gran parte de su dinamismo anterior, tan necesario en los años grises de penuria económica y reconstrucción, sobre todo en la década de los cuarenta. Grandes maestros, necesitados de la libertad necesaria para innovar y producir, buscaron otras tierras y dejaron el país falto de su genio, magisterio, y luz, en el campo de las Bellas Artes¹⁹. En el cine, arte por excelencia del siglo XX, sobresale Luis Buñuel, nacionalizado mexicano.

La mujer fue la gran perdedora de la contienda. Durante el periodo de preguerra, aparte de las que se consagraron a la política, como Clara Campoamor, Margarita Nelken o Victoria Kent, destacaron actrices, escritoras, filósofas y pintoras. El fin de la guerra llevó a estas referentes y modelos sociales al exilio, y relegó al hogar a las mujeres del interior.

Además de Pau Casals, el maestro y compositor de talla internacional, el católico Manuel de Falla (1876-1946), se exilió en septiembre de 1939 en Argentina. Cosmopolita, miembro de la *American Hispanic Society* y Caballero de la Legión de Honor de Francia, mantuvo estrechos lazos con Debussy, Ravel y Picasso durante su etapa de formación en París, a comienzos del siglo. El vanguardista y miembro del *Grupo de los ocho* Rodolfo Halffter (1900-1987) se exilió en México en 1939, debido a su apoyo al gobierno republicano como secretario del Ministerio de Propaganda. Cultivó la música dodecafónica, y recibió influencias de Ravel, Debussy y Bartok.

En las artes escénicas hubo también una España peregrina. En América, Buenos Aires y México D.F. sustituyeron a Madrid y Barcelona como capitales del teatro español; en Europa, París y Toulouse acogieron representaciones de dramaturgos españoles. Aparte de los escritores –Alberti, Aub,

¹⁹ BALCELLS, José María y José Antonio PÉREZ BOWIE (2001): *El exilio cultural de la Guerra Civil (1936-1939)*, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales; Universidad de Salamanca.

Casona, R.J. Sender y Rivas Sheriff, entre muchos otros—, destacaron las actrices María Casares, y Margarita Xirgu; los actores Edmundo Barbero y Miguel Maciá; los críticos Enrique Díaz Canedo y los escenógrafos Eugenio Granell y Santiago Ontañón²⁰.

En las artes plásticas, Maruja Mallo, pintora y ceramista surrealista, relacionada con los miembros de la *Generación del 27*, se formó en París, donde trató a René Magritte, Max Ernst, Pablo Picasso, Joan Miró, Paul Éluard y André Breton. Formó parte del llamado *grupo de Vallecas*, con Benjamín Palencia y Alberto Sánchez, y del grupo de mujeres del 27 denominadas *Las sin sombrero*; a este grupo pertenecieron la impresora y periodista, casada con Manuel Altolaguirre, Concha Méndez, que se exilió en La Habana y México, y la periodista Josefina Carabias, refugiada un tiempo en Francia. Mallo impartió clases de dibujo en el Instituto Escuela, tomó parte en las misiones pedagógicas de la Residencia de Estudiantes y diseñó escenarios de obras dramáticas y la portada de la *Revista de Occidente*. Amiga de Rafael Alberti, Miguel Hernández, Pablo Neruda y Gabriela Mistral, al comenzar la contienda se marchó a Buenos Aires y Montevideo, y expuso en Nueva York, París y otras capitales de Hispanoamérica.

Sin duda, el más internacional, vanguardista y prolífico de los artistas españoles del siglo, Pablo Ruiz Picasso (1881-1973) no necesita presentación. Nombrado simbólicamente por Azaña director del Museo del Prado, pintó el *Guernica*, a instancias del Gobierno de la República y por mediación del arquitecto catalán Josep Lluís Sert, para el Pabellón de España durante la Exposición Universal de París en 1937, gran alegato de significación universal contra la barbarie de la guerra. Participaron con él, en el pabellón de España, el escultor Julio González y Joan Miró. El *Guernica* fue entregado por su autor al MoMA, con la condición de devolverlo a

España una vez instaurada la democracia. Picasso cultivó la pintura impresionista, cubista, y surrealista, así como el grabado, la cerámica y el dibujo. Destacó además por su militancia comunista tras la II Guerra Mundial y su pacifismo convencido.

El pintor, dibujante, orfebre y escultor cubista catalán Julio González (1876-1942), aunque residía en Francia con su familia antes de la guerra, se sintió muy afectado por la contienda y participó con la Cabeza de Montserrat en el pabellón de la España republicana en la Exposición Universal. Su obra se expuso en Bélgica, Francia y los Estados Unidos antes de su fallecimiento.

El arquitecto catalán Josep Lluís Sert, un republicano de origen aristocrático, estuvo influido por el funcionalismo de Le Corbusier y fusionó en su obra la vanguardia y la tradición mediterránea catalana. Construyó el pabellón de España en París para la Exposición Universal de 1937. Finalizada la Guerra Civil, se instaló en los EE. UU., donde llegó a ser decano de la escuela de arquitectura de Harvard, y participó en la remodelación urbana de varias ciudades hispanoamericanas, conduciéndolas hacia la modernidad²¹.

Esta pequeña muestra de artistas españoles desterrados por sus ideales republicanos y el horror a la contienda finaliza con el valenciano Josep Renau Berenguer (1907-1982), influido por el *art déco*, que dominó el mundo de la imagen como fotógrafo, pintor, litógrafo, acuarelista y cartelista. Fue Director General de Bellas Artes durante el conflicto bélico y uno de los responsables de trasladar las obras del Museo del Prado a las Torres Serrano de Valencia, y posteriormente a Suiza²². Tras finalizar la contienda, marchó a Francia y estuvo en el campo de

²¹ ZABALBEASCOA, Anatxu: "Sert, genial y contradictorio", *El País*, El País Semanal, 6/03/2005. https://elpais.com/diario/2005/03/06/eps/1110094009_850215.html. Consultado 02/04/2019.

²² ZAFRA, Ignacio: "Renau, la obra malograda del hombre que salvó el tesoro artístico español", *El País*, Sección Cultura, 26/02/2018. https://elpais.com/cultura/2018/02/26/actualidad/1519661590_092124.html. Consultado 02/04/2019.

²⁰ BALCELLS, José María y José Antonio PÉREZ BOWIE (2001), op. cit.

Todavía hoy, en lugares donde se encuentran las Secciones Internacionales Españolas insertas en centros de enseñanza franceses, encontramos profesores, familias, alumnos, vecinos residentes en Francia, nacionales franceses, cuyo origen y residencia en este país se remontan al exilio.

¿Qué habría ocurrido en España si los que iniciaron el camino del exilio hubieran podido permanecer y ofrecer su colaboración y su experiencia al servicio de la reconstrucción del país?

28

Argèles sur Mer, de donde marchó a México y de allí, en 1958, a Berlín Oriental, en la exRepública Democrática alemana. Hasta el final de su vida realizó carteles de propaganda política, pintó murales y practicó la fotografía.²³

6. El eco del exilio en la memoria

Todavía hoy, en lugares donde se encuentran las Secciones Internacionales Españolas insertas en centros de enseñanza franceses, encontramos profesores, familias, alumnos, vecinos residentes en Francia, nacionales franceses, cuyo origen y residencia en este país se remontan al exilio.

Podemos constatar que las pequeñas historias y biografías concretas de estos colegas, familias y vecinos se vieron afectadas por la historia con mayúsculas que supuso el conflicto civil español ocurrido entre 1936 y 1939. Es el caso de la profesora agregada de Lengua y Literatura españolas en el Lycée International Ferney Voltaire Dña. Marie Bordes, cuya familia, asentada en Toulouse tras el exilio, procede de Castellón, o de Dña. Verónica Czitrom, vecina de Ferney Voltaire, de nacionalidad mexicana, por azar de la guerra, cuyo padre, Ladislao Czitrom, nacido a comienzos de siglo XX en el entonces Imperio Austrohúngaro, arquitecto de profesión, formado en Italia, políglota y cosmopolita, se alistó en las Brigadas Internacionales, dejó España en febrero de 1939, y pasó por Collioure y diversos campos de trabajo, hasta que en el invierno de 1942 tomó uno de los últimos barcos fletados por Lázaro Cárdenas. ¿Por qué no regresó a su tierra natal, entonces Rumanía? Por dos razones: porque el este de Europa ya estaba controlado por los nazis, aliados de Franco durante la Guerra Civil, y porque, siendo judío, en la Francia de Vichy corría un gran riesgo. O el de la escritora lionesa,

²³ CABAÑAS BRAVO, Miguel: "Los artistas españoles del éxodo y el llanto bajo el techo azteca", *Arbor, ciencia, pensamiento y cultura*, CLXXXV, 735 enero-febrero (2009), Vol. 185, 57-74, p. 63.

de origen español, Carine Fernandez, cuya familia se exilió en Francia, y que recientemente ha escrito la novela sobre la guerra civil *Mille ans après la guerre*.

Como se observa en esta pequeña muestra, desde élites conservadoras republicanas hasta responsables políticos de otras tendencias, artistas, intelectuales, milicianos, sindicalistas, obreros y campesinos, familias enteras y brigadistas, marcharon al exilio, conscientes de que en la nueva España no tendrían oportunidad de vivir en paz. No podemos desde estas páginas recoger a todos los que se marcharon, pero ofrecemos algunos ejemplos que nos permiten valorar cómo afectó a España el exilio de esta población, cómo les afectó a ellos, y cómo fecundaron con su esfuerzo, coraje y compromiso los países que los acogieron.

¿Qué habría ocurrido en España si los que iniciaron el camino del exilio hubieran podido permanecer y ofrecer su colaboración y su experiencia al servicio de la reconstrucción del país?



Salida de Marsella hacia México, vía Orán, Casablanca, La Habana, Veracruz, de uno de los últimos barcos, el portugués Nyassa, que salió de Francia con exiliados republicanos y brigadistas internacionales el 16/01/1942. Cedido por la familia Czitrom del archivo de Ladislao Czitrom, brigadista húngaro.

Conmemorando el 80 aniversario del exilio republicano español: una experiencia didáctica generalizable

Carlos Sarria Gómez

Profesor de la Sección Internacional Española de Grenoble

“Ya tiramos para Francia, por los Pirineos y nos llevaron al primer pueblo que había. Los hombres los llevaron a pie y a nosotros nos llevaron en coche. Y allí nos dieron de comer los franceses. Al día siguiente ya pusieron trenes y coches para el que quiso irse para un sitio o para el que quería venirse aquí para España. Eran conformes y se venían y otros se iban para otro sitio. Nosotros nos quedamos allí. De allí del pueblo aquel nos fuimos a otro y estuvimos un año. Un año nos estuvieron dando la comida el gobierno de aquí de España. Nos pusieron en una casa particular, pero luego ya tuvimos que pagar. Había otra familia de refugiados. Allí no había nada más que refugiados.”

[Testimonio de Francisca Lara Quintana Villanueva de Tapia, Málaga]¹

“Je vais peut être maintenant essayer de retrouver la nationalité que j’ai perdue par naturalisation. J’ai d’ailleurs commencé les démarches. Mais pour moi, c’est une démarche plus sentimentale que militante, car c’est un lien avec mon père et ma mère, un lien sentimental et affectif. Je suis espagnol/catalan, je suis né espagnol/catalan, mais en même temps, je me sens complètement français, je me sens surtout européen. Je pense que je vais franchir les pas, car j’ai les dois un peu à mes parents, aujourd’hui disparus.”

[Testimonio de Cecil Guitart, Grenoble]²

¹ ARCAS CUBERO, Fernando (Dir.) (2016): *Yo estaba allí. Una historia oral de la Guerra Civil y el Franquismo en Málaga*, Málaga, Editorial El Genal, p. 408.

² VV. AA. (2009): *Le train s’est arrêté à Grenoble. La guerre d’Espagne et l’Isère, refuge et résistance*, Grenoble, Musée de la Résistance et de la Déportation de l’Isère – Maison des Droits de l’Homme, p. 81.

Una experiencia didáctica dirigida especialmente al alumnado de *Terminale*, en cuyo programa se incluye el desarrollo de los contenidos sobre memoria histórica de la Guerra Civil española.

1. Introducción

En 2016, curso de nuestra incorporación como docentes de geografía e historia en las Secciones Internacionales Españolas en Francia, organizamos para los alumnos de Lycée de nuestra sección, la *Cité Scolaire Internationale Europole* de Grenoble, una de las actividades más cercana y emotiva de cuantas hemos llevado a cabo hasta ahora, el encuentro con Armonía Gil, “una niña del exilio”. Una experiencia didáctica dirigida especialmente al alumnado de *Terminale*, en cuyo programa se incluye el desarrollo de los contenidos sobre memoria histórica de la Guerra Civil española, pero que despertó el interés de todos por igual, gracias a la cercanía y humanidad de su protagonista.

Aquel encuentro, facilitado por nuestra compañera de primaria Montse Cabanellas, que nos hizo llegar el contacto, amplió, de manera muy modesta, el trabajo puesto en marcha unos años antes por el museo de la Resistencia y la Deportación del Isère, bajo el título “*Le train s’est arrêté à Grenoble...*”³. Una exposición de gran éxito mediático y de público⁴, dedicada en 2009 al 70 aniversario del exilio español en Grenoble y su departamento, que fue acompañada por una breve publicación. En esta última, el entonces director Jean-Claude Duclos, recogió los principales objetivos de la misma:

Cette exposition permet ainsi de constater combien le travail de mémoire et d’histoire qui s’accomplit en Espagne autour des valeurs démocratiques a

³ Título extraído del testimonio de Mercè Forcada “[...] mais ce train s’est alors arrêté le 3 février 1939 à Grenoble.”, *ibid.*, p. 72.

⁴ Reseña facilitada por Gil Emprim, miembro del comité científico del Musée de la Résistance et de la Déportation de l’Isère – Maison des Droits de l’Homme de Grenoble, y colaborador en el montaje de la exposición y de la publicación *Le train s’arrêté à Grenoble...*

rejoint celui qui se poursuit en France, à l’égard de la Résistance. Lors d’une exposition dont nous avons partagé la réalisation avec l’Institut piémontais d’histoire de la résistance (Alpes en guerre - Alpi in guerra, novembre 2003 - octobre 2004), deux histoires s’étaient là aussi rejointes. Il est souhaitable que de telles expériences se reproduisent et qu’à terme, une mémoire commune, européenne, sinon mondiale, se constitue peu à peu sous le dénominateur commun des valeurs démocratiques. Cette évolution serait alors conforme aux objectifs des résistants et des déportés qui fondèrent le musée dont le Conseil général de l’Isère assure aujourd’hui l’existence.

Una propuesta que volvía a plantear la importancia de construir una memoria común en torno a unos valores democráticos también comunes⁵, que deben constituirse, especialmente hoy, en referente fundamental de nuestra práctica docente.

2. El encuentro con Armonía Gil

La memoria histórica resulta uno de los contenidos más complejos de enseñar, pues requiere una gran capacidad de abstracción y madurez, y una buena visión global de la historia de España. Para muchos de nuestros alumnos, y para nosotros, esta no es tarea sencilla, por lo que la propuesta de una aplicación práctica en el aula puede convertirse en un magnífico recurso pedagógico si va acompañado de una

⁵ Sobre esta idea y la importancia de la memoria histórica en España existen numerosas obras desde que a finales de los años 70 aparecieran algunos trabajos de referencia, como *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros*, de Ronald Fraser (1979), o desde el periodismo, *Los Topos*, de Manuel Leguineche y Jesús Torbado (1977). Tomando un nuevo impulso a partir de la aparición en 2007 de la *Ley de la Memoria Histórica* (Ley 52/2007, de 26 de diciembre), que fue seguida por diversas propuestas legislativas a nivel autonómico, que elevaron el número de estudios y publicaciones, especialmente a nivel local y regional.

preparación previa. Para ello, se hace necesario conocer cuál es el valor de la memoria histórica y los testimonios orales, y cómo estos se insertan dentro del discurso histórico, valorando sus pros y sus contras. Desde este punto de partida, los alumnos podrán acercarse de una manera útil y directa a las personas que van a compartir con ellos su historia, “*su propia historia*”, como nos apuntó Armonía. Asimismo, se debe trabajar también con el entrevistado, detallándole los niveles a los que se van a dirigir y los conocimientos previos que estos poseen. Con frecuencia, nuestros protagonistas temen no estar a la altura o no conocer los datos exactos, pero es precisamente eso de lo que se trata, de aportar esa faceta humana que no está en los libros y que cuesta transmitir en el aula, la vida de los que casi siempre quedaron fuera de los focos de la historia⁶.

En ese sentido, conocer a Armonía fue para nosotros y para nuestros alumnos una experiencia enriquecedora⁷. Esta mujer, nacida en 1935, se vio obligada a dejar su pueblo natal, Sallent, al noroeste de Barcelona, en el invierno de 1939. Junto a su familia y miles de compatriotas⁸, atravesó la frontera con

⁶ Sobre el uso de la historia oral en el aula destacan a nivel académico los trabajos pioneros de Susan Rose del Dickinson College de Pensilvania y de la *Oral History Review*. En esa línea, y desde nuestra propia experiencia didáctica, publicamos también en 2008 el artículo: “Un archivo de historia oral como herramienta didáctica”.

⁷ El desarrollo del encuentro, en el que participó nuestro inspector de Educación en aquel momento, Javier Garralón, estuvo precedido por una breve intervención de este y otra nuestra, en la que pudimos presentar a Armonía Gil brevemente. Sin grandes interferencias, pues lo fundamental resultaba su testimonio, sin interpretaciones, y con un acceso directo de nuestros alumnos a la fuente.

⁸ Se calcula que aproximadamente medio millón de españoles atravesaron la frontera con Francia, al desencadenarse la caída de Cataluña, entre enero y febrero de 1939. De estos, en torno a 360.000 regresarían a España antes de finalizar el año. Cf. J. A. Aunión, “80 años del final de la Guerra Civil: Una geografía del exilio republicano español”, Diario *El País*, 31 de marzo de 2019.



Armonía Gil y su hermano de niños
(Imagen cedida para la presentación)

Francia bajo unas condiciones durísimas, sin ropa de abrigo y con el hostigamiento de las tropas franquistas. Una vez llegados, la familia fue separada: ellos (Armonía, su hermano de dos años, su madre y sus abuelos maternos) fueron enviados a un campo de refugiados cerca de Langon, en el departamento de la Gironde, y su padre, a un campo de internamiento, de donde saldría para ir a trabajar a las minas de carbón de Saint Étienne⁹. En este último emplazamiento minero pudieron volver a reunirse todos. Desde allí, se trasladarían posteriormente a la región del Isère, donde su padre continuó trabajando en duras labores forestales.

⁹ Un Decreto del 12 de abril de 1939 del Gobierno Daladier obligó a los hombres refugiados de entre 20 y 48 años a rendir un periodo de trabajo para el Estado francés y/o sus intereses.

Esta mujer, nacida en 1935, se vio obligada a dejar su pueblo natal, Sallent, al noroeste de Barcelona, en el invierno de 1939.



Armonía Gil, acompañada por varias alumnas de *Terminale* tras su charla en 2016. A la izquierda, Carlos Sarria, y a la derecha, Javier Garralón

32

Yo nunca me he sentido ni española, ni francesa, sino las dos a la vez, y sobre todo, ciudadana del mundo.

Entre gens de bonne volonté, on peut toujours s'entendre.

La historia de Armonía, como la de miles de españoles, continuó los años siguientes con una adaptación obligada en la que se fue encontrando con todo tipo de personas y en la que siempre estuvo presente la añoranza por su tierra y por España. Historias dolorosas de separación entre familias que ilustran un drama, el del exilio, que hoy continúan viviendo miles de personas en el mundo. Vida complicada a la que ella siempre intentó poner buena cara y de la que sacó una conclusión clara al ser interrogada por nuestros alumnos: “Yo nunca me he sentido ni española, ni francesa, sino las dos a la vez, y sobre todo, ciudadana del mundo”¹⁰. Además, aprovechó la ocasión para contarnos una historia muy emotiva. Durante la segunda guerra mundial conocieron a una mujer francesa a la que le gustaba cuidar de su hermano pequeño, darle de merendar, cogerle de la mano, acompañarlo... pues le recordaba a su hijo de la misma

¹⁰ Testimonio aportado por Armonía Gil durante la charla celebrada en la Cité Scolaire Internationale Europole de Grenoble el 17 de enero de 2016.

edad que estaba internado en un campo de concentración en Alemania. Afortunadamente, aquel niño sobrevivió y nunca perdieron el contacto con aquella familia. Años después, cuando volvían a verse, ese niño, ya hombre, siempre les recordaba: “*Entre gens de bonne volonté, on peut toujours s'entendre*”¹¹.

Tras sus palabras, se estableció un intenso y emotivo debate con nuestros alumnos, que quisieron profundizar en determinados aspectos de su vida, especialmente sobre su llegada y acogida en Francia. Para cerrar el acto, proyectamos un breve montaje audiovisual con imágenes del periodo y de Armonía en su infancia, que nos sirvió como reconocimiento a esta “niña del exilio”, quien nos agradeció enormemente la posibilidad de haber podido compartir “*su propia historia*” con un grupo de jóvenes de la sección española.

3. “Le train s’est arrêté à Grenoble...”

Como apuntábamos, en 2009 la conmemoración de los 70 años del fin de la Guerra Civil española y del comienzo del exilio, acompañado por la aprobación en España dos años antes de la Ley para la Memoria Histórica, motivó el surgimiento de numerosos eventos y trabajos de investigación. La ciudad de Grenoble, “capital de los Alpes” y del departamento del Isère, no fue ajena a este hecho¹², y el Musée de la Résistance et de la Deportation de l’Isère organizó una exposición y una publicación centrada en aquella trágica huida y el asentamiento de los refugiados españoles en la comarca. Trabajo de investi-

¹¹ Ibid.

¹² Andreo, Geraldine (2008): *Les réfugiés espagnols dans le département de l’Isère 1936-1939*. Mémoire de Master I, Sciences humaines et sociales, Grenoble; VV. AA. (2007): *Mémoire d’Espagne... à Saint-Martin-d’Hères et Grenoble*, Ville de Saint-Martin-d’Hères, Service du Patrimoine.

gación que contó con la participación de historiadores e investigadores locales y con la recopilación de testimonios, documentos y fotografías en las que tuvieron una colaboración destacada los protagonistas y los descendientes de aquellos exiliados. Dividido en varios bloques, se analizó el papel del Estado francés durante la Guerra Civil española, el impacto del golpe de estado en el Isère, el rol de algunos brigadistas locales, la acogida a los refugiados en la zona y una recopilación de testimonios.

El inicio de la sublevación de una parte del ejército contra el gobierno democrático de la República española, entre el 17 y el 18 julio de 1936, desencadenó en Francia una oleada de solidaridad por parte de movimientos, partidos y sindicatos de izquierda, quienes anticiparon desde un primer momento el trasfondo de aquel conflicto, preludio de la Segunda Guerra Mundial, el choque entre fascismo y democracia. En el Isère, las noticias que iban llegando desde España movieron al Comité Departamental de los partidos socialista y comunista a organizar tan solo unos días más tarde del estallido de la guerra, el 26 de julio de 1936, un gran encuentro de solidaridad, que concluyó con el envío de un telegrama al pueblo español a través de su embajada en París:

*“Cinq mille personnes, assemblées au parc Paul Mistral de Grenoble, adressent leur salut chaleureux au peuple d’Espagne et s’inclinent sur les victimes de la guerre civile provoquée par les fascistes.”*¹³

A partir de ahí, los actos de solidaridad se sucederán de manera regular¹⁴, partiendo hacia Barcelona el 24

¹³ VV. AA. (2009): *Le train s’est arrêté à Grenoble. La guerre d’Espagne et l’Isère, refuge et résistance*, ed. cit., p. 20.

¹⁴ Incluyendo numerosas conferencias y encuentros, como el organizado el 12 de septiembre de 1936 en el

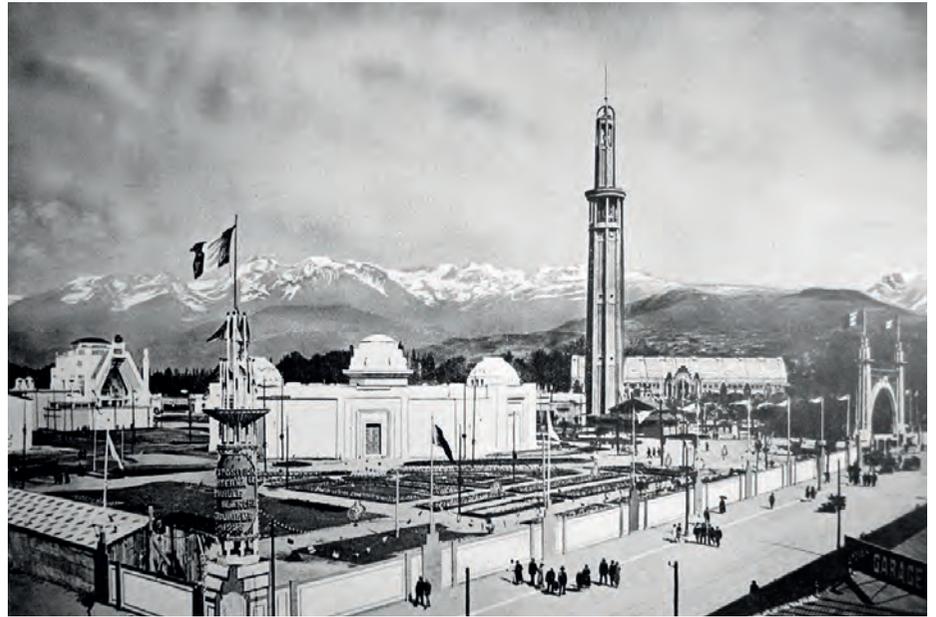


Imagen de las instalaciones del Parc Mistral donde fueron acogidos los refugiados españoles en 1939 [Grenoble, Imprimerie générale, s.d., 1925?]

de agosto de 1936 uno de los primeros contingentes de voluntarios del país¹⁵, mientras comenzaba la organización de comités de recaudación de dinero y materiales para su envío a la zona republicana. Asimismo, el Isère fue uno de los primeros departamentos de Francia en admitir refugiados¹⁶, pues la mayor parte de las grandes ciudades del país, bajo la justificación de la falta de espacio y equipamiento, quedaron en un primer momento fuera de este proceso.

antiguo gimnasio de Grenoble, en los que participarán intelectuales, sindicalistas, mujeres contra el fascismo o combatientes provenientes de España.

¹⁵ En la estación de tren de Grenoble se reunieron más 500 personas para despedirlos. A este grupo sucederán otros, tras la creación de las Brigadas Internacionales en septiembre de 1936. La exposición y la publicación incluyeron un trabajo de investigación con una breve reseña sobre algunos de estos brigadistas, en particular aquellos que tuvieron posteriormente un papel destacado en la Resistencia francesa y que en varios casos terminaron siendo asesinados por la Gestapo o las tropas nazis.

¹⁶ El exilio, aunque se mantuvo de manera constante a lo largo de todo el conflicto, se suele dividir en varias oleadas (caída de Irún, frente Norte, Aragón...), siendo la más destacada la producida tras la caída de Cataluña, en enero de 1939.

El Musée de la Résistance et de la Déportation de l’Isère organizó una exposición y una publicación centrada en aquella trágica huida y el asentamiento de los refugiados españoles en la comarca. Trabajo de investigación que contó con la participación de historiadores e investigadores locales y con la recopilación de testimonios, documentos y fotografías.



Imagen del Parc Mistral en la actualidad

La gran oleada llegará a comienzos de 1939, tras la caída de Cataluña, con la acogida de 2.300 refugiados en las instalaciones del Parc Mistral.

El 10 de agosto de 1937, con la caída del frente Norte, se produce la primera llegada de 490 refugiados, la mayor parte de ellos mujeres y niños, que serán acogidos en la Escuela Profesional de Voiron y en la Escuela Vaucanson de Grenoble. Allí permanecen hasta el 11 de septiembre, cuando, ante el inicio del curso escolar, son trasladados al fuerte militar de Fort Barraux, situado en el macizo de la Chartreuse, a unos 40 km al norte de Grenoble.

La gran oleada llegará a comienzos de 1939, tras la caída de Cataluña, con la acogida de 2.300 refugiados en las instalaciones del Parc Mistral, edificios que habían sido construidos para la Exposition Universale de la Houille Blanche et du Tourisme de 1925. Buena parte de ellos eran de nuevo mujeres y niños, ya que los hombres habían sido separados y enviados en su mayor parte a los campos de internamiento del sur del país. El espacio donde fueron acogidos no reunía las condiciones

necesarias y fueron aislados, tras una doble alambrada de espino, y prevenidos de tener contacto con la población local, no solo por razones sanitarias sino también políticas¹⁷. No obstante, las autoridades consideraban “*moyennement satisfaisante*” la situación, pues según el Inspector Departamental de Higiene, tras una visita al lugar de acogida el 11 de febrero de 1939, el estado del espacio de internamiento no era achacable a ellos:

“*les conséquences de l’encombrement et des changements climatiques, courants à cette époque de l’année, sont amplifiées par une population apathique et peu soucieuse des règles de l’hygiène même élémentaire*”¹⁸.

Las condiciones de hacinamiento de los refugiados, que se encontraban muy debilitados tras tres años de guerra y cientos de kilómetros a pie en pleno invierno, provocaron la propagación de enfermedades y un empeoramiento de la situación sanitaria, que conllevaron el fallecimiento de varios niños.

El improvisado campamento no prolongó mucho su existencia: en julio de 1939, unos 1.000 refugiados habían vuelto ya a España; los restantes, unos 1.300, fueron trasladados y confinados en las instalaciones de una vieja fábrica, la Usine Vialle, en el pueblo de Arandon, a unos 90 km al noroeste de Grenoble, donde permanecerían hasta octubre de 1939. Además, los escasos hombres presentes habían comenzado a ser movilizados, tras el Decreto Daladier de abril de 1939, particularmente en tareas agrícolas. Para muchos, los que podían, las tareas laborales se convirtieron en una vía de escape de los centros de internamiento y una manera de demostrar sus cualidades y su valía en diferentes oficios.

¹⁷ La prefectura temía que los miembros del Partido Comunista Francés (PCF) entrasen en contacto con los refugiados españoles. Cf. VV. AA. (2009): *Le train s’est arrêté à Grenoble. La guerre d’Espagne et l’isère, refuge et résistance*, ed. cit., p. 44.

¹⁸ *Ibid.*, p. 42.

Tras el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, arrancó un nuevo periodo para los refugiados, en el que miles de ellos fueron enviados por los nazis y el Gobierno colaboracionista de Vichy a los campos de exterminio¹⁹, especialmente Mauthausen²⁰. Por otro lado, se inició una obligada integración en la sociedad francesa, acentuada tras observar que los países aliados evitaban deponer a Franco al finalizar el conflicto, acabando con sus últimas esperanzas de poder volver a España.

En la reconstrucción de esta etapa, los testimonios orales han aportado una valiosa información, pues se trata de periodos complejos, militarizados y faltos en documentación. En este caso, el trabajo de investigación y recopilación realizados se valió del registro de varios testimonios, parte de los cuales se incluyeron en la publicación bajo el apartado *Memorias*. Historias trágicas de exilio y dureza, con familias rotas como la de Mercè Forcada, divididas por la política como la de Jean-Vicent Brisa, o con infancias marcadas por la desconfianza de la gente como la de Cecil Guitart. Casi todas con un punto en común, su añoranza por la patria de la que debieron salir de manera forzada.

Con la llegada de la paz, los exiliados se reorganizarán en grupos y asociaciones vinculados con frecuencia por sus orígenes políticos y regionales, convirtiendo a Grenoble y su departamento en zona de paso de algunos políticos destacados del Gobierno republicano en el exilio²¹. Sin embargo, el paso del tiempo, las diferencias políticas y la permanencia

de Franco en el poder fueron disolviendo muchos de los lazos que aquella dura experiencia del exilio había construido en sus inicios

En resumen, un trabajo de investigación y divulgación necesario que vino a completar unos materiales escasos hasta ese momento para Grenoble y la región del Isère, menos conocida en su relación con el exilio español que otras zonas de Francia.

4. Algunas ideas finales

En el programa de las Secciones Internacionales Españolas en Francia, el capítulo dedicado a la memoria histórica sobre la Guerra Civil española y el exilio ha resultado fundamental, pues forma parte de la historia que nos une y nos ha unido a este país. Ayudándonos no solo en la interpretación y análisis del presente, sino también a compartir y afrontar un futuro común en el marco de una Europa unida.

Como apuntaba Mercè Forcada en *Le train s'est arrêté à Grenoble*, hubo una generación de exiliados que debió valerse de la transmisión oral para mantener esos lazos con su patria, que fueron cortados de manera abrupta en 1939. Además de un exilio forzado, muchos de ellos sufrieron también la indiferencia e incompreensión de quienes se quedaron en España. Una situación muy diferente de la oleada de emigrantes de carácter económico llegados durante los años sesenta, que sí mantuvieron sus lazos familiares y afectivos con su patria y buscaron su integración desde un principio.

Por nuestra parte, cada vez que hemos tenido la oportunidad de conocer o aproximarnos a hechos y referencias del pasado de nuestro país en Grenoble y su departamento, hemos intentado

el exilio Federica Montseny, con motivo del Festival de Grenoble, en el cual participó también Albert Camus.

El espacio donde fueron acogidos no reunía las condiciones necesarias y fueron aislados, tras una doble alambrada de espinos, y prevenidos de tener contacto con la población local, no solo por razones sanitarias sino también políticas.

En la reconstrucción de esta etapa, los testimonios orales han aportado una valiosa información, pues se trata de periodos complejos, militarizados y faltos en documentación.

¹⁹ Según el testimonio de Pedro García, los refugiados políticos españoles en el Isère se componían de socialistas, anarco-sindicalistas y comunistas. *Ibid*, p. 77.

²⁰ El fotógrafo español Francisco Boix contribuyó con sus imágenes y el robo de negativos, que fueron utilizadas como prueba durante los juicios de Nuremberg, al conocimiento de aquella barbarie en la que fueron asesinados más de 4.000 españoles. Cf. Diario *El País*, 5 de mayo de 2015.

²¹ Entre otras, el 24 de julio de 1949 recibieron la visita de la entonces Ministra de la República Española en

En este 80 aniversario del fin de la Guerra Civil española y del comienzo del exilio, concluimos este artículo animando a llevar a cabo en los centros educativos experiencias como la descrita, que anima a reforzar valores comunes y universales que deben presidir siempre nuestra práctica docente: los de libertad, justicia y democracia.

36



Cartel anunciador de la exposición y la publicación sobre el exilio español realizadas en Grenoble en 2012

aprovecharlos²², buscando su inserción en nuestra práctica docente, especialmente la dirigida al alumnado de Lycée y en algunos de los contenidos desarrollados en *Troisième*. En ese sentido, cabe también destacar tanto la labor como la posibilidad de continuar estudios vinculados con nuestra lengua, cultura e historia que ofrece la Universidad de Rhône-Alpes en la actualidad.

En este 80 aniversario del fin de la Guerra Civil española y del comienzo del exilio, concluimos este artículo animando a llevar a cabo en los centros educativos experiencias como la descrita, pues ayudan no solo al desarrollo y aplicación didáctica y pedagógica de un tema como el de la memoria histórica, sino también a reforzar valores comunes y universales que deben pre-

²² En el año 2016 pudimos entrevistarnos también con Rafael Castro, que con 103 años nos comentó algunos capítulos de su historia personal como miliciano en Córdoba durante la Guerra Civil, si bien su avanzada edad, su delicado estado de salud y su permanencia en una residencia de ancianos no nos permitieron plantearle un encuentro con nuestros alumnos.

sidir siempre nuestra práctica docente: los de libertad, justicia y democracia.

Bibliográficas

- ANDREO, GERALDINE (2008): *Les réfugiés espagnols dans le département de l'Isère 1936-1939*. Mémoire de Master I, Sciences humaines et sociales, Grenoble.
- ARCAS CUBERO, FERNANDO (DIR.) (2016): *Yo estaba allí. Una historia oral de la Guerra Civil y el Franquismo en Málaga*, Málaga, Editorial El Genal.
- BOSSE, J. M. (1962): *L'émigration espagnole: la Région de Grenoble*, Diplôme d'études supérieur d'espagnol, Faculté des Lettres de Grenoble.
- FRASER, RONALD (1979): *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil español*, Barcelona, Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- TORBADO, J. Y LEGUINECHE, M. (1977): *Los Topos*, Barcelona, Librería Editorial Argos.
- SARRIA GÓMEZ, CARLOS (2008): "Un archivo de historia oral como herramienta didáctica", *Hekademos* (Revista Educativa Digital), nº 1, pp. 5-21. http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/01/un_archivo_de_historia_oral_como_herramienta_didactica.pdf. Fecha de último acceso: 14 de mayo de 2019.
- VV.AA. (2009): *Le train s'est arrêté à Grenoble. La guerre d'Espagne et l'isère, refuge et résistance*, Grenoble, Musée de la Résistance et de la Déportation de l'Isère – Maison des Droits de l'Homme, p. 81.
- VV.AA.(2007): *Memoire d'Espagne... à Saint-Martin-d'Hères et Grenoble*, Ville de Saint-Martin-d'Hères, Service du Patrimoine.

Antonio Machado, 80 años después

Ana Quintairos Rodríguez

Profesora de la Sección Internacional Española de Lyon

José Luis Pérez Ordóñez

Profesor de la Sección Internacional Española de Brest

**Sed buenos y no más, sed lo que he sido
entre vosotros: alma.**

**[Antonio Machado, versos del poema
“A don Francisco Giner de los Ríos”,
Baeza, 21 de febrero de 1915]**

Con motivo del aniversario del fallecimiento de Antonio Machado, las secciones españolas en Francia le rinden un homenaje. A tal fin, se crea un grupo de trabajo intersecciones para desarrollar actividades pedagógicas en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas. Dichas actividades se dirigen a distintas edades y niveles, desde la escuela primaria hasta los últimos años de la secundaria, y tienen en común, además de la figura del poeta, la pedagogía activa y el uso de las TIC.

En el presente artículo se incluye una muestra de esas propuestas pedagógicas, junto con una descripción de los objetivos y peculiaridades de las mismas.

El 22 de febrero de 1939 fallecía Antonio Machado en Collioure, en el sur de Francia. Como él, 400.000 españoles cruzaban por las mismas fechas la frontera, camino del exilio, en lo que se ha dado en llamar “la retirada”. Ambos acontecimientos, 80 años después, perviven en la memoria colectiva de todos los españoles y simbolizan la pérdida

de aquellas libertades que recuperamos muchos años después, quizás sacrificando parte de esa memoria que ahora se reivindica.

En el caso del poeta andaluz, si prescindimos de las circunstancias de su muerte para centrarnos en la importancia de su obra, convenimos con Luis García Montero en que Machado es lo más parecido a un poeta nacional para los españoles¹: es sorprendente la cantidad de aforismos o fragmentos de poemas que son ya patrimonio de nuestra lengua, aunque la mayor parte de los hablantes no sea consciente de su autoría (“Despacito y buena letra”, “Se hace camino al andar”, “Todo necio confunde valor y precio”...). Su obra pervivirá no solo por su indudable calidad literaria, sino también por su capacidad para ser palabra viva, palabra en el tiempo, como él deseaba.

¹ https://elpais.com/cultura/2012/05/24/actualidad/1337881952_736261.html, consultado el 1 de abril de 2019.

El 22 de febrero de 1939 fallecía Antonio Machado en Collioure, en el sur de Francia. Como él, 400.000 españoles cruzaban por las mismas fechas la frontera, camino del exilio, en lo que se ha dado en llamar “la retirada”. Ambos acontecimientos, 80 años después, perviven en la memoria colectiva de todos los españoles y simbolizan la pérdida de aquellas libertades que recuperamos muchos años después, quizás sacrificando parte de esa memoria que ahora se reivindica.

Así pues, un homenaje conjunto a Antonio Machado desde la acción educativa española en Francia nos parece completamente necesario: no solo por la pertinencia de los contenidos en el programa oficial, sino también porque el trabajo coordinado entre docentes es una forma de propiciar la cohesión entre las secciones, dispersas geográficamente.

38

Así pues, un homenaje conjunto a Antonio Machado desde la acción educativa española en Francia nos parece completamente necesario: no solo por la pertinencia de los contenidos en el programa oficial, sino también porque el trabajo coordinado entre docentes es una forma de propiciar la cohesión entre las secciones, dispersas geográficamente.

En un primer momento, cuando se gesta el proyecto, no se establece un marco pedagógico concreto más allá de la elaboración de un vídeo homenaje, a partir del poema “He andado muchos caminos”. El programa de lecturas de *Terminale* y otros muchos puntos del orden del día, en aquella reunión a principios de curso en París, tampoco dejan mucho tiempo para establecer bases más precisas. ¿Ventajas de esta variedad metodológica?: la práctica diaria, encajada en las programaciones de aula de cada componente del grupo, ha sido la que ha impulsado la creación de actividades. ¿Consecuencia?: la riqueza y variedad de propuestas que presentamos a continuación.

¿Significa esto que los proyectos que presentamos son tan solo un escaparate de lo que hemos llevado a cabo en el aula? No exclusivamente. Como en todo proceso colaborativo, los procedimientos de comunicación se ponen en marcha casi inmediatamente. A través de los correos electrónicos, se proponen temas, se ofrece un esqueleto común para la elaboración de unidades didácticas, se sugieren pautas de trabajo (dar cabida y preferencia a las TIC y/o a la realización de materiales audiovisuales)... en definitiva, la coordinadora docente del proyecto hace posible la cohesión en el grupo. Además, las fuentes de información ofrecidas, no solo por la coordinadora sino por otros miembros del grupo y por el asesor técnico de la Consejería de Educación, constituyen un elemento de inspiración inestimable. Así, hemos tenido el margen suficiente de libertad para desarrollar iniciativas individuales, pero los resultados, lejos de ser una sucesión

caótica de proyectos personales, responden a un todo.

Para dar un primer empujón al trabajo partimos de un vídeo propuesto y difundido por la coordinadora, en el que se aprecia el entusiasmo de un grupo de alumnos de Primaria de la SIE de Lyon, grabados mientras recitan y escenifican el poema “He andado muchos caminos”, con una mezcla de timidez natural y de la lógica excitación que provoca el saberse grabado, además de la satisfacción y recompensa que supone a esas edades, por qué no decirlo, salir del aula a corretear, a gesticular, a hacer un corro (<https://youtu.be/sHfGDdTMapQ>). La metáfora del camino, ese Machado que viaja por toda Francia a través de sus palabras, son el hilo conductor de nuestro trabajo colectivo.

“No es el vídeo que vamos a mandar, es solo un ejemplo”, se nos comenta desde la coordinación. En cualquier caso, este primer documento compartido nos sirve de impulso, nos motiva a todos a poner en marcha el proyecto en nuestras respectivas secciones, tanto en lo que se refiere a la elaboración del vídeo conjunto como en el diseño de un plan de actividades.

A este primer impulso se unirán en marzo de 2019 los alumnos de la recién nacida sección de Lille, ilusionados por pertenecer a este proyecto común de aprendizaje del español en Francia que son las SIE. Debajo de una magnolia japonesa en plena floración en la primavera del norte, los alumnos recitan el retrato de sí mismo que Antonio Machado escribió en Campos de Castilla... un marco muy machadiano, “primavera visitando ya las ramas de los chopos / del río y los caminos”.

1. “Este sol de la infancia...”

Cruzar el antiguo Puente de las Barcas para ir a ver a su abuela, que vivía al otro lado del río, la misma que cuando la familia se marchó a Madrid preguntaba

si volverían a visitarla a diario y deshacer el camino para degustar una caña de azúcar en la Plaza de la Magdalena². El alumnado de la SIE de Burdeos ha tenido la ocasión de descubrir el escenario de “estos días azules” a través de la creación de un mapa personalizado sobre la infancia sevillana de Antonio Machado, actividad que permite progresar en la búsqueda selectiva de información en la red, familiarizarse con el manejo de las herramientas digitales y, por supuesto, descubrir la geografía infantil del poeta y la capital andaluza. Los hitos biográficos (Triana, Plaza de la Magdalena, Palacio de Las Dueñas, San Juan de la Palma...) de la infancia de Machado se ven acompañados de la lectura de poemas infantiles probablemente ambientados en “este sol de la infancia”, cuando el poeta conoció (quizás en la misma plaza de la Magdalena de las cañas de azúcar) “siendo niño, / la alegría de dar vueltas, / sobre un corcel colorado, / en una noche de fiesta” (poema “Pegasos, lindos pegasos”).

2. “De toda la memoria, solo vale / el don preclaro de evocar los sueños.”

En la sección de Lyon se han organizado a lo largo de todo el curso 2018-2019 varias actividades en torno a la figura de Machado y del exilio español. Lo que en un principio se concibió como un humilde homenaje al más humilde de nuestros poetas, desembocó en un proyecto que implicó no solo a los profesores y a los alumnos integrantes de la sección, sino también al departamento de español como lengua extranjera de la Cité Scolaire Internationale, al Consulado español y al Instituto Cervantes de Lyon.

Sin embargo, el proyecto tiene especial relevancia en el área de Lengua y Literatura, por ser el poeta un conteni-

² (<https://www.elmundo.es/andalucia/2014/02/22/5307465022601de23d8b4570.html>), consultado el 1 de abril de 2019.



Los alumnos de la SIE de Lyon delante de la tumba de Machado en mayo de 2019 (Foto: Benoit Rousseau)

do obligado del programa de *Première*, pero también por la decisión de incluirlo en el currículo en otros niveles, aunque no esté explícitamente contemplado en el programa oficial. Por ejemplo, en el curso de *Seconde* la poesía machadiana sirve como soporte para el estudio de los elementos propios del género lírico, como la métrica y los recursos estilísticos. Como actividad de síntesis, los alumnos crean un cómic digital, que refleja algún aspecto de la vida o de la obra del poeta. Así, unos glosan el retrato en la versión de Joan Manuel Serrat; otros, ilustran con imágenes su biografía o algún poema en concreto, elegido de entre la breve antología facilitada por su profesora. El resultado refleja un dominio desigual de la competencia digital entre los alumnos, pero también el empeño por superar las carencias con muchas horas de trabajo. Además, es un acercamiento lúdico a un tema que, en principio, no goza de gran predicamento entre el alumnado.

Así, hemos tenido el margen suficiente de libertad para desarrollar iniciativas individuales, pero los resultados, lejos de ser una sucesión caótica de proyectos personales, responden a un todo.

Paralelamente, se programa un viaje escolar con los alumnos de *Première* a la frontera francesa con España, con el fin de visitar los lugares de la memoria del exilio español y, por supuesto, rendir homenaje a Antonio Machado ante la tumba del poeta en Collioure. Este viaje es precedido por un estudio detallado de su obra y de su tiempo, en colaboración con el profesor de historia. De ese modo, todas las actividades son integradas en un proyecto común y el aprendizaje memorístico es sustituido por las vivencias *in situ*, el intercambio de experiencias, el conocimiento de testigos de los hechos...

3. “Ansia de vida nueva en nuevos años”

La sección de Ferney-Voltaire también ha apostado por el cómic. Los alumnos diseñan un cómic en grupos de tres a partir de varias fuentes escritas sobre la vida y obra de Antonio Machado, previamente proporcionadas por el profesor. Como el tema del trabajo es Machado en Valencia y su camino al exilio, se proporciona a los estudiantes el libro de Shaun Tan *Emigrantes*³, para que lo empleen como modelo. Además, otro grupo de estudiantes realizará un resumen de la biografía de Machado a partir de la biografía del poeta de Ian Gibson⁴, del homenaje poético a Machado publicado en Visor⁵; una explicación de los símbolos de la poesía machadiana, etc.

Lo llamativo de esta propuesta es la relación que se establece entre el Machado emigrante y los actuales migrantes por causa de la guerra: la concienciación del alumnado, el aprendizaje de la solidaridad a través de las experiencias traumáticas de los otros... “Sed buenos y no más, sed lo que he sido / entre vosotros: alma”.

³ Albolote (España), 2016, Barbara Fiore Editora.

⁴ *Ligero de equipaje. La vida de Antonio Machado*, Madrid, 2006, ed. Aguilar.

⁵ *Estos días azules y este sol de la infancia. Poemas para Antonio Machado*, Madrid, 2018, ed. Visor.



Estatua de Antonio Machado en Baeza

4. “Los olivos grises, los caminos blancos”

En octubre de 1912, Antonio Machado llega a Baeza para tomar posesión de su cátedra de lengua francesa “herido en el alma por la pérdida de Leonor”⁶.

Los alumnos del lycée Amiral Ronac’h de Brest han sabido plasmar esta circunstancia emocional en las casillas con fotos en blanco y negro o en sepia, en color o dibujadas a mano que ilustran los momentos felices, que ya no volverán, del poeta y su esposa. El dado puede llevarlos a la nostalgia del pasado, pero también puede recordar cómo la estancia de Machado en Baeza le hizo entrar en contacto con los problemas del campesinado andaluz, los “benditos labradores” y los “bandidos caballeros”; “Olivar, por cien caminos, / tus olivitas irán / caminando a cien molinos” (“Los olivos”, *Campos de Castilla*). Es probable caer en la casilla de los olivares, presente en todos los tableros realizados por el alumnado de Brest. El dado también puede llevar la ficha al futuro, a las casillas del “No pasarán” o de la bandera republicana, que, acompañadas de las preguntas y respuestas del juego, permiten recordar qué camino recorrerá

⁶ <http://www.abelmartin.com/critica/cerezo.html>, consultado el 1 de abril de 2019.

el poeta dos décadas y media después de su *parada* en Baeza. El conjunto de actividades que integran esta unidad se compone también de una serie de fichas con cuestiones sobre la métrica, las figuras literarias, las reglas del juego de la oca en general y de este en particular y una serie de preguntas y respuestas sobre la biografía de Machado realizadas por el propio alumnado a partir del trabajo de lectura, recitación e investigación. Este plan de trabajo procura el acercamiento real del alumnado a la poesía y a las circunstancias de Machado. Cuando los alumnos plasman en sus fichas del juego que Machado “no estaba de acuerdo con la poesía deshumanizada”, lo hacen de forma significativa, como resultado de un proceso de varias sesiones que permite comprender cómo en Baeza se fue consolidando ese sueño (que se había gestado años atrás) de crear un país de hombres libres a través de la educación.

Del mismo modo, a pesar de ser el de Baeza un periodo de paz “en su rincón moruno”, encontramos en los tableros casillas alusivas a la guerra, esa guerra que “emborracha a los hombres de sangre” (“España en paz”, Baeza, 1914). Las casillas, con sus fotos y sus dibujos, y las preguntas y respuestas que acompañan a los tableros, no son sino un reflejo artesano de la profunda humanización poética de Machado, no solo en Baeza, sino ya definitiva y trágica.

5. “Desnudo, como los hijos de la mar”

El 28 de enero de 1939, veinticinco días antes de morir, Machado y su familia llegan a Collioure. ¿Hasta qué punto el poeta, de 64 años, asmático, que había pasado horas bajo la lluvia y que se sentía “viejo y enfermo”⁷ era consciente de la inminencia de la muerte? A pocos



Playa de Argelès-sur-Mer en la actualidad

kilómetros, en las playas de Argèles-sur-Mer, el improvisado campo de concentración veía pasar a miles de personas que habían luchado por la democracia y por la República.

¿Cómo explicar esta circunstancia al alumnado que comienza en la SIE de Brest con once años (a veces menos) sin apenas hablar español? ¿Cómo hacer que los chicos y las chicas de *Sixième* revivan o comprendan realmente el conjunto de circunstancias históricas y vitales que pudieron dar pie a estos temores? Acudiendo a una licencia pedagógica, a un anacronismo: partiendo de la lectura del poema “Daba el reloj las doce”, escrito más de treinta años atrás. El poema se presta a la dramatización, al diálogo poeta-muerte. Y efectivamente, previa lectura de una biografía de Antonio Machado sencilla, *faite maison*, con todos los verbos en presente, el alumnado está ya en condiciones de leer y releer el poema, de interpretarlo, de remitirse al mito de Caronte, de buscar en casa un disfraz de *Muerte* con su capucha y con su hoz de plástico, de sustituir la famosa clepsidra por un reloj de arena, disponible en cualquier juego de mesa que se precie. Los datos biográficos, las fotos de exiliados españoles, que forman parte del conjunto de fichas de esta unidad permiten comprender en

En la sección de Lyon se han organizado a lo largo de todo el curso 2018-2019 varias actividades en torno a la figura de Machado y del exilio español. Lo que en un principio se concibió como un humilde homenaje al más humilde de nuestros poetas, desembocó en un proyecto que implicó no solo a los profesores y a los alumnos integrantes de la sección, sino también al departamento de español como lengua extranjera de la Cité Scolaire Internationale, al Consulado español y al Instituto Cervantes de Lyon.

⁷ https://elpais.com/cultura/2019/02/15/babelia/1550257997_731560.html, consultado el 1 de abril de 2019

La sección de Ferney-Voltaire ha apostado por el cómic. Los alumnos han diseñado un cómic en grupos de tres a partir de varias fuentes escritas sobre la vida y obra de Antonio Machado, previamente proporcionadas por el profesor.

Los alumnos del lycée Amiral Ronac'h de Brest han sabido plasmar el estado anímico del poeta tras la pérdida de Leonor en las casillas con fotos en blanco y negro o en sepia, en color o dibujadas a mano que ilustran los momentos felices, que ya no volverán, del poeta y su esposa.



Placa conmemorativa en la Pensión Bugnot Quintana (Foto: Benoit Rousseau)

estas tempranas edades el porqué de la omnipresencia de la muerte en la poesía machadiana y dan también sentido a la dramatización del poema, que formará parte de un vídeo homenaje de todo el grupo (<https://www.youtube.com/watch?v=3suZ6ny2XVU&feature=youtu.be>). La imaginación del alumnado permite ambientar la escena y las tecnologías la enriquecen con sonido ambiente. *Sixième* es un buen nivel para trabajar la presencia de lo autobiográfico en la poesía en general y en el caso de Machado en particular; el alumnado suele ser receptivo. Del mismo modo, las actividades que permiten dar sentido a la nostalgia del poeta (“Soñé que tú me llevabas / por una blanca vereda...”, *Campos de Castilla*) son la excusa perfecta para que los chicos y las chicas que se estrenan no solo en el estudio de la literatura española, sino en el del español como lengua extranjera, expresen ante sus compañeros sus propios recuerdos y sueños del futuro en un *muro digital* colectivo. El conjunto de actividades que integran esta unidad en la SIE de Brest pretende hacer comprender por qué en la poesía de Machado los sueños saltan del pasado al futuro, de la nostalgia por lo perdido a la incertidumbre de lo que está por llegar, para que más allá de la dramatización de los poemas, de la realización del vídeo o de la expresión íntima de los recuerdos y los sueños personales ante

los compañeros, el homenaje a Antonio Machado sea comprendido y sincero.

6. El papel de las TIC en el proyecto: aprendizaje autónomo y cooperativo

Las ventajas de las TIC en el ámbito de la enseñanza de la literatura (lógicamente también en el ámbito de la mejora de la competencia lingüística) se han puesto muy de manifiesto a lo largo de la planificación y puesta en marcha de las actividades del grupo. Por una parte, está el acceso directo e inagotable a fuentes de información. Algunas las hemos compartido los miembros del grupo a través de los correos, para posteriormente llevarlas al aula, adaptándolas cada cual a sus necesidades. Es imprescindible aquí vigilar la relevancia de las fuentes: hay que orientar y acompañar al alumnado, sobre todo a determinadas edades. La investigación autónoma suele ser un ejercicio de paciencia por parte del docente, que siempre toma más tiempo del previsto. Internet está lleno de ruido, desde el punto de vista informativo. En definitiva, antes de pasar a una fase realmente autónoma, las fuentes tienen que estar programadas, aunque se debe prever también un cierto margen de libertad para que el alumnado se tope con información no pertinente, que debemos desechar, como nos pasa a todos cuando emprendemos este tipo de búsquedas, sea cual sea el objetivo.

Pero las TIC no han constituido solo una herramienta de búsqueda en las actividades de homenaje a Machado. La red ha sido, asimismo y principalmente, depositaria de la información creada por el alumnado: vídeos colgados en páginas de centros escolares, redes sociales, muros digitales de un grupo... El saberse observado por una comunidad lejana, y sobre todo cercana, puede despertar una cierta vanidad sana y constructiva en el alumnado que le lleve a exigirse a sí mismo unos mínimos de calidad. Todos

hemos visto cómo el alumnado se muestra a veces más exigente con sus compañeros y con el propio trabajo que el propio docente, quizás por la impaciencia de la edad, quizás por no ser conscientes de lo complejo y dilatado de los procesos que están viviendo, puede ser que por el entusiasmo de ver buenos resultados. El caso es que las herramientas digitales suelen tener una apariencia atractiva y permiten observar de un solo vistazo las producciones propias, de los compañeros y de otros chicos a los que no se conocen. Tableros sobre la vida de Machado publicados en *facebook*, mapas digitales sobre su infancia sevillana, los numerosos vídeos, colectivos o de cada sección, también publicados, los muros digitales en los que el alumnado expresa sus reflexiones... tienen todo un cierto grado de exhibicionismo de redes muy actual que se complementa muy bien con la lectura y la reflexión como hechos íntimos. Las tecnologías permiten, así, reflejar el resultado de estas reflexiones individuales, íntimas, para compartirlas con todos. Son, por tanto, un gran hallazgo para el aprendizaje cooperativo en centros tan dispersos geográficamente, pero con objetivos tan comunes como los nuestros.

Para concluir, dada la dispersión geográfica del profesorado de las secciones, el trabajo colaborativo se constituye como una herramienta ideal, no solo para compartir experiencias didácticas, sino para estrechar lazos más allá de la reunión formativa anual y para, enriqueciendo el trabajo concreto y cotidiano de los docentes, dar un sentido global a la acción educativa española en Francia.

Es de destacar también el grado de profundidad que la riqueza de los materiales y los procesos de investigación otorgan a los aprendizajes en las distintas secciones. Son, como hemos señalado, propuestas didácticas que responden a enfoques personales y por lo tanto muy variadas. Pero todas tienen algo en común. Todas las propuestas se afanan por procurar un contacto real, significativo, con



Placa conmemorativa en la playa de Argelès-sur-Mer (Foto: Benoit Rousseau)

la experiencia vital y poética de Machado. Se observa un sincero intento generalizado de evitar el homenaje vacío.

Los juegos, las dramatizaciones, los mapas y los muros digitales, los vídeos, más allá de la frescura del alumnado que los produce o los protagoniza, buscan el enriquecimiento personal en toda regla. Se busca –es lógico– un método, una forma. Y, por supuesto, el envoltorio importa. Pero no es lo único. “Soy poco sensible a los primores de la forma, a la pulcritud y pulidez del lenguaje, y a todo cuanto en literatura no se recomienda por su contenido. Lo bien dicho solo me seduce cuando dice algo interesante”, afirmaba Antonio Machado en su proyecto de discurso de ingreso en la Real Academia⁸. Del mismo modo, con este homenaje y todas las actividades que lo hacen posible buscamos ante todo que, a partir de la experiencia literaria, más que deleitar al desocupado lector se despierten o se consoliden –según la edad del alumnado– las conciencias. Y con ello, que se puedan comprender también en toda su magnitud –social y personal en este caso– los procesos históricos recientes para poder elegir con criterio cómo participar en los actuales, o en los venideros.

⁸https://elpais.com/diario/1979/05/30/cultura/296863207_850215.html, consultado el 2 de abril de 2019.

El conjunto de actividades en la SIE de Brest pretende hacer comprender por qué en la poesía de Machado los sueños saltan del pasado al futuro, de la nostalgia por lo perdido a la incertidumbre de lo que está por llegar, para que más allá de la dramatización de los poemas, de la realización del vídeo o de la expresión íntima de los recuerdos y los sueños personales ante los compañeros, el homenaje a Antonio Machado sea comprendido y sincero.

La emigración española en Francia en la mirada del Liceo Luis Buñuel

Un proyecto interdisciplinar de alumnado y profesorado del Liceo Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine¹

Alberto de los Ríos

Profesor del Liceo Español Luis Buñuel

**Se conversan con signos inaudibles,
entrecruzan sus formas estelares,
confunden su materia y, ya abierta
la mirada profana, se recogen
a su asiento asignado
y simulan sumidas en quietud,
como si fueran muertos.
Eso dicen del habla de las cosas.**

[Arcadio Pardo: *Efectos de la contigüidad de las cosas*,
Palma de Mallorca, Calima, 2005]

Conversamos, sí. Una sencilla conversación entrecruzada entre profesores de Lengua y Literatura y de Geografía e Historia del Liceo Luis Buñuel da origen al proyecto que se presenta en estas líneas. Interdisciplinar se titula, porque “confunden su materia” y exponen “abierta la mirada profana” hacia

¹ El proyecto interdisciplinar “La emigración española en Francia en la mirada del Liceo Luis Buñuel” analiza el fenómeno de la emigración española desde el punto de vista literario, geográfico, histórico y experiencial. Entrevistas a familiares, charlas, encuestas con el poeta Arcadio Pardo y con mujeres de la emigración residentes en Francia, han sido algunas de las actividades de un proyecto que sigue en marcha.

el asunto nunca agotado de la emigración: la española en Francia, que llevó al poeta Arcadio Pardo por las aulas del Liceo y a tantos alumnos y alumnas a esas mismas aulas. El proyecto ha tratado de aunar diferentes experiencias, diferentes personas, diferentes generaciones, diferentes áreas de conocimiento, diferentes tiempos en torno al eje de la emigración. Y estas líneas pretenden recoger, sucintamente, las claves del proyecto, los eventos y actividades que tratarán de dar al lector una idea clara como solo las palabras saben hacer. “Eso dicen del habla de las cosas”.

La idea que recorre el proyecto interdisciplinar es parte de la propia identidad del Liceo Luis Buñuel y remite a su propio origen y fundación, así como a sus objetivos: el de aquellas personas que, como el poeta Arcadio Pardo, estuvieron en el origen mismo del liceo.

La idea central era que la emigración española en Francia sirviera de eje vertebrador del curso desde diversas materias, en diversos niveles de ESO y Bachillerato, en distintos momentos temporales durante el curso y en relación con planes y proyectos del centro.

1. La emigración como fenómeno

Las migraciones son parte de la historia de la humanidad desde sus comienzos como especie. Y siguen siendo parte de ella, con más fuerza e intensidad si cabe, gracias a las facilidades del transporte y de las comunicaciones. A pesar de las dificultades, los rechazos y los problemas identitarios que resurgen con inusitada virulencia.

Las migraciones suelen estudiarse desde la doble perspectiva de quien sale y de quien viene o llega, de quien emigra o inmigra. De quien sale o de quien acoge. Así suelen recogerlo los manuales de Geografía que estudia nuestro alumnado. De una forma fría, aséptica, científica, con datos, y con análisis de sus efectos desde una perspectiva académica.

La emigración española suele estudiarse, por lo demás, en relación con la historia reciente de España, pero también de Francia; con la historia política, de sus exilios, desde los afrancesados y liberales hasta la Guerra Civil, incluyendo desde campesinos a obreros y milicianos y hasta a la misma reina Isabel II. Emigración de toda clase y condición.

Es esa emigración española la que produjo innumerables frutos culturales, como la obra de Arcadio Pardo, y la que nos remite al mismo Luis Buñuel.

Y es esa emigración española la que da origen a la respuesta educativa a los hijos e hijas de la emigración que se concreta en el Liceo Luis Buñuel. Por eso hemos pretendido conectar con ella desde la cercanía de la experiencia familiar, las entrevistas personales a figuras como el poeta mencionado o a protagonistas singulares (ellas) que tienen tanto que contar como un río que va a dar a la mar.

2. El origen de la iniciativa

La idea de un proyecto educativo interdisciplinar sobre el tema de la emi-

gración española en Francia surge de las conversaciones entre el profesorado de los departamentos de Lengua y Literatura y de Geografía e Historia a comienzos de curso y se propone a la Comisión de Coordinación Pedagógica en el primer trimestre. La idea que recorre el proyecto interdisciplinar es parte de la propia identidad del Liceo Luis Buñuel y remite a su propio origen y fundación, así como a sus objetivos: el de aquellas personas que, como el poeta Arcadio Pardo, estuvieron en el origen mismo del liceo y por las que comienza su andadura para dar respuesta a necesidades e intereses de tantos hijos e hijas del éxodo español por tierras francesas en períodos arduos de la historia de nuestro país por razones económicas, políticas y sociales. Una vez puestos en marcha, se sumarán propuestas de los departamentos de Filosofía, Biología y, ya en su desarrollo, del Departamento de Artes Plásticas.

3. Los objetivos

Aunque el objeto de trabajo es ambicioso, desde el primer momento decidimos acotarlo estableciendo varios objetivos concretos:

- Trabajar desde diversas materias y áreas la emigración española en Francia, de forma interdisciplinar.
- Recuperar la memoria oral de la emigración en las familias de la comunidad educativa del Liceo Luis Buñuel.
- Estudiar en concreto la figura, la obra y el tiempo del poeta Arcadio Pardo, vinculado a los orígenes del liceo.
- Subrayar la importancia y el significado de la emigración de las mujeres españolas en relación con el Plan de Igualdad del liceo.
- Hacer partícipes de la educación y del proyecto a otros sectores de la comunidad educativa (familias) y colaborar con otras organizaciones

como la Asociación de Padres de Familias Españolas Residentes en Francia (APFERF) y asociarlo a la experimentación de gobierno abierto que se desarrolla en el centro.

4. Los participantes: áreas y grupos de alumnos y alumnas

Desde los diferentes departamentos se trató de abarcar un espectro amplio de grupos de alumnado del centro. El de Lengua y Literatura ha analizado la figura de Arcadio Pardo y su tiempo en 2º de ESO, mientras que se ha trabajado su poesía en 1º de Bachillerato; el de Geografía e Historia ha investigado la memoria oral de la emigración en 3º y 4º de ESO y en la materia de Geografía de España; el de Filosofía ha reflexionado sobre la experiencia personal de la emigración; y el de Artes Plásticas y Dibujo lo hará con el alumnado de 4º de ESO a través de la presentación de un documental (“Aquí Radio París”) sobre españoles en París en próximas fechas.

La idea central era que la emigración española en Francia sirviera de eje vertebrador del curso desde diversas materias, en diversos niveles de ESO y Bachillerato, en distintos momentos temporales durante el curso y en relación con planes y proyectos del centro (Igualdad y Gobierno Abierto). De esta manera, el origen y la memoria del centro ha servido de eje didáctico del curso escolar.

5. La figura de Arcadio Pardo: Poesía e historia viva del Liceo Luis Buñuel

El departamento de Lengua y Literatura ha centrado su trabajo en el estudio de la figura de Arcadio Pardo (n. en 1926), gran representante de la poesía de los años 50 y muy ligado al propio origen del Liceo Español Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine. Arcadio Pardo fue profesor de Lengua del liceo desde sus orígenes en 1960 hasta 1980. Junto con

Manuel Sito Alba, se le considera fundador del centro. En 1980 pasó a la nueva sección de Saint Germain-en-Laye y fue profesor, además, en la Universidad de Nanterre.

El alumnado de 3º de ESO, que ya estudió su figura un par de años atrás (y cuyo resultado se plasmó también en la revista *Calanda*), ha trabajado una presentación del escritor, la periodización de su obra, el papel en el desarrollo de la poesía de su tiempo y su vinculación con las generaciones poéticas de posguerra, como la citada poesía de los años 50, la generación del lenguaje y del culturalismo.

Para ello se llevó a cabo la lectura de diferentes poemas representativos de sus periodos más importantes, con especial atención a sus obras más recientes, acompañada del análisis y de la reflexión sobre el papel de la expatriación en su obra poética, en línea con el eje del pro-



El poeta Arcadio Pardo, entre el poeta y editor de *Calima* Javier Jover y la profesora M^º Eugenia Matía Amor a la entrada del Liceo Luis Buñuel



El poeta Arcadio Pardo durante la conferencia, acompañado por el Consejero de Educación, Fernando Puig de la Bellacasa

48

yecto interdisciplinar, tratando de conectar la experiencia del poeta con la experiencia personal del alumnado.

El lunes 4 de febrero del presente año 2019, el poeta y profesor Arcadio Pardo Rodríguez visitó nuestro centro acompañado de la profesora María Eugenia Matía Amor, profesora de la Universidad de Valladolid y autora de una tesis fundamental sobre la obra de Pardo, en la que subraya la importancia del tiempo como tema raíz, de la historicidad y del encuentro con el pasado, incluso con los muertos. El acto en el liceo, al tiempo que sencillo en sus formas, fue intenso y vivo en sus contenidos. El poeta (y profesor) se refirió, en una conferencia muy vital y cercana, al origen mismo del Liceo Luis Buñuel, a la compra de los terrenos por la II República en tiempos de la guerra civil española (1936-39) y al incierto destino de los mismos durante décadas hasta

los inicios rudimentarios de la enseñanza dedicada a los hijos de la emigración española.

El documento con las preguntas del alumnado y un resumen de las respuestas ha pasado a formar parte del archivo personal del poeta, depositado en la Fundación Jorge Guillén en Valladolid. A juicio de la profesora María Eugenia Matía Amor, que se encargó de las gestiones de archivo y depósito, fueron preguntas de gran interés y que dejan el rastro de una historia vivida con lucidez y profesionalidad. Queda así documentado y registrado un momento significativo de la historia del liceo y de la emigración española en Francia, la conexión entre el ayer (el poeta y profesor expatriado) y el hoy (el alumnado del Liceo Luis Buñuel).

Las preguntas del alumnado del liceo fueron trabajadas en clase por el departamento de Lengua y Literatura y se centraron en diversos aspectos, fundamentalmente en torno a la poesía y a su obra (¿Cuál es su libro favorito?, ¿Qué le parece más poético, el español o el francés?, ¿Cuándo escribió su primer poema?, entre otras), acerca de su relación con el liceo y sus comienzos (¿Qué sintió cuando desapareció el edificio original?, ¿Cómo eran los alumnos del liceo en aquella época?, ¿Recuerda alguna anécdota sobre el liceo en esa época?) y sobre su vida en Francia (¿Qué le motivó a salir de España y venir a París?, ¿Fue un cambio en su vida?).

Al final del acto, se homenajeó al poeta-profesor con un video-poema realizado por el alumnado de 1º de Bachillerato, basado en sus poemas sobre el crisantemo.

De esta forma la historia viva y el presente del Liceo Español Luis Buñuel se encontraron haciendo repaso a la vida personal del poeta Arcadio Pardo y a la imbricada relación entre el propio liceo, la emigración, la vida en Francia y la creación literaria, que asume esos temas y vivencias como propios.

6. La memoria oral de las familias del Liceo Luis Buñuel

El departamento de Geografía e Historia ha organizado una de las actividades centrales, junto al estudio del poeta Arcadio Pardo: el estudio de la emigración española en Francia a través de las propias familias del alumnado del Liceo. El estudio se ha realizado a través de una entrevista a familiares procedentes de la emigración por parte del alumnado de 3º y 4º de ESO y de Geografía de Bachillerato, de forma voluntaria. Siguiendo la estela del sociólogo Jesús Ibáñez, se ha utilizado el formato de la entrevista abierta, que permite la expresión de sentimientos, sensaciones, vivencias y experiencias. Aunque se facilitaron unas preguntas modelo, solo se delimitaron los campos temáticos para dar más cabida a la diversidad de respuestas y originalidad.

Del alumnado participante hemos seleccionado una muestra de los casos que más se relacionan con el tema abordado y los de mayor relevancia para el estudio como muestra para su análisis. Del total de alumnos y alumnas que han realizado voluntariamente la entrevista (19) hemos seleccionado las 10 entrevistas que se ajustan mejor a las cuestiones de análisis. De las 10 personas entrevistadoras, 8 eran alumnas y 2, alumnos; de las personas entrevistadas, 6 eran mujeres y 4, hombres. Esta proporción ha permitido dar voz a la emigración de las mujeres, que no suele tener tanta difusión.

Los familiares entrevistados son de varias generaciones, abuelos y abuelas, madres y padres, y hermanos y hermanas del alumnado participante, lo que da una muestra intergeneracional interesante. El espectro temporal es importante y representativo: el entrevistado de más edad salió de España en 1938 (durante la guerra civil) y la más reciente, en 2017.

El formato de la entrevista ha sido variado, ya que se recomendaron unas

pautas temáticas, pero no un formato estricto. De esta forma se han podido recopilar entrevistas escritas, audios y vídeos.

Los ejes de la entrevista han sido los siguientes:

• La España que dejan atrás

La mayor parte de los familiares entrevistados salen de Madrid (5); el resto lo hacen de Santiago de Compostela (2), de Barcelona (1), de Segovia (1) y de Gandía (1). Lo cual señala también un importante sesgo del alumnado del Luis Buñuel en su procedencia, apuntando en sus entrevistas que la emigración de capital a capital no es tan compleja.

Todos guardan una imagen amable de su lugar de origen y recuerdan con cariño a sus familias, compartiendo una imagen luminosa (la palabra “luz” se repite). Se cita con frecuencia la comida (6), el clima (5) y el sol (3), así como los amigos (3) y la vida social y en la calle (3). Los dos entrevistados de más edad recuerdan, por el contrario, la guerra y la dictadura frente a un país libre y tolerante de acogida.

• Las razones de la emigración

En este asunto, por el contrario, existe casi unanimidad. En la mayor parte de las respuestas, incluidas las no escogidas como muestra, la emigración se debe a razones laborales propias (7) o del cónyuge o familiar (2), citando empresas automovilísticas en dos casos. El entrevistado de mayor edad sale de España a causa de la guerra civil; varios de ellos (5) señalan que buscaban mejor salario o mejor trabajo; el resto no especifica nada en concreto. Queda claro que las razones económicas de tipo laboral priman en las generaciones más próximas, quedando también huella de los conflictos políticos que asolaron España en el siglo XX.

• La ruta hasta Francia

No todas las personas entrevistadas llegaron directamente a Francia desde España. La mitad de ellas (5) tuvieron

la historia viva y el presente del Liceo Español Luis Buñuel se encontraron haciendo repaso a la vida personal del poeta Arcadio Pardo y a la imbricada relación entre el propio liceo, la emigración, la vida en Francia y la creación literaria.

en las familias del Liceo Luis Buñuel permanece, indistintamente del momento de la salida, una imagen afectuosa y luminosa de España, a la que miran con aprecio y valoran en su capacidad de evolución y mejora, como un país acogedor, sociable e integrador.

50

Hemos conocido cómo fue el viaje, el itinerario, la acogida, la vida en Francia y la imagen nunca borrada de España que ilumina, como a Vicenta y Consuelo, la última parte de la senda. La que el poeta enterrado en Colliure nunca pudo volver a pisar.

un periplo por diferentes lugares y países, como Estados Unidos, Honduras, Cuba, Argelia, Marruecos, Italia o Zimbabwe. La mayor parte de las personas entrevistadas viven en París o cerca de la capital, salvo la persona de más edad, que tiene residencia en Troyes. En la ruta hasta París, se citan varias localidades del sur de Francia, pero como lugares de paso. La muestra nos da una idea de la variedad de situaciones y de formas de acceso a Francia por parte de las familias españolas del alumnado del liceo.

- **La acogida en Francia**

En cuanto a la primera impresión a la llegada a Francia, hay una mayoría de respuestas positivas (buena o muy buena en 6 ocasiones), aunque en 3 ocasiones se tuvo una impresión fría o cerrada. Casi todas las respuestas (9) señalan que su opinión ha mejorado respecto a la primera impresión. Señalan la influencia del clima (el frío o la lluvia) en 4 ocasiones y en otras 4 se alude directamente a París y a su hermosura o belleza.

- **La vida en Francia**

Todas las personas entrevistadas afirman disfrutar de una buena vida en Francia, particularmente en París. Señalan la dificultad del idioma en los primeros momentos –o incluso ahora– (5), el mejor nivel de vida (2), el valor dado a la cultura (4), la importancia de la ciudadanía (4) y la buena gastronomía (2).

Como aspectos no tan positivos, señalan el estrés (1), la no integración de algunos colectivos de inmigrantes (1), los horarios (1), la falta de vida en la calle (2), una cierta frialdad en las relaciones (2) y la soberbia (1), pero ninguna persona entrevistada califica estos aspectos como graves.

Se detecta una cierta añoranza de la vida social (4) y de la calle, así como de la cercanía familiar (4) y de una mentalidad, a juicio de 2 entrevistados, más abierta en España.

En general, por el tono de los comentarios, se aprecia una valoración muy

positiva de sus vidas en Francia, lo que no impide la añoranza de la vida española, situación bastante generalizada en las comunidades de emigrantes.

La entrevista abierta ha mostrado que en las familias del Liceo Luis Buñuel permanece, indistintamente del momento de la salida, una imagen afectuosa y luminosa de España, a la que miran con aprecio y valoran en su capacidad de evolución y mejora, como un país acogedor, sociable e integrador. Parece claro que, si no fuera por las razones laborales o económicas, casi unánimes, difícilmente hubieran emigrado. Su visión de Francia y de su vida en ella también es positiva, tras una primera impresión más fría, con una alta valoración del papel de la cultura y la ciudadanía y la participación en la vida pública y la admiración de la belleza de la ciudad de París y la lengua francesa. El itinerario de sus familiares muestra la diversidad de los caminos de la emigración y a Francia como el lugar de destino final de esa emigración en gran parte de los casos.

7. La experiencia transmitida: Mujeres de la emigración

El proyecto se ha completado con la actividad organizada por el departamento de Filosofía, en el marco, por lo demás, del Plan de Igualdad del liceo, de un encuentro (charla y entrevista) con mujeres de la emigración. La idea del departamento de Filosofía era centrarse en la experiencia vivida, de primera mano, de la emigración de las mujeres.

En concreto, dos mujeres llenas de sabiduría, experiencia y vivencias, Vicenta Bosch y Consuelo Oliver, acompañadas por José María Oliver, presidente de la Asociación de Padres de Familias Españolas Residentes en Francia (APFERF), que emigraron en su juventud, a fines de los años 50, ofrecieron una charla sobre su experiencia vital, moderada por el profesor de Geografía e Historia coor-

dinador del proyecto. Salpicando anécdotas, contaron su salida, la vida en la España de la dictadura, la dura emigración, la llegada a Francia, sus primeros trabajos y viviendas, y cómo, a día de hoy, se sienten perfectamente integradas y cómodas en su vida francesa, pero añorando España. Curiosamente, y no por azar, una experiencia muy similar en sus principales líneas a la de las familias del alumnado.

El alumnado las entrevistó posteriormente, incidiendo en cuestiones relacionadas con el momento de la llegada a Francia y su vida aquí. Hubo momentos vibrantes, tiernos, y las palabras se convirtieron en cascada de emociones y vivencias. Un lujo que el alumnado del liceo escuchó con una atención inusitada (se cortaba el silencio) y que tanto Vicenta como Consuelo agradecieron. Un día para el recuerdo.

8. Un proyecto en proceso

Y así llegó este artículo, que trata de recoger, para conocimiento de los interesados por la educación española en Francia, un proyecto que continúa en marcha y que puede tener continuidad en próximos años escolares.

Sin ir más lejos, en las próximas semanas recibiremos la visita, organizada por el departamento de Artes Plásticas y Dibujo, del realizador Max Renault para presentar su documental “¡Aquí Radio París!”, sobre las emisiones de radio de los exiliados españoles que fueron prohibidas por el régimen de la dictadura.

De esta manera, el hilo de la emigración española en Francia continúa. Un hilo que, en forma de exilios o de emigraciones laborales, ha ido tejiendo una fuerte relación entre los dos países desde hace ya siglos y que tiene en la ciudad de París un lugar referencial y en el Liceo Luis Buñuel un punto de encuentro privilegiado.

9. Conclusiones

A modo de conclusión, volvemos a las palabras de Arcadio Pardo. Es cierto que, en “el habla de las cosas”, “se conversan con signos inaudibles, entrecru-



Victoria Bosch y Consuelo Oliver, emigrantes españolas en Francia, acompañadas del coordinador del proyecto, Alberto de los Ríos



Alumnado del Liceo Luis Buñuel, durante la conferencia-entrevista a las mujeres emigrantes españolas en Francia

zan sus formas estelares” y “confunden su materia”. Así hemos visto entrecruzarse la literatura, la filosofía, la geografía y la historia. También la vida del poeta Arcadio Pardo y la de los familiares del alumnado del liceo, la de mujeres sabias de la emigración y las propias vidas del alumnado. De esto queda la experiencia del camino, que, como los grandes temas literarios, se recoge en las páginas de libros y revistas. Hemos conocido cómo fue el viaje, el itinerario, la acogida, la vida en Francia y la imagen nunca borrada de España que ilumina, como a Vicenta y Consuelo, la última parte de la senda. La que el poeta enterrado en Colliure nunca pudo volver a pisar.

10. Agradecimientos

Mi especial agradecimiento a mis compañeros y compañeras de los departamentos de Geografía e Historia, de Lengua y Literatura y de Filosofía por su intensa colaboración en este proyecto. Y mi profundo reconocimiento al alumnado participante, que tan magníficas entrevistas ha llevado a cabo; al poeta Arcadio Pardo, por un momento inolvidable; y a Vicenta Bosch y Consuelo Oliver, el mejor broche que podíamos haber disfrutado.

Bibliografía

- MATÍA AMOR, MARÍA EUGENIA (2015): *La poesía de Arcadio Pardo* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.
- PARRA LUNA, FRANCISCO (1981): *La emigración española a francia en el período 1960-1977*. Madrid, Instituto Español de Emigración.
- IBÁÑEZ, JESÚS (2014): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid, Siglo XXI, www.cervantesvirtual.com/obra/dos-poemas-del-crisantemo (22 de marzo de 2019).

La elaboración del Plan Lector en el Colegio Español Federico García Lorca de París

María Mallol Ferrándiz

Jefa de estudios del C.E. Federico García Lorca

Durante el curso 2018-2019 todo el Claustro del Colegio Español Federico García Lorca se ha involucrado en un Proyecto de Formación en Centros con el objetivo de elaborar un nuevo Plan Lector.

El Servicio de Inspección Educativa, en el curso 2017-2018, contaba entre sus objetivos con la supervisión de los planes lectores. En el informe de nuestro centro, si bien señalaba aspectos positivos del mismo y de la práctica docente en relación con la lectura, apuntaba también algunas propuestas de mejora, relacionadas fundamentalmente con la necesidad de consenso y coordinación del profesorado, la participación de las familias y el impulso del uso de la Biblioteca de centro, y concluía que debíamos elaborar un nuevo Plan Lector.

Para enfrentarnos a esta tarea, solicitamos un Proyecto de Formación en Centros (PFC), una modalidad formativa que permite unir las excelentes prácticas individuales con las que contamos para crear un clima de centro en el que se desarrollen experiencias escolares coherentes que mejoren la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Pero esta formación, para ser realmente eficaz, debe partir de los intereses de todo el profesorado, y elaborar de nuevo un Plan Lector no era una necesidad sentida. No obstante, había que conseguir que pudiéramos avanzar juntos aprovechando la dinámica de debate y reflexión iniciada el curso anterior cuando decidimos introducir los proyectos de trabajo en el área de Ciencias Sociales.



Hermanamiento lector

A pesar de que el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) aprueba su plan de formación con carácter anual y no por curso escolar, nosotros empezamos a trabajar desde septiembre. Partimos de un borrador en el que recopilamos los documentos y prácticas del centro en torno a la lectura, analizamos los aspectos que debíamos mejorar y establecimos un plan de actuación para todo el curso. También era necesario nombrar un responsable del Plan Lector que, al mismo tiempo, coordinara el PFC, cargo que recayó en mí. Por ese motivo intentaré dar cuenta en este artículo de la experiencia.

Nuestro nuevo Plan Lector, además de apoyarse en un análisis de contexto y en un marco teórico compartido por todo el profesorado, se articula en torno a los siguientes ámbitos de actuación:

- Leer desde las áreas lingüísticas.
- Leer para aprender desde todas las áreas.
- Leer para disfrutar de la lectura.
- La Biblioteca como recurso para la lectura.

Sin olvidar el temido capítulo de la evaluación.



Trueque en Educación Primaria



Trueque en Educación Infantil

Análisis de contexto

Contamos con los datos del Informe de la evaluación de 3º de Educación Primaria (EP) realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en 2017 y 2018. En ambos cursos se aprecia que el contexto familiar es favorable a la lectura, ya que las familias

usan frecuentemente recursos culturales y tecnológicos, cuentan en el hogar con un buen número de libros y el nivel de formación de al menos uno de los padres es de grado superior. De hecho, el hábito lector está muy asentado en la mayoría de nuestros alumnos.

La puntuación media en competencia en comunicación lingüística se encuen-

Distribución de familias según el uso de recursos culturales y tecnológicos (%)

	Poco o nada	Algunas veces	Frecuentemente	A diario
2017	0,00	5,88	41,18	52,94
2018	0,00	17,39	39,13	43,48

Distribución de familias según el número de libros en el hogar (%)

	Menos de 10	De 11 a 50	De 50 a 100	De 101 a 200	Más de 200
2018	0,00	13,04	17,39	21,74	47,83

Distribución de familias según el nivel de estudios de al menos uno de los padres (%)

	No completó estudios obligatorios	Educación obligatoria	Educación secundaria no obligatoria	Educación terciaria
2017	0,00	0,00	0,00	100,00
2018	0,00	4,55	4,55	90,91

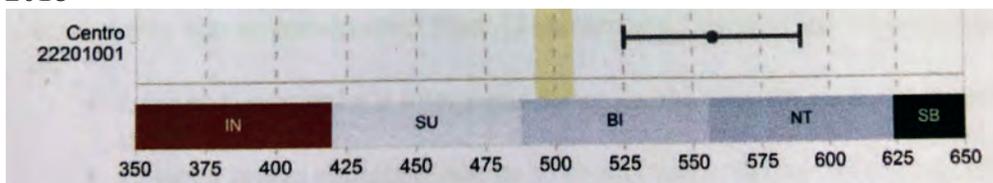
Y a partir de este contexto, los resultados en las pruebas realizadas por los alum-

nos que valoran la competencia en comunicación lingüística son los siguientes:

2017



2018



tra en el notable. Es por tanto un buen resultado que afecta a las cuatro destrezas analizadas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Los informes concluyen que el rendimiento de nuestros alumnos se encuentra dentro de los límites esperados para su nivel socioeconómico.

Estos resultados concuerdan con los informes elaborados por el profesorado de Lengua castellana y de Lengua francesa a partir de la evaluación inicial realizada en el mes de septiembre de 2018. En ellos se aprecia que, si bien los resultados de las pruebas de comprensión escrita son satisfactorios, al obtenerse una nota media de Notable, existe una diversidad en todos los niveles.

Para finalizar con este análisis de contexto, es oportuno referirme de nuevo a los resultados de los informes de la evaluación de 3º de EP, ya que en ellos aparece un dato muy significativo: la importancia que las familias conceden al plurilingüismo a la hora de elegir nuestro centro.

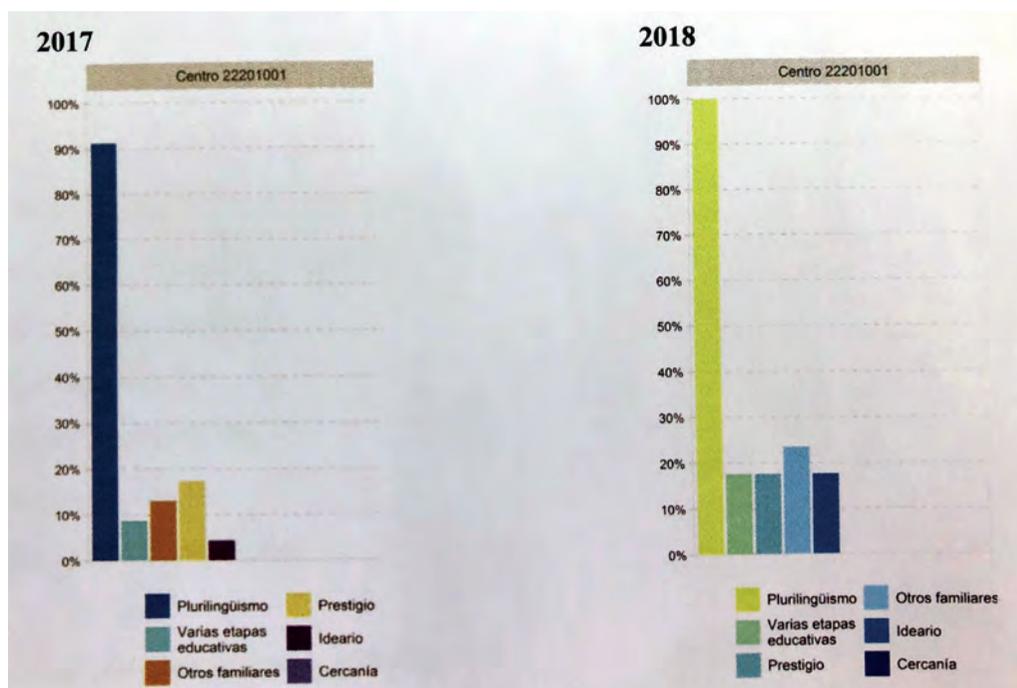
El plurilingüismo es una seña de identidad muy fuerte de nuestro centro y el motivo principal de elección del mismo por parte de las familias en casi un 100 % de los casos. El Claustro de profesores es consciente de esta circunstancia y, como consecuencia de la misma, este PFC y el Plan Lector en elaboración es fruto de un trabajo conjunto de las tres lenguas que se trabajan –español, francés e inglés– y puede suponer el preámbulo de un futuro Proyecto Lingüístico de Centro.

Marco teórico

Iniciado el mes de octubre, se presenta al Claustro de profesores un documento para su discusión y aprobación. Este documento trata de definir el marco conceptual en que vamos a situar las actuaciones que se prevén en el Plan. Destacamos a continuación las principales ideas reflejadas en él:

- Leer es comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos.

Razones por las que las familias han elegido el centro educativo para su hijo o hija



- El lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación del escrito; por tanto, necesita dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión.
- El papel del profesor será crear un contexto de presencia de la lengua escrita, actuar como modelo de lector, proponer situaciones funcionales en las que los alumnos puedan participar activamente, ajustar la ayuda educativa al proceso de los alumnos y motivar y animar a la lectura.
- Además, contaremos con la opinión de los alumnos, a través de las reuniones de delegados, y de las familias, a través de sus representantes de aula, y estableceremos relaciones con bibliotecas del entorno, especialmente con la del Instituto Cervantes, por contar con recursos en español.

Una vez realizado el análisis de contexto y aprobado el marco teórico, comenzamos a desarrollar los cuatro ámbitos de actuación antes mencionados.

1. Leer desde las áreas lingüísticas

A partir del libro de Isabel Solé *Estrategias de lectura*, un texto básico para comprender el proceso lector y las estrategias de comprensión lectora que es necesario enseñar, y de otros documentos aportados por el profesorado, los diferentes equipos docentes trabajaron durante varias sesiones para elaborar este apartado.

Antes de reseñar las principales líneas de trabajo acordadas, es necesario hacer algunas aclaraciones:

–Si bien la LOMCE elimina la estructura de la EP en ciclos, en nuestro centro nos organizamos en tres



Los delegados de Educación Primaria analizan el funcionamiento de la Biblioteca.

equipos docentes: Educación Infantil (EI), 1º, 2º y 3º de EP y 4º, 5º y 6º de EP. Cada equipo está compuesto por los tutores de los cursos correspondientes, una profesora de Francés y un miembro del equipo directivo. Además, en cada equipo de EP hay un profesor de Inglés.

–La organización horaria del centro solo contempla un espacio de 2,5 horas semanales para el trabajo conjunto: claustros, consejos escolares, comisiones de coordinación pedagógica, equipos docentes y desarrollo de la formación. Un tiempo a todas luces insuficiente para desarrollar las tareas que se derivan de las diferentes estructuras organizativas y de imposible ampliación.

–El planteamiento del Plan Lector es común a las tres lenguas que se trabajan en el centro, ya que las estrategias de comprensión lectora a trabajar son las mismas en cualquiera de ellas.

Estos son los cuatro apartados que nos proponemos trabajar desde el área lingüística.

• **Descodificación**

Partimos de los acuerdos entre EI y EP, revisados anualmente, en los que se especifica que la metodología para trabajar el lenguaje escrito será mixta, combinando un enfoque constructivista con el método silábico.

• **Estrategias de comprensión lectora**

Los equipos docentes trabajan sobre el siguiente cuadro, esquema que se repetirá para el tratamiento de otros apartados de este Plan Lector:

Como no es oportuno reflejar aquí en su integridad el documento elaborado, resaltaré únicamente que, entre los objetivos redactados por cada equipo,

Objetivo:	
Actividades/Actuaciones	Indicadores de evaluación

destaca el trabajo de las diferentes estrategias que conducen a la comprensión lectora: la formulación y verificación de hipótesis, la anticipación, la construcción de expectativas e inferencias, la comprensión y la interpretación.

• **Tipos de texto**

Los tipos de texto funcionan para el lector como esquemas de interpretación. Por ello es muy importante que los alumnos sepan reconocer su estructura, ya que esta le ofrece indicadores para anticipar la información que contiene y les facilita enormemente su comprensión. En este punto, el plan de escritura y el de lectura se entrelazan, puesto que fomentar las estrategias de escritura con el fin de redactar textos distintos puede ser una de las mejores formas de contribuir a este objetivo.

Decidimos que el planteamiento será por equipos y no por cursos y que se integrarán las tres lenguas, ya que el trabajo de los tipos de texto se verá

reforzado. Y, a partir de esta premisa, los equipos vuelven a reunirse para tratar de decidir qué tipos de textos vamos a trabajar para que, al final de la escolaridad, se hayan visto todas sus variedades; qué situaciones funcionales podemos planificar o aprovechar para ello y qué temporalización nos proponemos.

Este trabajo, que nos ocupó todo el mes de enero, ha sido hasta la fecha el más interesante y productivo. Los debates en los equipos han sido profundos y han despertado el interés del profesorado.

• **Selección de libros**

Hasta ahora, a excepción del profesorado de Francés, el centro no proponía la lectura obligatoria de ningún texto en el área de Lengua. Pero, después de analizar los pros y los contras de dicha obligatoriedad, el Claustro tomó las siguientes decisiones:

–Se propone la compra de un libro por trimestre, incluyendo literatura y aprendizajes, por ejemplo, uno de Ciencias Sociales, uno de Literatura y uno de Ciencias Naturales.

–Podrá proponerse la compra de un libro común para toda la clase en el primer trimestre; en otro trimestre, dos libros (uno para cada media clase), de forma que se puedan compartir; y en el siguiente trimestre, uno diferente por alumno.

–La lista será elaborada por los equipos docentes, no por los tutores, y será revisada por los mismos de acuerdo a la valoración obtenida.

–En EI se plantea la posibilidad de solicitar un libro diferente por alumno para dotar la Biblioteca de aula.

2. Leer para aprender desde todas las áreas

Cuando hablamos de leer para aprender nos referimos a la capacidad de utilizar la lectura como una herramienta para el acceso a la información, al descubrimiento y a la ampliación de conocimientos. Se trata de ayudar a los

alumnos a desarrollar su competencia informacional.

La competencia informacional es un término relativamente nuevo, aunque no lo sea la práctica educativa que refleja, y en ella se distinguen tres ámbitos: la búsqueda y recuperación de la información, el análisis y tratamiento de la información y la creación y comunicación de conocimiento. Aunque este último no tendría por qué formar parte de un documento dedicado a la lectura, forma parte inseparable de esta competencia.

Desde este planteamiento, iniciamos una nueva serie de reuniones de equipo para desarrollar tres apartados del Plan Lector:

- **La comprensión de textos en las áreas no lingüísticas**

Es importante señalar que, si bien en el análisis de contexto la comprensión escrita obtiene una buena valoración, el profesorado de EP resalta que esta disminuye cuando se trata de textos expositivos en los que hay mayor densidad de conceptos y un lenguaje especializado. Una hipótesis para explicar esta situación podría ser el menor desarrollo del vocabulario que se produce en los contextos bilingües.

Por ello es un apartado importante en nuestro Plan Lector al que hasta ahora no le habíamos dado la suficiente importancia y al que añadiremos la lectura de textos discontinuos (gráficos, tablas de datos, fotografías, mapas, fórmulas...) y la lectura digital.

- **Las habilidades informacionales**

La competencia informacional está formada por un conjunto de habilidades que se pueden trabajar de manera conjunta, pero también de forma particularizada; por ejemplo, podemos buscar información para resolver una duda particular o seleccionar la información pertinente de un texto aportado por el profesor.

Se trata, por tanto, de diseñar propuestas que permitan aprender a afrontar

las distintas fases del proceso de gestión de la información (búsqueda, recuperación, análisis, tratamiento, comunicación y aplicación), incorporando diferentes niveles de complejidad.

- **Los proyectos de investigación**

Son el tipo de estrategia didáctica más favorecedora para el desarrollo de la competencia informacional sobre la que ya habíamos trabajado el curso anterior. Como resultado de este trabajo, se ha incorporado a la línea pedagógica del Proyecto Educativo de Centro (PEC) el siguiente texto:

“Todos los cursos desarrollarán, al menos, dos proyectos al año en el área de CCSS:

–Uno referido al tema del año, que concluirá en el Carnaval como proyección comunitaria del proyecto.

–El segundo proyecto será de contenido libre, de acuerdo al currículum de los diferentes cursos y a los intereses del grupo.

Se intentará que estos proyectos afecten a otras materias: Lengua, Educación artística, Matemáticas, CCNN...”

3. Leer para disfrutar de la lectura

Este es, sin duda, el apartado más desarrollado en nuestro colegio ya que, además de las actividades que se realizan en cada nivel, como centro veníamos desarrollando las siguientes propuestas:

- Colaboración con el “Grupo Album” con motivo de la celebración del Salon du Livre et de la Jeunesse: talleres con alumnos, presentaciones al profesorado...
- Entrega de premios (libros de literatura infantil) a los alumnos ganadores del Concurso de Postales navideñas en la Fiesta de Navidad.
- Jornadas de Animación Lectora con presencia de cuentacuentos profesionales y desarrollo de numerosas actividades en torno al libro: hermanamientos, trueques, leemos tumbados, las familias cuentan...

- Entrega de premios del Concurso literario de la Consejería de Educación “Dale voz a la pluma”.
- Entrega de premios a los Mejores Lectores de Educación Primaria en el marco de la Fiesta de Fin de Curso.

Este curso hemos contado por segunda vez con la intervención en todos los niveles de Javier Caboblanco, experto en animación lectora y papiroflexia, que

además ha impartido una sesión de formación al profesorado en el marco del PFC. Y también hemos recogido las ideas de los alumnos y de las familias, a través de las reuniones de delegados de EP y de los representantes de las familias. Algunas de estas aportaciones se han puesto en marcha de forma inmediata: reorganización de espacios en la Biblioteca de centro y ampliación de su horario de apertura en los recreos, incorpo-



Leemos tumbados



Las familias cuentan

ración de actividades a las Jornadas de animación lectora...

Con las opiniones de alumnos y familias, las experiencias del profesorado y las interesantes y numerosas aportaciones de Javier Caboblanco, es el momento de pasar a redactar este apartado de nuestro Plan Lector.

4. La Biblioteca como recurso para la lectura

Después de muchos años de sequía, el curso 2017-2018 recibimos una dotación del Ministerio de Educación y Formación Profesional que nos permitió comenzar a actualizar nuestra Biblioteca de centro, de la que se nutren las diferentes bibliotecas de aula. Esta dotación, que incluía obras de literatura infantil y libros informativos, nos hizo replantearnos la organización de la Biblioteca y decidimos dividirla en dos: la Biblioteca de Literatura y la Biblioteca de recursos informativos. Esto ha supuesto un trabajo de acondicionamientos de los espacios y de redistribución de las obras, que nos ha llevado buena parte del curso actual.

Pero, gracias a él, la Biblioteca de Literatura ha cobrado un nuevo impulso: acu-

den todas las clases, como mínimo una vez por semana, para leer, coger libros en préstamo, realizar tertulias literarias...; la Biblioteca se abre durante todos los recreos; y se realizan actividades durante las Jornadas de animación lectora. Y la reciente Biblioteca de recursos informativos sirve de soporte al trabajo por proyectos iniciado como centro el pasado curso.

Ahora queda redactar este apartado del Plan Lector, en el que incluiremos la organización de las bibliotecas, sus normas de uso y las actividades de animación lectora que desde ellas se impulsen: exposiciones temáticas, opiniones de los alumnos, panel del Top 9...

Evaluación

La elaboración de este apartado no sería posible sin las aportaciones de Montserrat Fons, profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, que trabajó con nosotros como formadora externa en este PFC.

Evaluamos para comunicar (al alumno, a las familias, a otros profesores) y evaluamos, a través de la observación, para mejorar la práctica educativa modi-



Javier Caboblanco animando a la lectura

ficando aquellos elementos que se consideren necesarios (grupos, tareas, espacios, tiempos, materiales,...).

Pero lo más importante que hemos aprendido es que tenemos que evaluar con los alumnos para encaminarlos hacia la autorregulación. Para ello es fundamental:

- Comunicar al alumno lo que se va a evaluar, porque al hacerlo está aprendiendo sobre el objeto de aprendizaje.
- Establecer con ellos los criterios de evaluación con los cuales confeccionaremos las rúbricas, contando con que el profesor podrá añadir algún criterio a los aportados por los alumnos.
- Realizar la evaluación, solo de lo pactado, con los alumnos, en pequeños grupos o parejas. De esta forma, la actividad de evaluación se convierte, al mismo tiempo, en una actividad de aprendizaje.

Pero, ¿qué evaluar? A los aspectos clásicos de comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica, la evaluación PISA ha reintroducido recientemente la fluidez lectora, pero no entendida como velocidad lectora, sino como la facilidad y la eficiencia en la lectura de textos para comprenderlos.

Y si hablamos de textos informativos, habría que añadir otros elementos como la capacidad para establecer objetivos, la búsqueda y selección de textos relevantes y la evaluación de la calidad y credibilidad de los mismos.

Conclusión

Más allá de la redacción del Plan Lector que en el momento de finalizar este artículo todavía no está finalizado, cabe destacar el enorme esfuerzo del profesorado del centro, las discusiones que su elaboración ha generado para llegar a

consensos –uno de los grandes objetivos que nos proponíamos– y la participación de la comunidad educativa en el mismo.

Ahora estamos pendientes de su aprobación y de su puesta en marcha a partir del próximo curso que, seguro, nos llevará a concretar o reelaborar algunos aspectos a partir de la valoración que de su práctica podamos extraer.

Bibliografía

- CABOBLANCO, J.: <https://www.youtube.com/channel/UCx8RDR6mVGo-4khjy4cwa6Q>
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2013): *La lectura en un centre educatiu* (en línea). Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'ensenyament.
- DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS, A. (coord.) (2000): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona, Graó.
- DURÁN, C. Y LOMAS, C. (coord.) (2015): Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura nº 68. Monografía: *Los planes de lectura y escritura de centro*. Barcelona, Graó.
- FONS, M. (2004): *Leer y escribir para vivir*. Barcelona. Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2018): *Marco de la evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

Presentaciones

El español en el sistema educativo francés

M^a Dolores Díaz Vaillagou

Asesora técnica

Consejería de Educación de la Embajada de España

El 98,1 % de los alumnos que siguen la educación primaria en centros públicos y concertados del sistema educativo francés aprenden una lengua extranjera: el 94,5 %, inglés; el 6,85 %, alemán; y el 1,5 %, español.

El 18 de febrero de 2019 los ministros de Educación español y francés firmaron una declaración de intenciones que recoge los logros más destacados de la cooperación lingüística y educativa entre Francia y España hasta el presente y establece los ámbitos clave en los que profundizar en el futuro para el aprendizaje del idioma respectivo en el otro país. La declaración recoge explícitamente la petición de la Comisión y del Consejo europeos a los Estados miembros de reforzar el aprendizaje de las lenguas extranjeras con el objetivo de que todos los jóvenes europeos puedan hablar dos lenguas europeas, además de su lengua materna.

1. El aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación primaria francesa

El 98,1 % de los alumnos que siguen la educación primaria en centros públicos y concertados del sistema educativo francés aprenden una lengua extranjera:

el 94,5 %, inglés; el 6,85 %, alemán; y el 1,5 %, español¹.

El principal objetivo de la política educativa francesa actual en educación primaria es reforzar y afianzar las competencias básicas de los alumnos en lengua francesa y matemáticas. El aprendizaje de idiomas se limita mayoritariamente a una sola lengua extranjera, enseñada generalmente a razón de hora y media semanal. Esta línea educativa, a la que se suma la aplicación de acuerdos bilaterales franco-alemanes, limita actualmente las posibilidades de expansión del español en primaria en el sistema educativo francés. Ahora bien, las secciones internacionales españolas en Francia, implantadas en educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, contribuyen a una mayor presencia del español entre el alumnado francés de Primaria y es previ-

¹ Según los datos estadísticos más recientes disponibles: *Repères et références statistiques 2018*, Ministère de l'Éducation nationale – Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

El español se sitúa en una brillante segunda posición entre las lenguas más estudiadas en el sistema educativo francés cuando se consideran los datos de la educación secundaria.

La segunda lengua extranjera más estudiada es el español, cursado por el 72,1 % de los alumnos en 2017-2018, seguido muy de lejos por el alemán (estudiado por el 16,4 % de los alumnos) y el italiano (por el 5,2 %), además de otras lenguas con porcentajes menores.

Si se suman los alumnos que estudian español en la educación secundaria francesa, como primer, segundo y tercer idioma, en el curso 2017-2018, se alcanza la cifra total de más de tres millones doscientos mil alumnos: en concreto, 3.214.455 alumnos.

sible que esta presencia se vea reforzada en un futuro próximo por la voluntad de los responsables educativos de desarrollar dicho programa.

2. El español, la segunda lengua extranjera en el sistema educativo francés

El español se sitúa en una brillante segunda posición entre las lenguas más estudiadas en el sistema educativo francés cuando se consideran los datos de la educación secundaria.

Todos los alumnos estudian en educación secundaria una primera lengua extranjera: el 95,7 %, inglés y el 3,2 %, alemán. La reforma de 2016 estipula la obligatoriedad del aprendizaje de una segunda lengua extranjera a partir de *Cinquième* (2º año de educación secundaria = 1º de ESO)² hasta la finalización de los estudios de Bachillerato general y tecnológico, y amplía la opción de estudiar dos idiomas extranjeros ya desde el primer año de Secundaria (*Sixième* = 6º de Primaria).

La segunda lengua extranjera más estudiada es el español, cursado por el 72,1% de los alumnos en 2017-2018, seguido muy de lejos por el alemán (estudiado por el 16,4 % de los alumnos) y el italiano (por el 5,2 %), además de otras lenguas con porcentajes menores.

Los alumnos del sistema educativo francés pueden optar, asimismo, por estudiar una tercera lengua extranjera.

Si se suman los alumnos que estudian español en la educación secundaria francesa, como primer, segundo y tercer idioma, en el curso 2017-2018, se alcanza la cifra total de más de tres millones doscientos mil alumnos: en concreto, 3.214.455 alumnos.

Como puede observarse en el siguiente cuadro, el número de estudiantes de español aumenta año tras año, notándose un crecimiento particularmente significativo en el curso escolar 2016-2017, resultado, como se ha dicho, del adelanto en un año de la obligatoriedad de cursar un segundo idioma extranjero:

Evolución del alumnado que estudia lenguas extranjeras en Secundaria (LV1+LV2+LV3)								
Idiomas	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Inglés	5.265.593	5.331.088	5.339.909	5.400.380	5.431.305	5.474.076	5.532.714	5.582.232
Español	2.292.744	2.394.267	2.459.909	2.526.926	2.593.230	2.641.326	3.181.322	3.214.455
Alemán	826.021	828.377	832.057	836.811	837.046	841.511	877.914	895.302
Italiano	229.012	230.168	229.728	231.481	233.425	236.207	274.209	277.571

Si de nuevo sumamos la cifra estimada de cien mil alumnos de Primaria que han iniciado el estudio del español³, el número total de alumnos que estudian español en las etapas educativas previas

a los estudios superiores supone más de tres millones trescientos mil alumnos. En el cuadro que sigue presentamos la evolución del número de alumnos por idioma, a falta de los datos correspondientes al aprendizaje de idiomas durante el curso 2017-2018 (los de Secundaria constan en el cuadro anterior y los de Primaria no se conocen).

Se estima en más de 25.000 los profesores que imparten español a los tres millones doscientos mil estudiantes de nuestro idioma.

² Para el itinerario general. El estudio de una segunda lengua extranjera no es obligatorio en itinerarios de formación profesional.

³ A la fecha de redacción de este artículo, la administración educativa francesa no ha proporcionado aún datos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en Primaria correspondientes al curso 2017-2018. Nos basamos aquí en datos del curso 2016-2017.

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

3. El nivel de español de los alumnos del sistema educativo francés

El primer estudio europeo de competencias lingüísticas, realizado en 2011 y publicado en 2012, arroja unos resultados interesantes respecto del aprendizaje del español en Francia⁴.

El estudio analiza el nivel de competencia en lenguas extranjeras de los alumnos del sistema educativo al término de la enseñanza obligatoria.

En Francia, el 29 % de estos alumnos tiene un nivel A2 o superior en el primer idioma extranjero estudiado, el inglés: un 15 % de alumnos tiene un nivel A2, un 9 % un nivel B1 y un 5 % un nivel B2.

Los resultados obtenidos en el segundo idioma son semejantes: el 29 % de los alumnos tiene un nivel A2 o superior en español, un 9 % un nivel B1, y un 5 % un nivel B2. Pero comparativamente los resultados obtenidos en español son claramente superiores, ya que un alumno escolarizado en el sistema educativo francés inicia el aprendizaje de un primer idioma extranjero (de forma casi generalizada el inglés, como hemos visto) en Primaria, cuando el estudio de la segunda lengua extranjera (mayoritariamente el español) se iniciaba en 2011 en el tercer año de enseñanza secundaria (*Quatrième*). Esto es,

los alumnos que realizaron las pruebas de este primer estudio europeo de competencias lingüísticas habían estudiado español durante solo dos cursos académicos. El adelanto del aprendizaje de la segunda lengua extranjera nos permite prever que un estudio semejante hoy daría resultados aún mejores para el español.

Cabe suponer diversas causas de los buenos resultados obtenidos por los alumnos en español: el origen común del español y el francés, la claridad de la ortografía del español y la correspondencia casi unívoca entre grafía y fonema, la vecindad y la proximidad cultural de Francia y España, así como el origen español de numerosos profesores que imparten esta asignatura en la enseñanza francesa. Todos estos son factores que favorecen el aprendizaje del español por los alumnos del sistema educativo francés.

4. El español en los estudios superiores en Francia

No se dispone de datos estadísticos relativos al estudio de las lenguas extranjeras en las universidades y grandes escuelas superiores francesas. El idioma español goza de una amplia oferta en los programas de estudios superiores, y España es el primer país de destino de los estudiantes franceses Erasmus + para una movilidad de estudios (68 % del total de movidades de estudios en 2015-2016) y el segundo para una movilidad de prácticas (32 % del total).

El primer estudio europeo de competencias lingüísticas, realizado en 2011 y publicado en 2012, arroja unos resultados interesantes respecto del aprendizaje del español en Francia.

En Francia, el 29 % de estos alumnos tiene un nivel A2 o superior en el primer idioma extranjero estudiado, el inglés: un 15 % de alumnos tiene un nivel A2, un 9 % un nivel B1 y un 5 % un nivel B2.

⁴ *First European Survey on Language Competences: Final Report*, 2012. Se evaluaron la comprensión escrita y oral y la expresión escrita. La expresión oral no fue evaluada.

En el segundo idioma, el 29 % de los alumnos tiene un nivel A2 o superior en español, un 9 % un nivel B1, y un 5% un nivel B2.

El idioma español goza de una amplia oferta en los programas de estudios superiores, y España es el primer país de destino de los estudiantes franceses Erasmus + para una movilidad de estudios (68 % del total de movi- lidades de estudios en 2015-2016) y el segundo para una movilidad de prácticas (32 % del total).

66

5. La acción educativa de España en Francia

El Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolla en Francia, por mediación de la Consejería de Educación de la Embajada de España, distintos programas educativos:

- El programa de secciones españolas en centros educativos franceses, ya mencionado. España cuenta con 13 secciones en Francia, repartidas por toda la geografía (Brest, Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire, Grenoble, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint-Germain-en-Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne-Niza), en las que 51 profesores funcionarios españoles imparten docencia en español a un total de 3.312 alumnos en el curso 2018-2019.
- Los centros de titularidad del Estado español, el Colegio Español Federico García Lorca, en París, y el Liceo Español Luis Buñuel, en Neuilly-sur-Seine, con un total de 354 alumnos y 39 profesores.
- Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE), que ofrecen a alumnos españoles, o cuyo padre o madre son españoles, escolarizados en el sistema educativo francés, la posibilidad de cursar enseñanzas complemen-

tarias de lengua y cultura españolas, con el objetivo de mantener y perfeccionar la lengua y la cultura de origen. El programa cuenta este curso escolar con 73 aulas, por toda Francia, con 2.252 alumnos, atendidos por 22 profesores funcionarios españoles.

España y Francia desarrollan asimismo dos programas bilaterales de gran relevancia:

- El programa de doble titulación Bachibac, por el cual los alumnos escolarizados en una sección Bachibac en Francia reciben docencia en español y los alumnos españoles en España, docencia en francés, y obtienen al término de su escolaridad el diploma de Baccalauréat francés y de Bachiller español. Francia cuenta con 82 secciones Bachibac y España con 111. El número de centros que imparten este programa aumenta cada año.
- El programa de auxiliares de conversación: Francia ha contado durante el curso escolar 2018-2019 con 421 auxiliares españoles.

5. Perspectivas de futuro

Como puede apreciarse en lo anteriormente expuesto, la presencia del español en el sistema educativo fran-

Evolución del alumnado en centros y programas de la acción educativa española en Francia

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
ALCE	2.565	2.578	2.483	2.409	2.355	2.406	2.180	2.077	2.088	2.252
Centros de titularidad	426	400	434	464	443	442	451	381	366	354
Secciones españolas	3.290	3.271	3.210	3.271	3.321	3.289	3.347	3.336	3.298	3.212
Total	6.281	6.249	6.127	6.144	6.119	6.137	5.978	5.794	5.752	5.818

cés es muy significativa. En los próximos años lo será aún más, tanto por la voluntad política francesa de mejorar el conocimiento de idiomas por parte de los estudiantes como por los programas bilaterales de cooperación lingüística y cultural existentes ya y las perspectivas de acción presente y futura: la reciente declaración ministerial conjunta subraya la voluntad de colaborar estrechamente en el ámbito de la formación profesional, en el de la movilidad de alumnos, docentes y responsables educativos de ambos sistemas educativos, y en la promoción de los estudios superiores de los dos países. En este sentido, se invita a las *académies* francesas y a las comunidades autónomas españolas a reforzar su cooperación. Desde los distintos servicios educativos, se sigue trabajando en ello.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional desarrolla en Francia, por mediación de la Consejería de Educación de la Embajada de España, distintos programas educativos:

- El programa de secciones españolas en centros educativos franceses, que cuenta con 13 secciones.
- Los dos centros de titularidad del Estado español.
- Las Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas, con 73 aulas.

Evaluación del español al final del Collège “Cedre 2016”

M^a Carmen Martínez Giménez

Asesora técnica

Consejería de Educación de la Embajada de España

El Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse publicó el informe *Cedre 2016 Espagnol en fin de collège*, que analiza los resultados obtenidos en una evaluación muestral llevada a cabo sobre distintos parámetros del proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

El informe Cedre 2016 Espagnol en fin de collège

En el pasado mes de marzo, el Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse publicó el informe *Cedre 2016 Espagnol en fin de collège*¹, que analiza los resultados obtenidos en una evaluación muestral llevada a cabo sobre distintos parámetros del proceso de enseñanza-aprendizaje del español. A continuación se realiza un resumen de los aspectos fundamentales recogidos en dicho informe.

La evaluación en el marco del programa *Cedre*, realizada por *La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP), permite realizar un balance a nivel nacional del grado de dominio de las competencias y de los objetivos en la mayoría de las disciplinas impartidas en *école* y en *collège*. Asimismo, esta evaluación, que se lleva a cabo

¹ Accesible en línea (<https://www.education.gouv.fr/cid138206/cedre-2016-espagnol-en-fin-de-college.html>).



cada seis años desde 2012, es un buen indicador de la evolución del nivel del alumnado a lo largo del tiempo. El *Cedre Espagnol* se ha basado en una muestra de

más de 4.000 alumnos de *Troisième* (3^o ESO).

En lo que se refiere a la lengua española, en la evaluación de 2016 se han realizado pruebas para medir los conocimientos y el nivel de competencia de los alumnos en comprensión oral y escrita, expresión escrita y, por primera vez, expresión oral (monólogo). Para el diseño

En lo que se refiere a la lengua española, se han realizado pruebas para medir los conocimientos y el nivel de competencia de los alumnos en comprensión oral y escrita, expresión escrita y, por primera vez, expresión oral (monólogo).

La mayoría de los ítems propuestos en las pruebas corresponden al nivel A2; no obstante, también se han propuesto ítems de los niveles A1 y B1, para tener una visión más global del nivel del alumnado.

En 2016, había un total de 74,2 % de alumnos en Francia que cursaban español como segunda lengua.

de las pruebas se han tenido en cuenta los currículos oficiales referenciados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La mayoría de los ítems propuestos en las pruebas corresponden al nivel A2; no obstante, también se han propuesto ítems de los niveles A1 y B1, para tener una visión más global del nivel del alumnado.

En 2016, había un total de 74,2 % de alumnos en Francia que cursaban español como segunda lengua. La evaluación se basó en una muestra de 4.028 alumnos, de los cuales 3.148 procedían de centros públicos –566 de ellos de zonas desfavorecidas– y 880 de centros privados. El 84 % de estos alumnos afirma estudiar español desde *Quatrième* (2º ESO), el 9 % desde *Cinquième* (1º ESO) y el 4 % desde *Sixième* (6º de EP).

El análisis de los resultados se realizó clasificando al alumnado participante en la muestra en seis grupos distintos según el nivel de competencia: grupo <1 y grupo 1 (nivel bajo), grupos 2 y 3 (nivel medio) y grupos 4 y 5 (nivel alto).

1. Comprensión oral

Para la redacción de los ítems nuevos de 2016, en las pruebas de comprensión oral se han utilizado documentos auténticos y, por primera vez, documentos audiovisuales.

En la evolución de los resultados obtenidos por los alumnos en esta destreza no se aprecian diferencias significativas: en 2010, la media era de 250 puntos; en 2016, de 247. Se ha producido, en cambio, un ligero aumento del número de alumnos que se sitúan en un nivel de competencia medio: del 30 % en 2010 se ha pasado al 36,2 % en 2016.

Respecto al nivel de dificultad de la prueba, el 80 % del profesorado considera que las actividades propuestas a los alumnos eran fáciles o muy fáciles, tanto en el año 2010 como en 2016. A su vez, en opinión del 72 % del alumnado, la prueba resultó fácil o muy fácil.

2. Comprensión escrita

Para la elaboración de las pruebas se han utilizados diversos materiales auténticos extraídos de textos literarios (novela, poesía), informativos (prensa, internet) y argumentativos (blogs, foros) y, en algunos casos, se ha propuesto documentos iconográficos. Los ítems se han referenciado a tres niveles de dominio (A1, A2 y B1).

Los resultados en esta destreza han evolucionado positivamente: entre 2010 y 2016, el porcentaje de alumnos en los grupos de nivel más bajo disminuye, mientras que aumenta significativamente el número de alumnos de los grupos de nivel medio y se mantiene estable el número de alumnos en los grupos de nivel alto.

En el grupo 2 –nivel medio–, del 29 % de los alumnos en 2010 se ha pasado al 30,5 % en 2016; en el grupo 3 –nivel medio–, del 30,1 % de alumnos en 2010 se ha pasado al 34,7 % en 2016.

En relación al nivel de dificultad de la prueba, el 91 % del profesorado considera que las actividades propuestas a los alumnos eran fáciles o muy fáciles (en 2010, solo lo consideraba el 72 %). En cuanto a la opinión de los alumnos, el 65 % del alumnado afirma que la prueba ha sido fácil o muy fácil.

3. Expresión escrita

El porcentaje de éxito de los ítems comunes es bajo, pero hay una evolución favorable: el porcentaje de aprobados, que se situaba en 2010 en el 32,8 %, ha pasado en 2016 al 37,4 %.

Para explicar estos resultados, podrían barajarse las siguientes hipótesis: por una parte, las dificultades inherentes a la comprensión de las instrucciones o la lectura demasiado rápida de las mismas; por otra, el hecho de que, en los dos últimos cursos en *collège*, se prioriza la expresión oral, por lo que los

alumnos tienen una menor práctica en las demás destrezas lingüísticas.

En relación al nivel de dificultad de la prueba, el 30 % del profesorado considera que las actividades propuestas a los alumnos eran difíciles o muy difíciles (en 2010, lo consideraba el 46 %). Para el 35 % de los alumnos la prueba fue fácil o muy fácil.

4. Expresión oral: monólogo

En la muestra de 2016 se seleccionó a tres alumnos de cada clase evaluada para realizar la prueba de expresión oral, modalidad monólogo. La producción (un total 461 producciones orales de los alumnos) fue grabada y remitida a la DEPP para su evaluación.

Mediante esta prueba se ha evaluado la capacidad de los alumnos para describir y justificar una elección a partir de documentos iconográficos relacionados con estancias en tres destinos posibles en ciudades o países del ámbito hispánico. Los alumnos tenían que elegir una estancia en Madrid, en la costa mediterránea o en Perú. Las instrucciones y las fotos indicaban al alumno que sería acogido en la familia de un adolescente de su edad. Una vez que el alumno elegía el destino, disponía de un tiempo de preparación de 5 minutos, sin posibilidad de tomar notas, antes de iniciar su intervención, estimada en 3 minutos como máximo.

Los criterios de evaluación hacían referencia a 3 aspectos: tratamiento del tema y grados de comprensión y de corrección lingüística.

En lo referente al tratamiento del tema: el 75 % de los alumnos se sitúa en el nivel medio; el 35,8 % trata el tema de forma parcial, el 39,9 % lo aborda de forma bastante pertinente y un alumno de cada seis consigue abordarlo pertinentemente.

En cuanto al grado de comprensión y de corrección lingüística de los alumnos evaluados: el 8,9 % se expre-

sa con un nivel de lengua parcialmente incomprensible; el 30,2 %, parcialmente comprensible; el 34,1 %, globalmente comprensible; el 20,8 %, globalmente correcto; y el 6,1 % se expresa con corrección y fluidez. A nivel léxico, el 73,2 % de los alumnos utiliza un vocabulario extremadamente limitado, muy limitado o limitado.

5. Respuestas a los cuestionarios de contexto

En 2016, un total de 178 profesores de español, que impartían clase en 191 centros educativos, han sido consultados sobre su formación, sus modalidades de enseñanza y sus relaciones interpersonales.

Al igual que en 2010, la mayoría de los docentes son mujeres (el 91,8 % en 2016, el 85,2 % en 2010). En las clases evaluadas en 2016, el 87 % del profesorado son funcionarios; el 1 %, catedráticos; y el 12 %, interinos. Respecto a la muestra de 2010 se constata un incremento del profesorado interino, que ha pasado del 6 % en el año 2000 al 12 % en 2016. Respecto a la antigüedad y la permanencia en el centro educativo, tienen una media de 15 años en la profesión y de 9,5 años en el centro educativo.

En relación a la formación, el profesorado dispone de una formación académica superior más amplia: Ha aumentado el número de docentes que ha realizado una actividad formativa de al menos seis meses en un país hispanófono (el 53 % en 2016 respecto al 40 % en 2010); en torno al 67 % afirma que ha realizado cursos de formación continua en didáctica del español durante los cinco años previos a la realización de la encuesta; el 58 % se ha formado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y el 32 % en la preparación de oposiciones.

El 80 % de los docentes eligió su itinerario formativo con la intención de

Comprensión oral

Se ha producido, en cambio, un ligero aumento del número de alumnos que se sitúan en un nivel de competencia medio: del 30 % en 2010 se ha pasado al 36,2 % en 2016.

Comprensión escrita

En el grupo 2 -nivel medio-, del 29 % de los alumnos en 2010 se ha pasado al 30,5 % en 2016; en el grupo 3 -nivel medio-, del 30,1 % de alumnos en 2010 se ha pasado al 34,7 % en 2016.

Expresión escrita

El porcentaje de éxito de los ítems comunes es bajo, pero hay una evolución favorable: el porcentaje de aprobados, que se situaba en 2010 en el 32,8 %, ha pasado en 2016 al 37,4 %.

**Expresión oral:
monólogo**

En lo referente al tratamiento del tema: el 75 % de los alumnos se sitúa en el nivel medio; el 35,8 % trata el tema de forma parcial, el 39,9 % lo aborda de forma bastante pertinente y un alumno de cada seis consigue abordarlo pertinentemente.

Entre los dos períodos en los que se ha realizado la evaluación, se constata: una estabilidad en los resultados de la prueba de comprensión oral; un aumento del nivel en comprensión escrita, así como una disminución del alumnado con un nivel más bajo en esta destreza; una ligera progresión en expresión escrita; y una mayor implicación del alumnado en la actividad.

dedicarse a la docencia del español, cifra estable en relación a 2010. A su vez, 27,7 % de profesores afirman que dejarían la enseñanza, si les surgiera la oportunidad.

Desde el punto de vista del profesorado encuestado, el ejercicio de la profesión docente está mejor valorado por los alumnos que por la sociedad: el 67 % de los profesores consideran que su profesión no está suficientemente valorada por la sociedad, mientras que el 71 % estima que su trabajo está bien valorado o muy bien valorado por sus alumnos.

En relación a aspectos metodológicos y pedagógicos, en términos generales el profesorado ha reducido el número de tareas que solicita para realizar en casa, propone menos actividades extraescolares y hace un mayor uso de las nuevas tecnologías.

La mayoría del alumnado evaluado afirma que estudia español como segunda lengua extranjera. Una minoría empezó a estudiar español en educación primaria, pero la mayor parte lo hizo en secundaria –el 84 % empezó en *Quatrième* (2º ESO)–. El 18% del alumnado procede de una sección europea y el 17 %, de una sección bilingüe, datos coincidentes con los de la evaluación anterior. En 2016, solo el 11,6 % de los alumnos evaluados cursan otra lengua extranjera distinta del español, del inglés o del alemán; un porcentaje menor que en 2010 (el 14,5 %). A la pregunta de si les gusta la lengua española, la gran mayoría, cerca del 84 %, responden que les gusta un poco o mucho, al igual que en las dos evaluaciones anteriores (2004 y 2010). Como en 2010, dos tercios del alumnado sigue pensando que conocer el español es bastante o muy importante. El mayor interés para ellos radica en poder comunicarse en español y, en menor medida, les interesa para proseguir sus estudios o encontrar un buen empleo.

Conclusión

Entre los dos períodos en los que se ha realizado la evaluación, se constata: una estabilidad en los resultados de la prueba de comprensión oral; un aumento del nivel en comprensión escrita, así como una disminución del alumnado con un nivel más bajo en esta destreza; una ligera progresión en expresión escrita; y una mayor implicación del alumnado en la actividad.

La próxima evaluación, que está previsto realizar en 2021, ya no se desarrollará en papel sino en soporte digital.

Le futur du Bachibac en France

José Gomès

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

Virginia Ron

Conseillère technique
Office pour l'Éducation de l'Ambassade d'Espagne

Le 10 janvier 2008, les ministres français et espagnol de l'éducation ont signé un accord pour établir un parcours de formation mixte pour que les élèves obtiennent simultanément les diplômes du baccalauréat et du Bachillerato. Ce programme s'appelle Bachibac et l'année dernière nous avons célébré les 10 ans de son lancement.

Au cours de cette période, le programme a continué de croître : à la rentrée 2018 il y avait 82 sections binationales dans 59 départements en France (le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse prévoit ouvrir des sections dans quatre nouveaux départements pour la rentrée 2019) et 110 dans 13 régions autonomes en Espagne, sans oublier le lycée Luis Buñuel qui dépend du Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle espagnol.

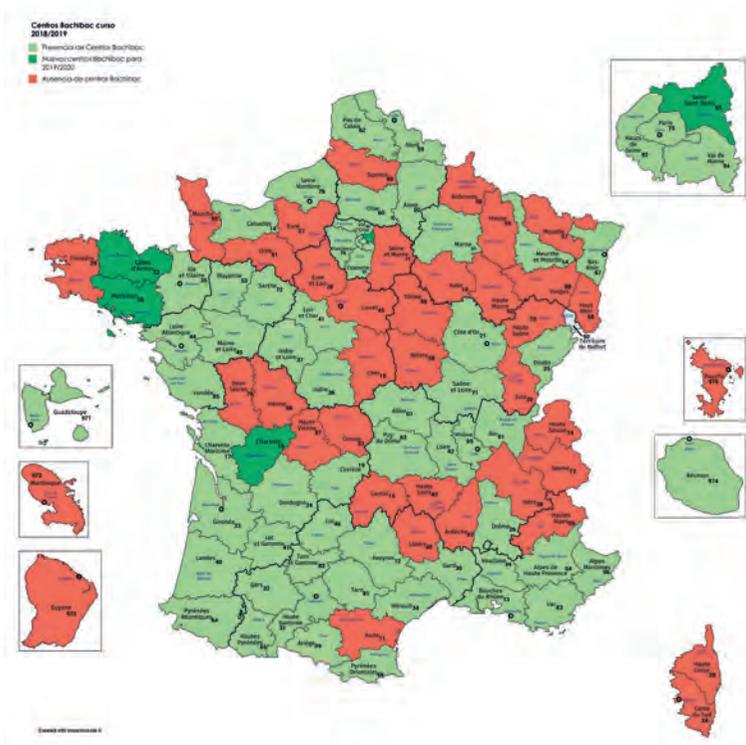
Pour accéder au programme les candidats doivent avoir un niveau proche du niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et il est souhaitable qu'ils atteignent au

moins un B2 à la fin de leurs études de Bachibac.

En France, les élèves doivent suivre des cours de langue et littérature espagnoles (4 heures hebdomadaires en seconde, première et terminale) et d'histoire-géographie de France et d'Espagne (3 heures hebdomadaires en seconde et 4 heures en première et terminale).

Le 18 février 2019 Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et Isabel Celaá, ministre de l'Éducation et de la formation professionnelle se sont réunis à Paris et ont signé une Déclaration d'intention dans le domaine de la coopération éducative et linguistique entre l'Espagne et la France.

Dans cette déclaration les ministres se sont engagés à contribuer ensemble à la construction d'un espace européen commun d'éducation en encourageant le programme de double délivrance des diplômes de Baccalauréat français et de Bachiller espagnol ainsi que la mobilité des élèves, des enseignants et des équipes de direction.



Sections Bachibac 2018-2019 et prévisions pour 2019-2020

74

Lors de cette réunion ils ont accordé plusieurs actions :

- Création par les deux Ministères de sites web sur le programme Bachibac en version bilingue. Il existe aujourd’hui plusieurs plateformes contenant des informations sur le programme, la liste des établissements en France et en Espagne, des modèles d’examens et des textes règlementaires. L’idée est d’y ajouter :
 - Une banque de ressources pédagogiques pour les professeurs Bachibac.
 - Un espace pour la recherche de partenaires (élèves, enseignants et établissements) pour favoriser les appariements et les mobilités.
 - Des expérimentations communes.

- Promotion de séminaires bilatéraux annuels pour les enseignants Bachibac dans le cadre du programme eTwinning suite au séminaire qui a eu lieu à Madrid en novembre 2018. La délégation française devrait convoquer un deuxième séminaire sur le territoire français en 2019.
- Création d’un logo Bachibac. Un concours va être organisé au premier trimestre de l’année scolaire 2019-2020 dans les établissements Bachibac des deux pays sur les pages web des deux Ministères. Chaque établissement pourra présenter un logo. Le lauréat sera désigné par un jury franco-espagnol. Le logo lauréat sera l’image institutionnelle du programme et sera intégré à tous les établissements du réseau en France et en Espagne.

À l’Office pour l’Éducation de l’Ambassade d’Espagne en France nous travaillons à la poursuite du développement du programme en France, mais aussi pour que les élèves de Bachibac confirment que leur choix de se former dans ce programme binational restera un atout dans leurs parcours de formation supérieure et professionnelle.

Il existe des liens entre établissements Bachibac d’Espagne et de France pour favoriser la mobilité des élèves mais aussi pour travailler à des projets communs. Tel est le cas du lycée Albert Camus de Bois-Colombes et du lycée espagnol Luis Buñuel de Paris, qui sont jumelés. Ils organisent un débat entre leurs élèves, sur le programme d’Histoire-Géographie, préparé préalablement en utilisant des techniques d’écriture collaborative.

L’Office pour l’Éducation a organisé, avec l’aide précieuse de José Gomès, professeur d’Histoire-Géographie du lycée Emilie de Breteuil, à Montigny le Bretonneux, deux olympiades Bachibac au mois de mai (2018 et 2019).



Elèves participant aux Olympiades Bachibac 2019

Ces olympiades se tiennent à l'Ambassade d'Espagne et représentent une journée d'échange entre élèves, enseignants et le personnel de l'Office pour l'Éducation espagnole. Cette année, les 12 lycées participants ont eu l'occasion de visiter la résidence de l'ambassadeur d'Espagne et de déguster des produits typiquement espagnols.

C'est José Gomès qui écrit la deuxième partie de cet article, où il nous parle de ses réflexions et de celles d'autres personnes impliquées dans le programme sur le Bachibac en jouant avec l'alphabet.

* * *

A comme Attractivité : Le Bachibac est un véritable atout pour les lycées où les sections sont implantées. « *La section Bachibac est une section d'excellence qui enrichit fortement l'offre de formation*

du lycée orientée déjà en partie vers les langues. Elle permet également une hétérogénéité plus grande dans les classes. Le dynamisme de cette section et l'investissement de ses enseignants d'HGE et d'espagnol contribuent fortement à la valorisation de l'établissement. » (C. Bartak, Proviseure). [En choisissant le Bachibac pour mon fils, je voulais lui « *permettre d'être dans un groupe d'élèves qui a envie de travailler et qui souhaite sortir du cadre traditionnel* » (I. Rubio, parent d'élève).

B comme Bouche à oreille : C'est la façon la plus répandue pour connaître le Bachibac. Beaucoup d'élèves se sont inscrits après avoir discuté avec un proche, un ami, ou une connaissance : « *J'ai connu la section Bachibac par l'intermédiaire de ma cousine* » (Jeanne).

Les déplacements des collègues dans les collèges pour venir présenter la section sont l'autre grande source de recru-

tement. « *Le recrutement nécessite des présentations dans les collèges du bassin car c'est une section encore trop souvent méconnue.* » (C. Bartak, proviseure)

C comme Culture : Pour la plupart des élèves, anciens ou actuels, le Bachibac représente un apport et une ouverture culturelle très appréciés. Plusieurs d'entre eux nous ont signalé combien le bagage acquis lors de leurs années dans la section leur avait servi pour leur orientation et dans leurs études supérieures. « *C'est vraiment mon Bachibac qui a fait la différence pour entrer dans cette école* » (Gabrielle).

D comme Découverte : D'une culture, d'une histoire, d'un écrivain, d'un peintre, d'un réalisateur... Le Bachibac semble permettre pour beaucoup de sortir des sentiers battus et de découvrir des thèmes d'étude jamais abordés auparavant dans la scolarité. « *J'ai adoré étudier l'histoire de l'Amérique latine, je ne l'avais jamais fait au collège* » (Pierre).

E comme Échanges : « *Mon meilleur souvenir de mes années Bachibac reste l'échange avec le Lycée de Vitoria et ma correspondante avec qui j'ai partagé d'excellents moments. J'ai eu la chance de tomber dans une famille adorable : j'ai découvert leurs habitudes, appris de nouveaux mots et visité une ville plaisante.* » (Diane)

« *Les correspondances nous rapprochent entre élèves car nous organisons des sorties pour nos correspondants. C'est vraiment des moments de partage entre nous que je n'oublierai pas. C'est aussi très plaisant de faire découvrir à des jeunes espagnols la culture et la gastronomie française, mais aussi certaines villes connues mondialement comme Paris. Les échanges nous permettent aussi d'en apprendre encore plus sur la culture de l'Espagne. Et on vit, dans ces moments-là, une semaine vraiment intense où l'on fait connaissance d'un jeune de notre âge venant d'un autre pays. C'est vraiment une expérience très enrichissante.* » (Jeanne).

F comme Famille : Pour beaucoup d'élèves, le Bachibac est perçu comme « une famille » (Nina). Les trois années passées avec les mêmes camarades, et avec les mêmes professeurs dans la plupart des cas, créent un esprit de corps perçu de manière très positive.

G comme Géographie... ou E comme « Enfer » ? : « *Ab ! Ce vocabulaire en géographie quel enfer, Monsieur* » (Chloé). « *Trouver des documents géographiques en espagnol c'est l'enfer !* » (Un professeur). « *Quoi ? Encore un schéma ? Mais c'est infernal !* » (Camille).

H comme Histoire... ou I comme Impossible : ? : Ah ! L'Histoire et la section Bachi... Est-il possible d'avoir un programme plus lourd ? Ayons une pensée pour nos méritants élèves de Terminale qui doivent « digérer » l'Histoire du monde contemporain, celle de l'Europe, du Tiers Monde, de l'Amérique Latine, de la France et de l'Espagne... Le tout depuis 1945 et jusqu'à nos jours... Fermez le ban ! Ouf !

J comme Jacques : « Quoi ? Santiago c'est Jacques ? Vous êtes sérieux ? Mais ça n'a rien à voir ! In-cro-ya-ble » (Lucie). Question en suspens : faut-il leur parler de Jaime ?

K comme Kikos : « *Hummm... Délicieux ces kikos...Ce que j'aime dans ces voyages, Monsieur, c'est qu'ils nous permettent de découvrir la gastronomie espagnole* » (Zoé). Sans commentaires...

L comme Langue : « *Le dispositif Bachibac est un moyen exceptionnel d'apprendre une langue et la culture véhiculée au travers de programmes riches, ambitieux et une exposition à la langue accrue.* » (B. Beloqui, IA-IPR d'Espagnol). Effectivement, c'est bien le ressenti des élèves, qui soulignent le plaisir éprouvé à apprendre l'espagnol et la satisfaction du niveau atteint. Gloire aux collègues d'espagnol !

M comme Mape : « *Señor ¿hay que indicar siempre la escala de la mape?* (beaucoup de générations d'élèves). Autre version possible: « *Señor, ¿puedo*

utilizar el color azul para representar el mar en la carta?»

N comme Notation : L'évaluation, et la notation qui en résulte, sont des thèmes au cœur des préoccupations de tous les acteurs du Bachibac, qu'ils soient élèves, professeurs, inspecteurs ou parents. La nécessité d'évaluer différemment des élèves qui ont réalisé un parcours exigeant dans une autre langue que la leur (notamment lors des épreuves de composition en Histoire et Géographie) est une première réflexion qui doit continuer à animer les rencontres et les échanges des professeurs. Le différentiel existant entre le système de notation en Espagne et en France est le second aspect à prendre en compte. Comment harmoniser les grilles d'évaluation et donner un sens commun aux notes obtenues ? Un bac obtenu avec une note finale de 16/20 en France, reste un 8/10 outre Pyrénées, c'est-à-dire une note satisfaisante mais qui ne situe pas le dossier du candidat parmi les meilleurs... Si le Bachibac doit être un passeport vers des études supérieures en Espagne, il s'agit d'un élément essentiel à prendre en compte et d'un vaste chantier, passionnant, à mener des deux côtés de la frontière pour les années à venir.

O comme Olympiades : La première édition des Olympiades Bachibac a eu lieu en mai 2018. Cette année marquera donc la deuxième édition de cette rencontre inter-lycées. Malgré sa jeunesse, cette journée est déjà devenue une institution au sein des différentes sections et elle a profondément marqué les élèves qui ont eu l'opportunité d'y participer. « *Mon meilleur souvenir de Bachibac ? Les Olympiades à l'Ambassade d'Espagne* » (Lorine). Ajoutons que cette année trois sections de province se déplacent pour participer à l'évènement. Vivement le mois de mai donc !

P comme Plaisir : Voilà le mot qui revient le plus souvent dans la bouche des différents enseignants. Plaisir d'enseigner dans cette section une culture et une civilisation qui les passionnent, plai-

sir d'échanger avec le collègue de langue, avec les autres collègues des sections, plaisir d'avoir une liberté pédagogique pour mettre en place les activités et l'organisation du cours. « *La chance de pouvoir mêler deux disciplines que j'aime, l'HG et l'espagnol. Une manière aussi de casser la routine, de faire d'autres choses qu'en HG en français* ». (Julie Labrandine, professeur).

Q comme Qui ? : Mais qui donc peut postuler au Bachibac ? N'est-ce pas une filière très sélective ? « *Le Bachibac représente pour moi et pour l'HG un dispositif d'excellence au service de tous les élèves. Un dispositif d'excellence car le niveau atteint par les élèves à la fin de leurs trois années de Bachibac est absolument remarquable, que ce soit du point de vue linguistique bien sûr, mais aussi pour ce qui concerne des compétences qui nous tiennent à cœur en HG parce qu'elles sont centrales dans nos démarches (argumentation, réflexion, rédaction, analyse de document). La preuve en sont les notes obtenues par les élèves à l'épreuve d'HG du baccalauréat, pourtant extrêmement exigeante. Mais, il ne s'agit pas d'un dispositif d'excellence, réservé à quelques très bons élèves, dans une logique élitiste. Certes, les élèves inscrits en Bachibac sont des jeunes travailleurs, motivés, investis, mais les sites de notre académie (Versailles), où l'on trouve une section Bachibac, révèlent un choix d'établissements qui n'est pas neutre puisque pour quasiment tous, ce sont des lycées qui accueillent un public scolaire mixte. Le Bachibac est alors un vrai facteur d'attractivité pour ces établissements et un levier de réussite pour les élèves qui choisissent de s'inscrire dans cette section.* (V. Dautresme, IA-IPR d'Histoire-Géographie).

R comme Rencontres : Le Bachibac est une section à projets qui permettent des rencontres enrichissantes : écrivains et poètes, témoins et acteurs de l'Histoire, acteurs ou réalisateurs, peintres ou dessinateurs que les enseignants font

intervenir dans leurs classes. Mais aussi rencontres avec les élèves des autres sections, lors d'évènements comme les Olympiades. « *J'ai fait de très belles rencontres et passé des moments inoubliables lors de mes années Bachibac* » (Elena).

S comme Séville, T comme Toledo et V comme Valencia : Ce sont les trois villes les plus visitées au gré des voyages ou des échanges réalisés par les différentes sections. Cela offre une certaine géographie de l'Espagne, somme toute assez classique. L'Andalousie et son riche héritage, Tolède et le poids de l'Histoire, Valencia pour le littoral méditerranéen. Ces dernières années, les collègues se font plus audacieux permettant de cette façon de rompre avec les stéréotypes des uns et des autres. Ainsi, Vitoria, León, Gijón ou Cáceres ont été récemment parcourues par nos élèves.

U comme Université : Poursuivre ses études en Espagne après avoir obtenu son baccalauréat et son Bachillerato est un souhait fréquent chez nos élèves. Malheureusement, les collègues ne sont pas toujours en mesure de bien les aider à naviguer dans le système d'admission post-bac en Espagne, par manque de connaissance ou d'information insuffisante. Si les services de la Consejería de Educación en France peuvent être d'une aide précieuse, une formation sur ce thème est une demande qui revient fréquemment chez les collègues.

W, X, Y, Z : Il faudra trouver comment compléter ces entrées dans les dix années à venir. Proposition : des échanges avec Xerez, Yecla ou Zamora ?
W, là, vraiment, je ne sais plus !

Becas Avenir: un programa emblemático de la cooperación española

Francisco Obispo Yela

Adjunto al Secretario General, Consejería de Educación de la Embajada de España



Hace cuatro años, la Embajada de Francia en España, en colaboración con la Asociación de Amistad Hispano-Francesa Diálogo, lanzó el programa de Becas de Excelencia Avenir. Su objetivo era que estudiantes españoles o franco-españoles residentes en España pudieran beneficiarse de becas para cursar estudios superiores o realizar prácticas remuneradas en empresas ubicadas en Francia. Desde el principio, este programa ha gozado de una excelente acogida y sigue desarrollándose con éxito en su quinta edición.

A la vista del balance positivo que se desprende de esta experiencia, la Embajada de España en Francia ha puesto en marcha una iniciativa similar y promovido un programa dirigido a estudiantes franceses o franco-españoles con el fin de alentarles a realizar los estudios y las prácticas curriculares en universidades españolas durante el próximo curso académico 2019-2020.

Entre los objetivos del programa está el de fomentar la movilidad de jóvenes que cuentan con un título de *Baccalau-*

réat específico, caracterizado por una modalidad formativa con sólidas bases en lengua y literatura españolas e historia y geografía impartidas en la lengua de Cervantes. Estos alumnos, matriculados en las 13 secciones internacionales españolas y en las más de 80 secciones *Bachibac* que existen en toda Francia, constituyen una importante canteira de estudiantes de excelencia gracias a la doble titulación de *Baccalauréat* y Bachillerato que se les otorga al finalizar los estudios secundarios. ¿No son estos estudiantes los portadores de aire nuevo, siempre saludable, y los que mejor preparados están para cursar estudios de Grado e integrarse en cualquier ámbito universitario en nuestro país?

Un segundo objetivo, íntimamente ligado al primero, del proyecto Becas Avenir es la necesaria apertura e internacionalización de las universidades españolas.

Los beneficios para las universidades, y ante todo para los propios estudiantes, son ya amplia y socialmente reconocidos:

mejora y afianzamiento del idioma, creación de redes de contactos, ampliación de la visión y perspectiva profesional en un contexto pluricultural y un largo etcétera.

Este tipo de formación e intercambio constituye, en definitiva, una de las vías para el desarrollo de los vínculos humanos y profesionales que requieren las nuevas generaciones de estudiantes y de profesionales en el actual y futuro contexto intercultural europeo global.

En relación estrecha con este planteamiento, se invita a las universidades españolas, públicas y privadas, a que colaboren en este programa de Becas Avenir y ofrezcan a este alumnado, que llama a sus puertas, matrículas gratuitas o becas. Cabe esperar que las universidades, que ya han manifestado su interés, lo confirmen con iniciativas y propuestas concretas para el curso 2020-2021. En este sentido, es obvio que la comunidad universitaria –administración, docentes e investigadores– debería aprovechar e implementar iniciativas que no pueden sino enriquecer su ámbito de estudio, trabajo docente e investigación.

Tan estimulante proyecto solo puede llevarse a cabo si las empresas están también dispuestas a colaborar en la labor formativa de las jóvenes generaciones. Consciente de todo ello, la Embajada de España en Francia organizó en junio de 2018 un importante encuentro con los tres principales agentes susceptibles de poner en marcha el programa de movilidad hacia España: representantes de empresas, administración española y Asociación Diálogo. Durante el encuen-

tro, el Embajador de España hizo un llamamiento a todas las corporaciones presentes para que apoyaran y se sumaran a este proyecto, cuyo precedente arroja tan buenos resultados en el sentido España-Francia desde el primer año.

Una buena fórmula de colaboración empresarial en esta tarea educativa y formativa sería la aportación de fondos para becas de estudio, así como también la oferta de prácticas profesionales remuneradas en centros de trabajo ubicados en territorio español. La imaginación y el compromiso de los directivos abrirán, no cabe duda, otras vías de cooperación mixta.

Las empresas que participen en la formación de estudiantes obtendrán una visibilidad importante, al difundirse sus logotipos en las páginas web de la Embajada, ministerios implicados y medios de comunicación en general, así como en los diferentes documentos informativos que se divulguen sobre el programa. Su presencia será igualmente requerida en actos protocolarios y de entrega de becas.

A su vez, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades aporta 25.000 € para becas de estudio.

Los promotores de la iniciativa de Becas Avenir seguirán, en las próximas ediciones, depositando enorme entusiasmo y fe en el porvenir de estos universitarios, cuya formación intelectual, profesional y humana supondrá un aporte enriquecedor al conjunto de la sociedad y al hermanamiento aún más profundo, si cabe, entre Francia y España.

Con fecha 28 de marzo de 2019 se ha publicado la convocatoria de Becas Avenir para el curso 2019-2020, en la que se anuncian las siguientes becas y prácticas profesionales:

- 8 becas de estudio: aportación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y de SEAT.
- 9 Prácticas profesionales: fruto de la colaboración de las empresas Airbus, Carrefour, Orange y Renault.

El arte de hablar en público

Concurso de Oratoria del Collège-Lycée Honoré de Balzac de París

Carmela Busta Varela

Profesora de la Sección Internacional Española de París

“En el orador se pide la agudeza de los dialécticos, la sentencia de los filósofos, el estilo de los poetas, la memoria de los jurisconsultos, la voz de los trágicos y el gesto de los mejores actores. Nada más raro de hallar en el género humano que el orador perfecto.”

[Marco Tulio Cicerón, *De Oratore*, siglo I a. C.]

Aristóteles, considerado el padre de la Retórica tal como se entiende en la actualidad, define esta disciplina como una manifestación artística que funde lenguaje, estética y persuasión para conseguir elevar nuestro discurso y mejorar la convivencia democrática aportando el color de la diversidad y la riqueza de la discrepancia. La expresión de la opinión, para el filósofo, no es una sombra que deforma la realidad, sino, justamente, su verdadera manifestación. La retórica, pues, facilita la teoría y las reglas de la elocuencia y, cuando es empleada por un orador lúcido, crea discursos sinceros, hermosos y verdaderos.

Se cumplen 15 años desde que la Sección Internacional Española de París impulsó una iniciativa que colocaría el difícil arte de hablar en público en el centro del programa de enseñanza de la lengua: el concurso de oratoria.

Es este un certamen en el que participan los alumnos de *Quatrième* y de *Seconde* de las seis secciones internacio-

nales y de *Français Langue Etrangère* del Collège-Lycée International Honoré de Balzac de París. Su dinámica es sencilla. Para empezar, a lo largo de varias sesiones en el aula cada grupo trabaja todos los aspectos vinculados a la elocuencia: la estructuración del discurso, la riqueza léxica y morfosintáctica y, cómo no, la gestualidad, la dicción, la entonación, el ritmo.

Una vez que todos los alumnos han escogido su tema y construido y recitado su discurso ante el grupo de clase, se procede a la votación entre los compañeros y se escogen los cuatro mejores oradores. Estos cuatro alumnos repetirán su discurso ante un jurado compuesto por profesores de la sección y alumnos de *Terminale*, que decidirá quién merece ganar el primer y el segundo puesto. Además de recibir el mejor de los galardones -el reconocimiento y el orgullo por un trabajo bien hecho-, los dos ganadores serán premiados, por cortesía de las asociaciones

de padres de las secciones internacionales, con un viaje a Bruselas en el que descubrirán las principales instituciones europeas. Allí, en las actividades programadas durante las visitas a la Comisión y al Parlamento, podrán poner en práctica sus dotes oratorias.

El broche final es el acto de entrega de diplomas. El alumno ganador declama su discurso ante un auditorio que se deja transportar a las diferentes lenguas, culturas y cosmovisiones, en lo que resulta una rica experiencia plurilingüe y pluricultural.

Los discursos de nuestro alumnado nos demuestran que han logrado dominar el lenguaje como instrumento de comunicación y, también, como estructurador de su pensamiento (pues pensamos como hablamos y, cuanto mejor hablemos, mejor pensaremos). Además, en un marco académico dominado por la lectoescritura, es una buena ocasión para hacer brillar la oralidad, la base de nuestra comunicación. Qué gran lujo para los docentes de estos jóvenes oradores es acompañarles en este recorrido, pues, como apuntaba Cicerón, “si quieres aprender, enseña”.



Ganadores del Concurso de Oratoria celebrado en 2019

Enclave RAE para docentes y estudiantes de español

Equipo de Enclave RAE

La plataforma de servicios lingüísticos Enclave RAE (<https://enclave.rae.es/>) ofrece una serie de herramientas muy útiles para todo el que trabaje a diario con la lengua española. En primer lugar, pone a disposición del usuario, desde un único punto de acceso, el contenido íntegro de las últimas ediciones de varios diccionarios académicos –entre ellos, el *Diccionario del estudiante*, no disponible hasta ahora en versión electrónica–, así como la *Ortografía* y la *Gramática* básicas. A ello añadimos otros recursos –la posibilidad de resolver consultas lingüísticas de carácter ortográfico, léxico o gramatical; una aplicación de búsqueda y análisis en los corpus académicos; un taller lingüístico que incluye un verificador y un anotador de textos (aún en proceso de mejora); un registro de la frecuencia con que se consultan las palabras en el *Diccionario de la lengua española*; o un área reservada donde el usuario puede almacenar y organizar contenidos y, si lo desea, formar con ellos un libro–. Pero, de todas las secciones de la plataforma, resultan especialmente indicadas

para docentes y estudiantes de español la «Ficha de la palabra», el «Diccionario avanzado» o el espacio «Aula RAE», cuyo funcionamiento describiremos de forma más detallada a partir del siguiente relato del libro *La oveja negra y demás fábulas*, de Augusto Monterroso (1969):

La Oveja negra

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra.

Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

1. La «Ficha de la palabra»

La «Ficha de la palabra» reúne la información más relevante sobre la nomenclatura de la versión electrónica 23.2 del

De todas las secciones de la plataforma Enclave RAE, resultan especialmente indicadas para docentes y estudiantes de español la «Ficha de la palabra», el «Diccionario avanzado» o el espacio «Aula RAE».

La «Ficha de la palabra» reúne la información más relevante sobre la nomenclatura de la versión electrónica 23.2 del DLE (<https://dle.rae.es>): definiciones en los diccionarios académicos, ejemplos y frecuencia de uso, coapariciones, número de veces que es objeto de consulta.

El «Diccionario avanzado» nos permite navegar por el interior del DLE para descubrir una información a la que de otro modo resultaría muy complicado acceder.

DLE (<https://dle.rae.es>): definiciones en los diccionarios académicos, ejemplos y frecuencia de uso, coapariciones, número de veces que es objeto de consulta.

Al escribir la palabra «oveja» en el cajetín de búsqueda, se despliega, en primer lugar, su definición en el *DLE*. A continuación, en un segundo bloque, aparecen diez ejemplos de uso seleccionados de forma aleatoria, procedentes, en este caso, de textos de entre 1552 y 1941 de España, Perú o Ecuador. Si ahora queremos conocer la primera aparición de *oveja* en los textos seleccionados de los corpus académicos –por el momento, esta selección se ha llevado a cabo a partir del CDH y el CORPES–, podremos leer un ejemplo de 1140 (del *Cantar de mio Cid*): «Tanto traen las grandes ganancias, muchos gañados de **ovejas** e de vacas». Más abajo encontramos una nube de palabras con diversos términos que a menudo coaparecen con nuestro sustantivo –*descarriar*, *balido*, *aprisco*, *esquilar*, *rebaño* o, últimamente, *clonar*–; los datos, además de curiosos, pueden resultar muy útiles para los estudiantes de español, pues sitúan la palabra en su contexto, de manera similar a la información que ofrecen los diccionarios combinatorios.

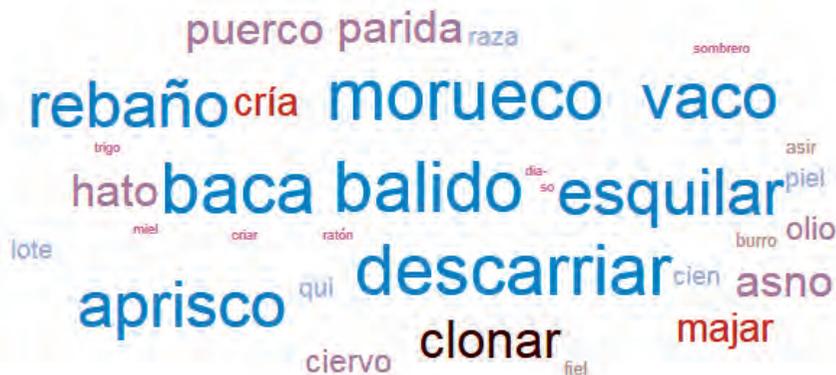
También es llamativo comprobar cómo evoluciona la frecuencia de uso de una voz a lo largo del tiempo. Así, observamos que la palabra *oveja* se utiliza, proporcionalmente (y con toda lógica),

cada vez menos: 144,75 casos por millón de palabras en el siglo XII; 83,33 en el XIV; 39,59 en el XVII; tan solo 18,63 en el XX.

Por último, tras un apartado en el que se muestra cuántas veces se ha buscado el término *oveja* en el *DLE* durante el último año, el «Mapa de diccionarios» permite cotejar las distintas definiciones de la palabra en seis ediciones representativas del diccionario académico (1780, 1817, 1884, 1925, 1992 y 2001), con un código de colores que indica cómo ha cambiado dicha definición a lo largo de la historia. Gracias a este recurso descubrimos una acepción de *oveja* presente en todas las ediciones del diccionario salvo en la actual (en América meridional, ‘llama’), así como refranes que en su momento se registraron y acabaron desapareciendo –«oveja chiquita cada año es corderita»–; comprobamos que en 1925 no figuraba aún el significado de «oveja negra», o que la edición de 1780 advertía de que las ovejas del reino de Chile (es decir, las llamas) «tienen el labio superior hendido, y por allí escupen a los que los irritan, y donde llega su saliva nace luego sarna».

2. El «Diccionario avanzado»

El «Diccionario avanzado» nos permite navegar por el interior del *DLE* para descubrir, combinando una serie de filtros (categoría, lengua, geografía, origen...) o escribiendo más de un término



Gramática

Corpus avanzado

Directorio de consultas

Agile

Talón lingüístico

Consultas lingüísticas

MI RAE

Otros servicios

Guía de uso

Soporte y contacto

Partir

negr*

Búsqueda libre: "negr*"

Lemas (14)

Descargar HTML

Facetas seleccionadas

Categoría

locución (11)

Registro

coloquial (11)

Facetas disponibles

Geografía

Tema

Tipo

dar bola negra a alguien

1. loc. verb. coloq. Cuba y Ven. Impedirle realizar algo que se propone.

estar, o ponerse, negro un asunto

1. locs. verbos. coloqs. Tener, o tomar, mal cariz.

estorbarle a alguien lo negro

1. loc. verb. coloq. No saber leer, o ser poco aficionado a la lectura.

no distinguir alguien lo blanco de lo negro

1. loc. verb. coloq. Ser muy lerdo o ignorante.

pasarlas negras

1. loc. verb. coloq. pasarlas moradas.

poner a alguien negro, gra

1. loc. verb. coloq. Irritarlo mucho.

descriptivo de un objeto o un concepto, una información a la que de otro modo resultaría muy complicado acceder. Así, por ejemplo, si hemos olvidado cómo se denomina la voz de la oveja, escribiremos «voz oveja» en el recuadro «Definiciones» del cajetín de búsqueda y aparecerá *balido*. Pero además podemos hallar todos los términos marcados en el *DLE* como pertenecientes al ámbito de la escultura: basta con desplegar la faceta «Tecnicismo» y seleccionar «escultura» para obtener un total de 45 voces. Si ahora queremos saber cuántas de ellas proceden del italiano, usaremos la faceta «Lengua» y solo quedarán estas cuatro: *arabesco*, *grupo*, *modelo* y *madona*.

También es posible emplear comodines. Al escribir «negr*» y combinar adecuadamente las facetas «Categoría» y «Registro», se muestran las locuciones coloquiales *dar bola negra a alguien*; *estar, o ponerse, negro un asunto*; *pasarlas negras*; etc. Si queremos encontrar otros adjetivos con la misma terminación que *ecuestre*, escribiremos «*estre» en el recuadro «Lema» y seleccionaremos «adjetivo» en la faceta «Categoría»; así llegaremos a *aeroterrestre*, *alpestre*, *andestre*, *bimestre* o *campestre*.

Como se ve, la cantidad de ejercicios que podemos inventar con ayuda de esta aplicación es inmensa. ¿Cuántas palabras del *DLE* tienen seis o más aces?; ¿qué pronombres neutros desusados se registran?; ¿cómo hallar los términos de heráldica que designan los colores?; ¿cómo localizar un sustantivo coloquial, de intención despectiva, acabado en *-cracia*?

3. «Aula RAE»

La sección «Aula RAE» está especialmente diseñada para que alumnos y docentes puedan explotar de forma didáctica los conceptos fundamentales que se tratan en la ortografía y la gramática académicas. Próximamente se incluirán aquí, además, ejercicios contruidos a partir de obras clásicas de la literatura escrita en español que el usuario de Enclave RAE será capaz de resolver si utiliza de forma adecuada todas las aplicaciones de la plataforma.

El espacio se estructura en secuencias educativas que constan, en general, de cuatro bloques: una parte teórica («Texto») y una serie de actividades con sus soluciones («Ejercicios»), así como alguna muestra explicada o resuelta con mayor detalle («Ejemplos») y una pequeña síntesis.

«Aula RAE» está especialmente diseñada para que alumnos y docentes puedan explotar de forma didáctica los conceptos fundamentales que se tratan en la ortografía y la gramática académicas.

Servicios

- Ficha de la palabra
- Diccionario avanzado
- Diccionarios
- Gramática
- Corpus avanzado
- Registro de consultas
- Aula
- Taller lingüístico
- Consultas lingüísticas
- Mi RAE
- Otros servicios
- Guía de uso
- Soporte y contacto
- Perfil

Aula RAE

«Aula RAE» es un espacio diseñado para alumnos y docentes que facilita una explotación sencilla de la **Gramática** y la **Ortografía** y con ello el aprendizaje de estas disciplinas. Incluye también contenidos literarios seleccionados por la Real Academia Española para su utilización con fines didácticos.

La acentuación gráfica en español: nivel avanzado

REGLAS GENERALES DE ACENTUACIÓN GRÁFICA

PALABRAS MONOSILABAS	PALABRAS POLISILABAS			
	LEVANTILDE		NO LEVANTILDE	
NO LEVAN TILDE (salvo los casos de tilde diacrítica: tú/tu, sí/si...)				
<i>sal, pan, fe, ven, al, hac, sal</i>				
Clase de palabras				
Agudas	Cuando terminan en n o s (no precedidas de consonante) <i>razón, compás</i>	Cuando terminan en consonante distinta de n o s <i>actric, amistad, escribir, reflex</i>	Cuando terminan en más de una consonante <i>compast, esnobés, minigolf, roquerfort</i>	Cuando terminan en -y <i>convoy, guirigay, vitrey</i>
	Cuando terminan en las vocales a, e, i, o, u <i>océ, comité, moquebí, revisó, igló</i>			
Llanas	Cuando terminan en consonante distinta de n o s <i>dólar, lápiz, Tibet, Adira, túnel</i>	Cuando terminan en -n o -s (no precedidas de otra consonante) <i>margen, crisis</i>		
	Cuando terminan en más de una consonante <i>hótopo, érborg, rhuards, wéstern</i>	Cuando terminan en las vocales a, e, i, o, u <i>lata, porque, bui, libro, rubi</i>		
	Cuando terminan... <i>yúriky</i>			

© RAE / © Enclave RAE | Política de privacidad / Condiciones de uso / Condiciones generales de contratación / Política de cookies / Contacto

sis del contenido («Esquema-Resumen»). Todos estos contenidos pueden almacenarse en un espacio personalizado («Mi Taquilla») y desde allí imprimirse para crear con ellos un libro.

El módulo permite realizar búsquedas por tema, por categoría o por palabras clave. Así, por ejemplo, si queremos saber por qué llevan o no llevan tilde algunas palabras de nuestro texto como *país, fue, después, estatua, rápidamente* o *para*, escribiremos «tilde» en el primer cajetín –o bien seleccionaremos «Ortografía» en el segundo y «acentuación» en el tercero– y podremos acceder a dos secuencias educativas: una de ellas («Uso de la tilde») nos permite navegar fácilmente por el texto íntegro del segundo capítulo de la *Ortografía básica de la lengua española*, mientras que la otra («La acentuación gráfica en español: nivel avanzado») es una reelaboración con fines didácticos del texto académico. Elegimos esta última y pulsamos la pestaña «Texto»; en el índice aparece un apartado con las reglas generales de acentuación gráfica. Una vez leídas estas normas, y realizados los ejercicios de la secuencia, no nos será difícil contestar la pregunta...

¿Hay alguna oración subordinada de relativo en «La Oveja negra»? ¿Tiene justificación ortográfica la mayúscula de *oveja*, sustantivo común, en el relato de Monterroso? ¿Sabría decir, a partir de ese texto, qué son las construcciones finales y cómo deben puntuarse? La respuesta a todas estas preguntas se encuentra en el espacio «Aula RAE».

4. Conclusión

En estas páginas nos hemos limitado a mostrar el funcionamiento de tres de las secciones de Enclave RAE, las que consideramos más adecuadas y sencillas para la enseñanza del español. No obstante, el manejo de otros recursos –como los que se recogen en «Diccionarios» o «Gramática»– nos parece igualmente útil, además de sencillo, para estudiantes y docentes. Cabe añadir, por otro lado, que los módulos continúan desarrollándose, por lo que pronto veremos nuevas aplicaciones que mejorarán considerablemente la plataforma. De momento, es posible probar Enclave RAE durante siete días, de manera gratuita, suscribiéndose en <https://enclave.rae.es/user/register>.

Entrevista

Caroline Pascal, Decana de la Inspección General de Educación Nacional en Francia

Caroline Pascal es inspectora general de educación nacional (2009), ha sido decana del grupo de inspectores responsables de lenguas extranjeras (2013-2018) y desde 2018 es decana de la Inspección General de Educación Nacional en Francia. Haber cursado un Bachillerato literario en el Liceo «Blanche de Castille» de Versalles parecía presagiar ya su doble inclinación profesional, al hispanismo y a la creación literaria. En el primer campo, tras licenciarse en la Universidad de París X, obtener una «maîtrise» de español y un DEA de lenguas románicas en la Universidad de París IV, y lograr una «agrégation» de español (1990), dedicó muchos años a enseñar esta lengua en las universidades de París IV, París V, Burdeos y Lille III, y se doctoró «ès Lettres» en la Sorbona con una tesis sobre la obra que alumbró la novela picaresca: *De l'appropriation en traduction. Étude comparative des traductions françaises du Lazarillo de Tormes (1560-1994)* (Université Paris I Pantheon-Sorbonne, 1998, 2 vols).



Caroline Pascal
[Foto © Philippe DEVERNAY, MEN]

Su investigación se ha centrado en dos grandes autores del realismo español, Emilia Pardo Bazán (*Nouvelles de Galice*, trad. en colaboración con I. Dupré, ed. Le Passeur, 1992) y Benito Pérez Galdós (traducciones de *Torquemada en la hoguera* y de *Torquemada en el purgatorio: La Passion Torquemada*, T.I: *Tourments* y T.II: *Purgatoire*, Ed. Desjonquères, 1995), y en la literatura del Siglo de Oro («Du titre du Lazarillo de Tormes et de ses traductions françaises: la position des traducteurs», *Les Langues néo-latines*, n° 280, 1^{er} trimestre, 1992, pp. 5-24; «Latence enfantine dans le *Lazarillo de Tormes*, bienveillante intercession des traducteurs», *Les Langues néo-latines*, 2^e trimestre, 2000, pp. 49-58; «L'eau dans le *Lazarillo de Tormes*: un élément qui coule de source», *Les quatre éléments dans les littératures d'Espagne*, PUPS, 2004, pp.153-165; « Le pathéti-comique du *Lazarillo de Tormes*», *Revue des Études italiennes*, n° 1 y 2, janvier-juin, 2006, pp. 25-35; « *Gozar, burlar, engañar*, les traducteurs et l'expression du donjuanisme dans *El Burlador de Sevilla*», *Chréode, vers une linguistique du signifiant*, Éditions hispaniques, n° 1, printemps 2008, pp. 325-355).

Narradora de prestigio, cuenta ya en su haber con cinco novelas, las cuatro primeras, *Fixés sous verre* (2003), *Derrière le paravent* (2005), *La femme blessée* (2009) y *L'envers d'une vie* (2013), publicadas por la editorial Plon, y la quinta, *Juste une orangeade* (2018), publicada por Éditions de l'Observatoire.

Es miembro de la Academia de Versalles y ha recibido las siguientes condecoraciones: *Chevalier des Arts et Lettres* (2008), *Commandeur des Palmes académiques* (2018) y *Chevalier de la Légion d'honneur* (2012).

* * *

En su condición de decana de la Inspección General de Educación Nacional en Francia y antigua decana del grupo

de inspectores responsables de lenguas extranjeras en Francia, es usted la persona idónea para responder a esta primera pregunta de carácter general. ¿Cuáles son, a grandes rasgos, las principales directrices de la política lingüística de Francia en la actualidad?

Francia ha defendido siempre una política de enseñanza plurilingüe con el aprendizaje de dos lenguas extranjeras como mínimo, cualquiera que sea el bachillerato cursado, de formación general, tecnológica o profesional. A su vez, la lista de lenguas que se pueden estudiar es muy larga, de más de cincuenta.

En los años 2005-2006, se ha introducido la referencia al MCERL en los programas escolares y en las prácticas pedagógicas, lo que ha permitido privilegiar la enseñanza de la lengua en situación, desarrollar la práctica de actividades de expresión y comprensión orales, introducir la idea de niveles progresivos de adquisición del idioma (sin referirse de manera exclusiva al modelo ideal del hablante nativo en el marco de la evaluación).

Desde 2009, se ha introducido la enseñanza precoz desde el CP (6 años) privilegiando currículos continuos desde la educación primaria hasta el bachillerato. En 2013, se ha anticipado un año la enseñanza de la segunda lengua, ofrecida por los colegios desde el curso de *Cinquième*, en vez del de *Quatrième*. Se ha desarrollado también los dispositivos de refuerzo lingüístico: secciones "bilan-gues", secciones europeas y de lenguas orientales, secciones internacionales y secciones Bachibac, Esabac y Abibac.

Todos estos dispositivos proponen un refuerzo lingüístico y cultural a alumnos voluntarios.

A pesar de esta política voluntarista, los resultados de los alumnos franceses siguen siendo mediocres, por no decir insuficientes, y revelan notables desigualdades sociales. En 2018, pues, el ministro de Educación Jean-Michel Blanquer encomendó al periodista Alex

a la inspectora general Chantal Manès-Bonnisseau la misión de que propusieran nuevas medidas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Desde la publicación del informe (https://propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes.pdf), Chantal Manès-Bonnisseau se encarga de la aplicación de un “plan d’action pour les Langues vivantes” que parte de sus principales recomendaciones. Que progresen los alumnos franceses hasta lograr expresarse con soltura básica en dos lenguas y que tengan confianza en su capacidad para abrirse al mundo es un tema importante para el ministro, sobre el que ha insistido en muchas intervenciones públicas.

¿Qué funciones tienen encomendadas los inspectores de académie-inspectores pedagógicos regionales (IA-IPR) en relación con la enseñanza de lenguas?

Además de misiones más transversales, que implican a todos los inspectores regionales, cualquiera que sea su especialidad, los IPR de lenguas extranjeras:

- contribuyen al control de la calidad de la enseñanza de lenguas y a la formación continua de los profesores, para que esta responda a las necesidades identificadas en la “académie”.
- identifican a los profesores capaces de enseñar en otro idioma diferente del suyo y certifican esta competencia; también reciben y forman a profesores contratados.
- se dedican a supervisar la aplicación, de forma fiel y adecuada, de las reformas impulsadas por el ministro, a fin de permitir la cohesión de los equipos pedagógicos y facilitar su éxito.
- colaboran con los equipos pedagógicos de los centros educativos (colegios y liceos) para desarrollar proyectos que impliquen las lenguas.

- intermedian entre especialidades diferentes para dar coherencia a las enseñanzas y favorecer la enseñanza en lenguas extranjeras (EMILE / AICLE).
- participan en la política de apertura internacional de las “académies” favoreciendo la cooperación con los países cuya lengua es estudiada, desarrollando proyectos de intercambios, de movilidad para alumnos y profesores.
- elaboran los temas de exámenes, bajo la autoridad de la inspección general, y participan en la creación de documentos de apoyo que acompañan los programas escolares para ayudar a los profesores.

Francia es un país pionero en la enseñanza de lenguas. Hace casi 40 años se crearon las secciones internacionales; después fueron llegando las secciones europeas, las «bilangue» y las binacionales (Abibac, Bachibac, Esabac). ¿Cuál es su opinión sobre la proyección en el futuro de estos proyectos educativos?

Siempre ha sido, en efecto, una política ambiciosa de Francia promover secciones lingüísticas destinadas a alumnos voluntarios interesados por las lenguas y que muestran también curiosidad por el mundo, por otros modos de vivir y de pensar. Estoy convencida de que es una riqueza de nuestro sistema educativo y el grupo de lenguas extranjeras de la inspección general no deja de dirigir sus actuaciones a desarrollar estos dispositivos y a la valoración de los currículos correspondientes. En la “réforme du lycée” actual, por ejemplo, se abre aún más la posibilidad de enseñanza en lenguas extranjeras (EMILE/AICLE) y estamos contemplando la manera de valorar en el diploma de bachillerato cualquier competencia lingüística. De forma general, todos estos dispositivos, además de permitir adquirir una alta competencia en dos lenguas, contribuyen a la educación

de ciudadanos abiertos y seguros de sí mismos, y a la construcción de una identidad europea y de la conciencia de la alteridad.

En cuanto a las secciones binacionales, que nos interesan particularmente por la posibilidad de ampliar su número, se han abierto más de 87 secciones, lo que revela el gran interés de los alumnos por ese currículo específico, que impulsa la gran colaboración entre nuestros dos países. Son alumnos motivados y profesores de alta calidad los que participan en estos dispositivos: en esto reside el éxito. Los alumnos aprueban el bachillerato por lo general con “mentions” y en las formaciones superiores (clases preparatorias o universidades) se nota la diferencia de nivel lingüístico y cultural de estos alumnos, en comparación con los demás. Estamos decididos a ampliar tanto el número como la apertura internacional de estas secciones, favoreciendo intercambios y movilidad de alumnos españoles y franceses. Es uno de los puntos importantes del acuerdo firmado por nuestros dos ministros en febrero.

Nos interesa también seguir abriendo secciones internacionales, que reciben más bien a alumnos de nacionalidad española, pero permiten a alumnos franceses beneficiarse de una educación realmente bi-cultural. Un acuerdo entre los ministerios revisará las condiciones de apertura y este me parece un paso adelante interesante para desarrollar la presencia del español en la opción internacional de bachillerato (OIB).

En la actualidad, el español goza de buena salud en Francia, país de Europa que cuenta con más alumnos de español en los niveles previos a la universidad. ¿Qué perspectivas y retos cabe esperar, a corto y medio plazo, en el futuro? ¿Ha variado en el tiempo el perfil de los alumnos de español? ¿Qué les lleva hoy a los estudiantes franceses a elegir el estudio del español?

Paradójicamente, una de las dificultades de la enseñanza de la lengua española en Francia residió en su éxito. La masificación en los años 80 que condujo también a una contratación masiva de profesores en los años que siguieron tuvo efectos contraproducentes que trajeron consigo la desvalorización, la carencia de formación del profesorado y, en consecuencia, la bajada del nivel. El desafío consistió en mantener la exigencia lingüística y la característica de la enseñanza de la lengua española, desde siempre estrechamente vinculada con la cultura de la zona hispanófona en todas sus variedades. Creo que lo hemos conseguido y esto contribuye al éxito del estudio del español, estudiado por más de tres millones de alumnos. Vienen a clase de español con el sentimiento de estar en contacto con otro mundo, otra literatura y otra cultura. Mientras tanto, no se ha perdido la ocasión que representa la introducción del MCERL en los programas, que da más autonomía a los alumnos y permite que se expresen con más soltura y adquieran confianza.

Además del vínculo muy fuerte entre lengua y cultura, hay que añadir, como poder de atracción muy propio del español, el hecho de que fuimos pioneros en introducir el estudio de la cultura cinematográfica. Aprovechando el importante fondo de películas reconocidas, y la calidad y la buena salud del cine hispánico en todas sus variedades, el cine como recurso didáctico fue introducido muy temprano en los programas escolares y en la formación de los profesores. Los estudios cinematográficos, y nuestros especialistas en la universidad, tienen ahora fama internacional.

Esta enseñanza, basada en documentos auténticos de todo tipo del rico y variado patrimonio cultural hispánico, viene facilitada aún más por la existencia de miles de recursos en internet.

Para concluir, la importancia de la lengua española en el mundo, el número de hispanohablantes, la proximidad

tanto diplomática como económica entre España y Francia, y la actividad comercial que pasa por el subcontinente americano son elementos que también contribuyen a la motivación de los jóvenes franceses.

Recientemente, en fecha 18 de febrero, los ministros de Educación de Francia y España han firmado una declaración de intenciones en el ámbito de la cooperación educativa y lingüística. ¿Qué nuevas vías de colaboración potencia esta declaración?

La declaración firmada en febrero tiene dos ejes esenciales: contribuir a crear el espacio común europeo de educación, favoreciendo la movilidad de alumnos y profesores, y ampliar la cooperación en el ámbito de la formación profesional, profundamente transformada en Francia. De hecho, corresponden a dos prioridades de la política del gobierno francés, pero también a unas directivas europeas importantes sobre las perspectivas para 2020. En el campo de la movilidad, se ha iniciado ya una experimentación en Montpellier con el objetivo de favorecer intercambios entre profesores y alumnos de secciones Bachibac francesas y españolas.

En conclusión, diría que la declaración de los ministros viene a confirmar una cooperación deseada y va a permitir enmarcar institucionalmente unas iniciativas aisladas y espontáneas que no esperaban más que tener el apoyo político para desarrollarse.

Desde su época de estudiante le llamó la atención el Lazarillo de Tormes, al que ha dedicado varios trabajos de investigación. ¿Cómo surgió su interés por dedicar su actividad profesional a la lengua y la cultura hispánicas?

Creo que, ante todo, es el resultado de una pedagogía tal como acabo de describirla y de la confirmación del impacto que tiene la educación sobre

nuestros destinos. Tuve la suerte de tener siempre profesores de gran calidad y apasionados. No temían proponer textos literarios exigentes –a través de los cuales nos adentrábamos directamente en otra cultura, en otra manera de aprehender el mundo– que nos sumergían en otro ámbito, en otro modo de vivir, y nos acostumbraban mediante música, poesía, canciones, cine, a otro universo, incluso fonético. Sobre todo, creo que se lo debo mucho a aquellos profesores que sabían responder a la voluntad de llevarnos más allá cuando la manifestábamos. Tengo recuerdos de lecturas semi-alucinadas de novelas como *La casa verde*, de Vargas Llosa, o de poesía como *Poeta en Nueva York*, de Lorca, en la clase de *Seconde*, de libros prestados por la profesora sin preocuparse por si lo entendería todo. No lo entendía todo, claro está, y es así como guardo una impresión, más intuitiva que reflexionada, de estas lecturas como la impresión de descubrir tierras nuevas todavía imprecisas, algo borrosas... De allí nació el deseo de ahondar para llegar a una comprensión más fina y más completa e integrarme en aquel otro mundo del que solo percibía una parte algo misteriosa. Al fin y al cabo, ¡puede que sea un sentimiento de frustración inicial el que me motivó a elegir esta carrera!, ya que no dejo de creer que la apetencia duradera de aprender se construye sobre la frustración temporal de no entender...

Muchas gracias, Mme Caroline Pascal, por la concesión de esta entrevista, que sin duda suscitará el interés de los lectores de la revista Calanda.

Reseñas

Ardimientos, ajenidades
y lejanías

Arcadio Pardo

Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional de General San Martín, Colección Letras, prefacio de María Eugenia Matía Amor, 2018, 1040 pp.



La publicación de este volumen viene a cubrir un hueco necesario en el acercamiento a una obra poética tan singular, honda y verdadera como la de Arcadio Pardo.

Algunos de sus libros estaban agotados o son difíciles de encontrar. Las generaciones de nuevos lectores de poesía tienen ahora la oportunidad de acercarse a un poeta con voz propia y personal, que viene a completar de manera casi necesaria el panorama de la poesía del 50 hasta nuestros días, como ya lo hicieron en su momento otros autores que tardaron un poco más de tiempo en incorporarse al canon, como pudiera ser el caso de Francisco Pino, José Jiménez Lozano, Antonio Gamoneda o María Victoria Atencia.

Bien está, por consiguiente, que este acontecimiento editorial haya servido

para reactivar una justa valoración de su figura literaria, venerada por un puñado ferviente de lectores y especialistas y con un reconocimiento general en ascenso.

El Instituto de Estudios Hispánicos de La Sorbona acogió en París, el 1 de febrero de 2019, un emocionante encuentro con el autor en el que se presentaba el nuevo volumen junto con el excelente estudio monográfico de María Eugenia Matía Amor (*Las dimensiones de la memoria: la poesía de Arcadio Pardo*, Valladolid, Universidad). Poco más tarde, el libro fue presentado en la Biblioteca de Castilla y León en Valladolid, el 27 de febrero, por Isabel Paraíso Almansa, y en la Biblioteca Nacional de Madrid, el 9 de abril, con presentación a cargo de María Eugenia Matía Amor y el poeta y crítico Miguel Casado.

El último poemario de Arcadio Pardo, *Lo fando, lo nefando, lo senecto*, se había publicado en 2013. A modo de adelanto, en la Fundación Jorge Guillén de Valladolid había aparecido el volumen *Avance de ardimientos (ofrenda parcial)* (2018). Ahora, con *Ardimientos, ajenidades y lejanías* se reúne la obra poética completa del autor, pero con algunas particularidades muy significativas, en coherencia con la búsqueda de un sentido unitario del volumen.

Se recogen íntegramente el poemario *Soberanía carnal* (1961) y todos los libros posteriores a *Suma de Claridades* (1983): *Plantos de lo abolido y lo naciente* (1990), *Efímera efeméride* (1996), *Silva de varia realidad* (1999), *Travesía de los confines* (2001), *Efectos de la contigüidad de las cosas* (2005), *El mundo acaba en Thinegir* (2007), *De la lenta eclosión del crisantemo* (2010) y el ya citado *Lo fando, lo nefando, lo senecto*. En cambio, *Tentaciones de Júbilo y Jadeo* (1975), *En cuanto a desconciertos y zozobras* (1977) y *Vienes aquí a morir* (1980), los tres libros aparecidos en los años intermedios, tienen una presencia reducida.

Es muy revelador, por otra parte, que los tres poemarios publicados con anterioridad a 1961 (el precoz *Un tiempo de clausura*, de 1946; *El cauce de la noche*, de 1955; y *Rebeldía*, de 1957, aparezcan de forma parcial y al final del volumen, según las propias palabras del autor “a modo de testigo del periodo de iniciación hacia el lenguaje posteriormente madurado” (Presentación, pág. 15).

Ya el volumen conjunto *Poesía diversa* (1991), que publicó la Diputación Provincial de Valladolid, constituía un primer ensayo de edición de obra totalizadora, pues estaba formado por la reedición de *Soberanía carnal* y dos títulos escritos en la década de los 80, *Relación del desorden y del orden* (1983-86) y *Poemas del centro y de la superficie* (1986-88).

Como afirma el propio Pardo: “Esta edición no es por lo tanto mi obra poética completa, pero tampoco corresponde al concepto de antología de presentar un conjunto selectivo de toda una obra. Ni lo uno ni lo otro” (ibíd. 16).

El concepto, en cualquier caso, se aproxima al juanramoniano de obra en marcha, exigente y depurada, que es al fin y al cabo el sello personal de toda su obra: poesía de investigación de las posibilidades expresivas del lenguaje, difícil de encasillar, difícil de identificar con cualquier escuela, poesía emparentada con la de otros autores de largo recorrido que aporta en cada etapa algo nuevo y revelador.

FRANCISCO JIMÉNEZ MARTÍNEZ
Profesor del Liceo Español
Luis Buñuel

Le labyrinthe catalan

Benoît Pellistrand

Paris, Éditions Desclée
de Brouwer, 2019, 222 p.

Un laberinto catalán (o ¿europeo?)



Siempre cabe celebrar la publicación en los países vecinos a España de un libro sobre nuestra reciente historia. El hispanista Benoît Pellistrand ha intitulado acertadamente *El laberinto catalán* a este volumen que trata de dar a conocer al público galo el órdago independentista que ha golpeado la conciencia de muchos ciudadanos europeos. Hay que destacar, como señala el autor desde el principio, que su análisis es el de un ciudadano europeo que trata de contribuir a una salida para este laberinto. Desde esta dimensión europea, Pellistrand analiza cómo el independentismo ha banalizado las consecuencias de la independencia en relación a su renuncia a la Unión Europea. De nada, en efecto, sirvieron las declaraciones de Juncker y

Tajani, que se resumen en estos términos: una región que se declara independiente sale automáticamente de la Unión. El laberinto catalán no deja de ser parte, por tanto, de un laberinto europeo.

En relación a la política española, en el primer capítulo, “Génesis de una crisis”, Pellistrandi desarrolla las relaciones entre la Convergencia de Jordi Pujol con el gobierno estatal, la respuesta impecable y conjunta al golpe de estado de Tejero, las transferencias competenciales a la Generalitat, y de ahí, hasta el ascenso final de Carles Puigdemont tras el veto de la CUP al segundo mandato de Artur Mas. Es de destacar el rigor con el que lo aborda, pues solo desde una perspectiva histórica exquisitamente precisa se puede tratar de explicar hechos tan recientes, sensibles y cargados de una desbordada emoción. En este sentido, el relato de Pellistrandi de los días previos al referéndum del 1 de octubre se realiza con minuciosidad, atendiendo a todos los actores implicados.

En el capítulo 2, el historiador lleva las raíces del independentismo a la propia genealogía del nacionalismo catalán, cuya historia es compleja y se nutre de múltiples fuentes, como constata Pellistrandi¹. Pero es precisamente ahora cuando han dejado aparte sus diferencias y sensibilidades para apuntar a la independencia como fin de todas sus políticas. La identidad política española es puesta en cuestión por el desafío soberanista catalán, pero como se recuerda en este capítulo, más allá de cuestiones identitarias de cada región o pueblo, lo que podría estar en juego es la propia estabilidad de Europa como identidad política, y es, nos parece, lo verdaderamente central desde la perspectiva de una defensa de la civilidad europea. En todo caso, como subraya el autor, la ciu-

¹ El libro contiene tres anexos informativos muy útiles para poder transitar por el laberinto: I. El sistema de partidos en Cataluña y en España. II. Mayorías nacionales y mayorías en Cataluña. III. Resultados electorales en el conjunto español.

dadanía catalana se ejerce hoy gracias a disponer de la ciudadanía española.

Una de las tesis que defiende el profesor Pellistrandi es que entre 2014 y 2017 el unilateralismo se ha impuesto en el movimiento nacionalista catalán, creando una *deriva patológica* basada en un relato histórico *surrealista*, alimentado por el sentimiento de que son *incomprendidos*. En suma, una *paranoia*. Todos estos calificativos que el profesor Pellistrandi utiliza dejan entrever que estamos ante un problema que desborda un mero análisis político.

En el capítulo 3, de sugestivo título, “Del nacionalismo al independentismo: lo que la crisis catalana dice de España” señala otros aspectos relevantes, “le rôle de cercles structurants” que intervinieron en los años de la transición y que difícilmente explican que el nacionalismo se haya convertido, hoy por hoy, en el peor enemigo de la democracia española: la recuperación de la Iglesia y la Virgen de Montserrat como epicentro para aquellos que necesitan conciliar su fe católica con su ideario nacionalista, el regreso del exilio de personalidades como Josep Tarradellas o la primera visita oficial de los reyes, que lo fue a Cataluña. Pellistrandi nos recuerda, y hace muy bien, que el drama de la guerra civil española fue en buena medida el fracaso de la política, del parlamentarismo, como señalaron ya entonces diferentes personalidades, de las que el autor de *El Laberinto catalán* elige tres: Manuel Azaña (y en particular su último discurso en Valencia en julio de 1936, así como su obra *La velada de Benicarló*), el abogado Mauricio Serrahima Bofil (en un texto dedicado a Emmanuel Mounier) y Manuel Chaves Nogales (con su ya clásico *A sangre y fuego*). Textos que señalan con clarividencia un sentimiento de fracaso y de culpabilidad colectiva y que se citan para llevarlos a la actualidad: “Les passions l’avaient emporté sur la raison, l’excommunication sur la transaction, la volonté de puissance sur la concorde” (p. 164).

El apartado de conclusiones de este *Laberinto catalán* señala y resume bien los principios de todo el volumen. La historia del nacionalismo catalán puede explicar las relaciones entre las instituciones catalanas y españolas, pero no alcanza a explicar los motivos de por qué, precisamente en estos últimos años, ha alcanzado un desafío nunca antes visto: ahora o nunca, o la independencia o el caos. La crisis catalana ha sido fabricada, diseñada y abanderada por políticos con nombre y apellidos que acercaron al histórico partido nacionalista catalán, Convergència i Unió, al abismo de un independentismo sin salida.

En definitiva, *El laberinto catalán* es un libro clarividente, porque permite, sobre todo para al lector galo, despejar alguna dudas y salir cuando menos con cinco ideas claras: 1) España goza hoy en día de una calidad democrática al mismo nivel que Francia, 2) la Constitución española de 1978 fue y es el marco que estableció los parámetros para una convivencia entre españoles sin precedentes, 3) la Comunidad Autónoma de Cataluña goza de un grado de autonomía que ningún territorio europeo puede soñar alcanzar, 4) la deslealtad ha caracterizado en los últimos años la vinculación entre gobierno catalán y el Estado español, y 5) y último, que el desafío independentista catalán no fue sino el delirio de una clientelista facción política que arrastró a través de un aparato propagandístico a una parte importante de la sociedad catalana.

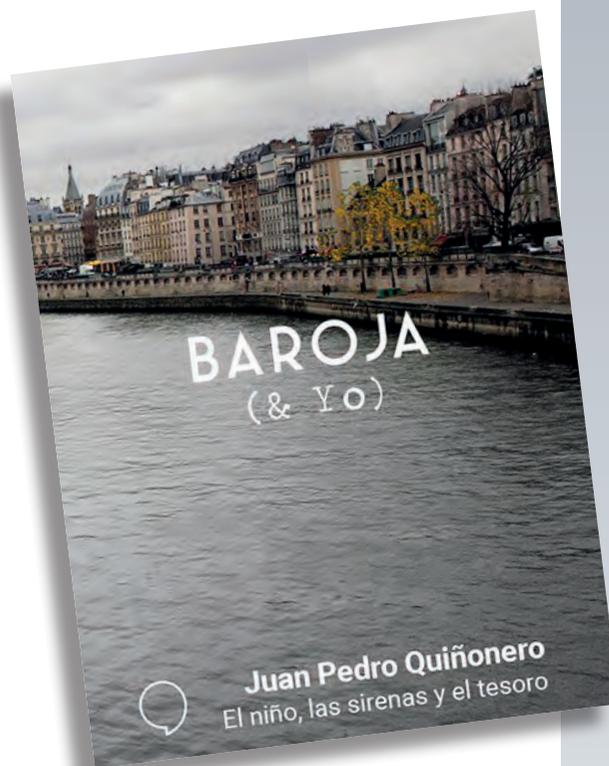
JAVIER FORNIELES TEN
Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

El niño, las sirenas y el tesoro

Juan Pedro Quiñonero

Serie Baroja & yo, Pamplona, Ipso

Ediciones, 2019, 75 pp., 10 €.



Este pequeño volumen hace el número 21 de una serie de 26 de la colección Baroja & yo que el editor Joaquín Ciáurriz ha consagrado a la figura de Pío Baroja. Un gran homenaje, sin duda. Como cada uno de los volúmenes, el autor recuerda y evoca sus recuerdos con el universo Baroja y este de Quiñonero trenza, en particular, la vinculación del novelista vasco, con París, y con sus propios recuerdos juveniles, casi infantiles, en su Totana natal. De hecho, la ciudad de La Luz es el escenario protagonista de ¡17 libros! de Baroja, mientras en otros 14 se deja traslucir de manera nítida y significativa su presencia.

El libro de Quiñonero se inicia con la evocación de su familia y el llegar de las noches en torno a una chimenea en la que su padre le leía las historias que

alimentaban los laberintos barojianos, las damas errantes, un mundo de conspiradores y proscritos que dejó al niño Quiñonero embelesado... hasta la fecha. Es el mundo de los arrabales, del mercadeo y la búsqueda de una autosuficiencia pillada de una serie de personajes a los que, además, hacen participar en una guerra que dista lejos de sus preocupaciones caseras más urgentes. Es un libro este callejero, muy callejero, como sus dos protagonistas. No deja de ser curiosa y más que atractiva la primera calle en la que se deja caer el autor de *De la inexistencia de España* cuando recalca en Madrid: la calle del Desengaño, donde Goya puso a la venta la primera edición de la serie de los Caprichos y en la que Agustín García Calvo fundó su primera academia, y muy próxima a las callejuelas en las que se desarrolla *El árbol de la ciencia*.

En el libro se citan también dos importantes proyectos que llevamos a cabo conjuntamente Quiñonero, como escritor, y yo, como editor: la serie *Una temporada en el infierno*, en seis pequeños volúmenes, que impulsé, edité y que valoro como uno de los proyectos más lúcidos, y la trilogía sobre la *Recherche* de Proust, el año de su centenario, tres volúmenes con los extractos más significativos en una edición bilingüe. Con todo ello, pongo de relieve que *El niño, las sirenas y el tesoro* guardan conmigo una familiaridad muy cercana, pues hasta donde llego, entre aquellos que mejor han entendido la evolución de esta –aquella– tierra de conejos en un país de variopintos registros regionales unidos por velar al mejor enterrador, se encuentran ellos: Francisco de Goya, Pío Baroja, Agustín García Calvo y Juan Pedro Quiñonero.

Buena parte del libro se puede leer también como la cartografía propia de un París barojiano que en buena medida aún se puede patear: desde la rue Fletters, donde estuvo su primer hotel de paso, hasta el parque Montsouris y sus alrededores.

(Con todo, cómo olvidar y no citar al añorado Julio Caro Baroja; él sigue siendo, y siempre lo será, quien supo conservar y transmitir con mayor tino la memoria del autor de *Silvestre Paradox*. Tuve la suerte de que su hermano Pío me congratulara con una “visita guiada” del caserón de Itzea para rendirme de emoción cuando me mostró un cuarto sencillo, con una cama sencilla, rodeada de libros, en la que murió quien más supo –por estudio y pateo– y entendió –por saber escuchar libremente– de los pueblos que habitan en la Península Ibérica. A ese conjunto se le llama España, pero se le podría haber llamado de cualquier otra manera...).

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

El París de Cortázar

Juan Manuel Bonet

Ciudad de México, RM Verlag,

2018, 208 pp., 23,27 €.



Desde su publicación en 1963, *Rayuela*, la obra cumbre de Julio Cortázar, se convirtió en un referente de la literatura hispanoamericana. Y aunque han transcurrido cincuenta y seis años desde la ya mítica primera edición de Editorial Sudamericana a cargo de Francisco Porrúa, el prestigio de la obra continua.

En 2013, con motivo de su cincuenta aniversario, el Instituto Cervantes de París presentó la exposición *Rayuela: el París de Cortázar*, y editó un catálogo que incluía *Notas para un diccionario Cortázar-París-Rayuela*, elaboradas por Juan Manuel Bonet.

La editorial RM amplía y enriquece aquel diccionario con un repertorio de más de cuatrocientas voces en las que se describen los artistas, las obras y los lugares de París citados en *Rayuela*, y también los relacionados, de algún modo,

con el vasto mundo cortazariano: su círculo de amigos, los rincones parisinos que frecuentó, los grandes y pequeños museos, la música.

Por razones personales que no vienen al caso, la entrada que más me conmueve es la de Lezama. En La Habana tuve ocasión de tener en mis manos el volumen de *Rayuela* que Cortázar le envió, y en Madrid, en la Fundación Juan March que custodia su biblioteca personal, el volumen de *Paradiso* que su autor le envió a París con esta dedicatoria: “Para mi querido amigo Julio Cortázar, el mismo día que recibí su magnífica *Rayuela*, le envío mi *Paradiso*. Entre Ud. y yo, hay un cariño muy grande, sin habernos casi tratado, a veces se lo atribuyo al común, pero otras me parece como si los dos hubiéramos ido al mismo colegio, o vivido en el mismo barrio, o a que cuando uno de nosotros dos duerme, el otro vela y en la buena estrella». Es seguramente uno de los grandes momentos de encuentro de la literatura hispanoamericana.

Hemos tenido la oportunidad de preguntar al propio Bonet por sus entradas preferidas, y muy cortésmente nos ha escrito:

1. *Pasajes. Por lo mucho que me gusta el cuento “El otro cielo”, y porque es la mayor conquista cortazariana después de Rayuela, donde los pasajes no salen. Y por lo mucho que me gustan los propios pasajes.*
2. *Castro, Sergio de. Porque es un personaje al que he conocido mucho (uno de los mejores amigos de mi padre en sus años de París y más allá, y el padrino de mi hermana), y por la frase de Cortázar que cito, y que indica que es el pintor Étienne, de Rayuela. Un pintor de nombre francés pero que, como lo subrayo en la propia voz, habla porteño.*

3. *La tercera voz me cuesta mucho elegirla, pero dada la actualidad, diré: Notre-Dame. Como centro del París medieval que tanto le gustaba a Cortázar, como le gustaba la Francia medieval, de Provins à Bourges, pasando por Chartres. (Y en el propio París, el maravilloso ciclo de tapices de la Dame à la Licorne, en Chuny).*

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



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN FRANCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



COLEGIO ESPAÑOL
FEDERICO GARCÍA LORCA
PARÍS