

RECUÉRDALO TÚ Y RECUÉRDALO A OTROS.



**PRESENCIA DE LA PRIMERA POSTGUERRA Y DEL EXILIO EN LA LITERATURA EN
CASTELLANO EN EL MARCO CURRICULAR DE LA SECUNDARIA.**

MEMORIA

LICENCIA DE ESTUDIOS, CURSO 2007-2008

ROSA MARTÍNEZ MONTÓN.

I.E.S. JOAQUIM RUBIÓ I ORS. SANT BOI DE LLOBREGAT.

LLENGUA CASTELLANA I LITERATURA .

ÍNDICE

NOTA PRELIMINAR	5
I. PROYECTO INICIAL	8
Preámbulo.....	8
Antecedentes y estado actual de los conocimientos científico- técnicos.....	10
Objetivos	13
Razones para plantear la investigación.....	17
Preguntas que nos planteamos	18
Objetivos concretos del proyecto.....	18
II. CAMBIO DE RUMBO: ADAPTACIÓN DEL PROYECTO AL NUEVO MARCO NORMA- TIVO	20
Marco teórico de las últimas leyes de educación, LOE y LEC.....	25
El planteamiento constructivista.....	25

La noción de competencia	28
Implicaciones de la enseñanza por competencias	35
Competencias generales de la etapa	38
En el ámbito de la Literatura	41
III. UN MODELO DE PROYECTO EDUCATIVO: ECHARSE AL MONTE. PRESENCIA DE LA PRIMERA POSTGUERRA EN LAS MANIFESTACIONES CULTURALES RECIENTES.....	48
IV. FORMACIÓN DEL PROFESORADO: JORNADES D'ACTUALITZACIÓ CIENTÍFICA I DIDÀCTICA SOBRE LITERATURA DE L'EXILI.....	89
V. BIBLIOGRAFÍA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTA PROPUESTA.....	107
ANEXO 1	
ANEXO 2	

Este trabajo ha sido posible gracias a una licencia de estudios retribuida concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC, núm.4968, de 14-09-2007)

También ha contribuido a su realización el profesor Manuel Aznar Soler, catedrático de Literatura Espanyola de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El mejor recuerdo, en el año de su jubilación, para Conxita Aceves Gispert, mi profesora de Literatura de los catorce años.

NOTA PRELIMINAR

El trabajo que me proponía en origen se focalizaba en torno al deseo de contribuir a la inclusión de la literatura del exilio republicano de 1939 en los currículos de la educación secundaria y confeccionar una guía para el profesorado y para todo aquél que, sin ser especialista, se interesase por el tema y buscase mapa y brújula para el camino. En un campo más amplio y ambicioso de actuación, me proponía también llamar la atención sobre un tema que puede favorecer el trabajo conjunto entre los distintos departamentos de matriz literaria, social y artística que deben dar forma coherente y cohesionada al proyecto educativo de cada centro en orden a una educación integral.

Parecía necesario un proyecto de este tipo porque el número de estudios universitarios comenzaba a ser inabarcable por las mismas características de nuestra diáspora (dispersión, cantidad y calidad de los autores exiliados, riqueza de los ambientes intelectuales de donde partieron y de los que formaron parte en el exterior), la complejidad metodológica que comporta su incorporación a la historia literaria constituía un obstáculo para la simplificación didáctica y, por último, la necesidad de que se reparara en lo posible la anomalía que supone que se siga soslayando una presencia mayor de estos autores en nuestros temarios se evidencia cada vez más.

Entre los principios pedagógicos de la LOE, el papel central de la lectura en general y en cada una de las materias que ha de cursar el alumno de la Secundaria Obligatoria (Artículo 26.2) y del Bachillerato (Artículo 35.2) nos invitaba también a la revisión y ampliación del corpus de obras literarias que podían contribuir a hacer de la actividad lectora una ambiciosa experiencia memorable.

Por otro lado, la incorporación al curriculum de un espacio mayor a los procedimientos de trabajo que habían de favorecer “la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados” (Artículos 26.1 y 35.1) podían constituir una buena oportunidad para lo que hoy por hoy -como entonces- tiene mucho todavía de indagación en marcha en la que los alumnos pueden colaborar.

En este tiempo de tanta desgana lectora, era sugestivo –y parecía tener hondo sentido formativo- imaginarnos animando a los alumnos a seguir las peripecias de personas de carne y hueso que vivieron vidas de novela, en espacios reconocibles, o a situarse ante dilemas morales semejantes a los que agitaron la vida de tantos europeos del siglo XX, o a apreciar el idioma en obras que preservaron con particular tiento el idioma propio en un mundo ajeno y a la deriva, que atesoraron las palabras como la voz y el alma del mundo perdido.

Sin embargo, muchas de estas expectativas han quedado defraudadas, dado el desarrollo de los currículos que, en curso paralelo a este proyecto de investigación y con posterioridad, han ido trazado las normativas durante los años 2007, 2008 y 2009.

Así, a medida que pasaba el tiempo, fuimos comprobando que el canon escolar recogido entre los contenidos de la materia común del bachillerato Lengua castellana y literatura y de la materia de modalidad Literatura castellana apenas se renovaba y excluía de nuevo el fenómeno del exilio. Incluso el listado de lecturas prescriptivas, parece nacido del empeño por orillar una vez más la incorporación de nuestros autores al canon escolar.

Por ello, hacia el último tramo de mi periodo de licencia de estudios di un giro radical a la orientación de mi proyecto. El resultado del trabajo que ahora se presenta pone el acento, por un lado, en el nuevo planteamiento educativo general del trabajo por competencias y se concreta en un modelo de colaboración entre departamentos pensado desde la materia de Lengua castellana y literatura; por otro lado, apuesta por la necesidad de actualizar el conocimiento científico del profesorado de secundaria en los planes de formación de la literatura que gira en torno al exilio y al reflejo de los efectos de la guerra civil.

PROYECTO INICIAL

Preámbulo

“Recuérdalo tú y recuérdalo a otros” nos encargó Luis Cernuda. Años más tarde el autor de un famosísimo libro inaugural en nuestra historiografía volvió a recurrir a semejante admonición (los testimonios orales recogidos por Ronald Fraser). Asistimos ahora en la sociedad civil a un proceso de recuperación de la memoria que, sin voluntad de ser exhaustivos y limitándonos a los últimos años, se ha sustanciado con amplia resonancia en nuevas o hasta primeras ediciones de obras esenciales, programas televisivos, documentales, novelas, toda suerte de testimonios, congresos especializados, exposiciones conmemorativas de sucesivos centenarios, exposiciones temáticas.

Recuperamos en los últimos años, con decisión y sin actitudes vergonzantes, un pasado soterrado, insospechado incluso, para muchos españoles. No se trata de un pasado cualquiera; antes bien, constituye una memoria esencial para comprender y valorar nuestra historia actual. A ello ha contribuido, por ejemplo, el impactante documental *Els nens perduts del franquisme* (2003), sobre los niños que se extraviaron en cárceles, campos de concentración u orfanatos, arrancados de sus madres, apartados del resto de sus familiares, entregados en adopción sin mediar orfandad ni abandono, muertos por desnutrición y por insalubridad, y sin que constaran en registro alguno. O el más reciente *Rejas en la memoria* (2004), sobre los más de cien campos de concentración existentes en España desde antes de 1939 hasta el año 1962 (¡!) y los batallones de trabajo integrados por

presos en redención de pena. O el documental *El convoy 927*, centrado en algunos de los primeros deportados a los campos de concentración nazis. O las exposiciones *L'exili dels nens* (2004), *Literatures de l'exili* (2005-2006), expuesta en Santiago de Chile recientemente, o la también itinerante *La Maternitat de Elna, bressol de l'exili. 1939-1944* y el reconocimiento oficial a su fundadora, Elisabeth Eidenbenz (Creu de Sant Jordi, 2006), o la recién estrenada web *Memòria de Les Corts. Presó de dones. Barcelona, 1939-1955*. De esa necesidad social de saber se ha beneficiado el espléndido libro *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez, que, al recibir el Premio Nacional de Narrativa y el Premio de la Crítica, el público lector ya había encaramado hasta el listón del éxito editorial. Y a esa necesidad ha respondido la guía de lectura que la *Xarxa de Biblioteques Municipals* confeccionó para sus lectores en conmemoración del 75 aniversario de la proclamación de la República.

Hoy ya son muchos más que hace diez, quince, veinte años, los alumnos que refieren algún episodio que vincula la suerte de sus abuelos o bisabuelos a los acontecimientos de la guerra civil y la primera posguerra. ¿Por qué no recurrir a un material que puede encajar en los conocimientos significativos del alumno?

Y, sin embargo, la literatura del exilio todavía no ha alcanzado las aulas de secundaria o lo hace de una manera muy parcial y prácticamente anecdótica. Hay excepciones valiosísimas como la modélica webquest *Van viure una guerra* (octubre, 2002), creada por Carme Barba y Sebastià Capella para trabajar en el aula; sin embargo, abundan los síntomas de

descuido incluso en el terreno más externo, pero de inquietante simbolismo, de la educación: ¿para cuándo un IES Josep Ferrater i Mora (Barcelona, 1912) o Ramon Xirau (Barcelona, 1924) o Zenobia Camprubí (Malgrat de Mar, 1887)? ¿para cuándo una escuela de artes Remedios Varo (Amer, 1908) o una sala de exposiciones audiovisuales Agustí Centelles o un Centro de Recursos Herminio Almendros, que remita a la difusión de perspectivas didácticas renovadoras como las que introdujo desde la inspección educativa, o una biblioteca Bartomeu Costa-Amic (Centelles, 1911). Pero, sobre todo, ¿qué espacio ocupa en los actuales currículos y en los de inmediata aplicación en el marco de la LOE la literatura del exilio? ¿Podemos incorporar al currículo algunas de las obras mejores de la literatura española del XX, algunas de los autores que primero incorporaron técnicas y corrientes literarias novedosas en la lengua literaria española de los dos últimos tercios del siglo XX? ¿De qué manera? ¿Con qué consideraciones taxonómicas? ¿Con qué límites? ¿ En qué marco contextual podemos situar el ejercicio hermenéutico sobre estos textos?

Antecedentes y estado actual de los conocimientos científico-técnicos.

En los últimos treinta años al menos asistimos a un afilado debate sobre la dimensión historicista de la enseñanza de la literatura, entre historicistas, formalistas estructuralistas y partidarios de la estética de la recepción. Muestra muy fresca de ello es la ácida reconvencción con que el profesor Jordi Llovet reseña el último libro de Tzvetan Todorov *La Littérature en peril* (París, Flammarion, 2007), en su columna periodística semanal “ Els vostres clàssics” (*El País*, 17-V-2007). Asimismo, entre los historiadores de la literatura española contemporáneos es recurrente la llamada de atención sobre la necesidad de establecer un canon diferente o incluso la propuesta de una historia literaria anticanónica. En

unos casos y en otros, las obras del exilio encontrarían un espacio que hoy no tienen en los más comunes manuales de historia literaria y, desde luego, en los libros de texto de nuestros institutos. Por otro lado, desde posiciones comparatistas, en la amplia senda abierta por Fernand Braudel y la Escuela de los Annales, se nos invita a trabajar con marcos temporales mayores y menos uniformadores que los que solemos emplear, por morde la didáctica o por imperativo de la pereza o del dogmatismo, y con fenómenos que afectan a amplios sectores del mundo.

En uno de los más tempranos intentos de que el lector no especialista conociera la existencia del valioso venero de la narración del destierro, oculto para los españoles del interior, Rafael Conte escribía un prólogo de alto rigor y mucha sustancia, como encabezamiento de un abanico de quince relatos seleccionados por él mismo (*Narraciones de la España desterrada*. EDHASA, 1970), que divulgaba los hallazgos de unos poquitos francotiradores – Marra-López, Soldevila Durante, ... - del cerrado círculo de los estudios especializados. Conte resumía así el sentido de la producción novelesca de los seleccionados: “ la gran mayoría de los libros de estos artistas comportan una larga, patética y estremecedora visión de los problemas españoles, de la historia pasada de su patria, una prolongada meditación sobre la dialéctica política hispana, y una confesión personal, muchas veces autobiográfica, de las experiencias vividas por ellos”. Aludía Conte, sin espacio para desgranarlas, a una apasionante colección de novelas y series novelescas con las que autores del calado de Ramón J. Sender, que, entre 1942 y 1966, da a la imprenta los nueve volúmenes que constituyen su *Crónica del alba*, la recreación de su propia au-

tografía en la figura novelesca de Pepe Garcés, documentan las primeras cuatro décadas del siglo XX. Quien desee revivir ante sus ojos la época de sus abuelos o de sus bisabuelos debería leer también alguno de los tomos de Arturo Barea (*La forja de un rebelde*, trilogía publicada primero en inglés, 1941-1944), Paulino Masip (*El diario de Hamlet García*, 1944), Segundo Serrano Poncela (*La viña de Nabot*, 1979), Max Aub (con los siete volúmenes de *Campos*, que constituyen *El laberinto mágico*, publicados entre 1943 y 1969), Manuel Andujar (*Vísperas*, 1947-1959, otra trilogía) o Francisco Ayala (con sus narraciones de *La cabeza del cordero*, 1949), que indagaron, con la guía de su propia y dolida experiencia personal, en la historia y en el vivir cotidiano del primer tercio del siglo XX acerca de las causas que condujeron al país a la torrentera de sangre de la guerra civil y acerca de sus efectos (las penalidades de los campos de concentración, los ojos anegados en sangre, la condición apátrida, la ruptura familiar por largos años, los sentidos y el alma embotados por la brutalidad, la pérdida definitiva de sus paisajes y de su gente, las dificultades de la supervivencia, el desarraigo, la comprensión del imposible retorno a la patria aun cuando se vuelva a ella,...). Ni más ni menos que la aventura vital de muchos europeos perseguidos por el fascismo y el totalitarismo durante el siglo XX, una “aventura” que, estudiosos como Vicente Llorens, Angelina Muñiz-Huberman, Michael Ugarte o el recientemente fallecido Claudio Guillén – todos exiliados o descendientes de exiliados-, asocian a otras manifestaciones literarias de la historia literaria universal, desde los clásicos hasta la contemporaneidad, ligadas a la condición de desterrados que vivieron autores como Ovidio, Dante o Paul Celan, por poner ejemplos. O al novedoso campo de investigación de la literatura concentracionaria.

Unos años después, ya muerto Francisco Franco, del esfuerzo de un grupo de estudiosos, dirigido por José Luis Abellán, surgió la primera visión amplia y de conjunto sobre *El exilio español de 1939* (Taurus Ediciones. Madrid, 1977). De sus seis tomos, los cuatro últimos constituían una guía imprescindible para orientarse en el mundo cultural del exilio: pensamiento, educación, arte, ciencia, educación, revistas. El tomo IV , *Cultura y literatura* , ofrecía recorridos históricos de la poesía, la narrativa, el teatro y el ensayo producidos en el exilio, debidos a Aurora de Albornoz, Santos Sanz Villanueva, Ricardo Domènech y Germán Gullón, respectivamente. El volumen final se dedicaba a revisar las aportaciones de los exiliados a las literaturas catalana, vasca y gallega, mientras que el tercero incluía, para tratar de las revistas, a un colaborador de lujo, don Manuel Andújar, fundador de la mítica *Las Españas*.

De entonces a acá, los estudios, las ediciones, los congresos, los repertorios bibliográficos, las referencias en la red, las páginas web específicas,... se han multiplicado. Este trabajo proyecta, en primer lugar, actualizar la lista bibliográfica de estudios básicos, webs de autor o de fundaciones y otras referencias de interés.

Objetivos

Poetas y ensayistas de relieve ya antes de 1936 tuvieron oportunidades de llegar con su obra, o con parte de ella, a lectores - a unos poquísimos lectores - que permanecían en la península. Algunos de los que, a la postre, están entre nuestros mejores narradores de la posguerra sufrieron una suerte perra. Renovadores dramaturgos siguen inéditos. La labor

benemérita de algunas editoriales y fundaciones va dejando gotear ese patrimonio, que, sin embargo, llega poco más allá del mundo de los especialistas, descabalgados sus creadores -¿ya para siempre?- de su público natural.

De un tiempo a esta parte, como ya señalé, afloran por fin películas, libros testimoniales, novelas, investigaciones de divulgación histórica, reportajes, noticias, documentales televisivos,... que develan la historia oculta o en sordina que asocia nuestro país con niños y adultos desaparecidos, seres rematados a pie de cuneta, tortura, campos de concentración, prisiones siniestras, trabajo en régimen de esclavitud, a los grandes movimientos migratorios que sólo han hecho que menudear desde entonces en los escenarios de conflicto. Y también nos aproximan a historias de solidaridad, de digna entereza, de arriesgado ejercicio de la libertad, de proezas morales, de cervantino liberalismo, de voluntad de pervivencia. Así mismo, desde hace años, se redescubren, a menudo al margen de los grandes grupos editoriales y sin la difusión que alcanzan éstos, libros extraordinarios de esa parte olvidada, silenciada o apenas nacida de nuestra creación cultural. Novelas y relatos que tan sólo se editaron alguna vez en México o en Buenos Aires, por ejemplo; revistas que, a menudo, también pagaban de su bolsillo aquellos desterrados, para mantener el contacto en la diáspora o para sentar un punto de encuentro con otros artistas que permanecieron en la península o que engrosaban las filas de las nuevas generaciones de poetas, narradores, dramaturgos, pintores, cineastas...; poemarios clave que restaban casi desconocidos al margen de los estudiosos o que, en el caso de los poetas de la llamada Generación del 27, se nos hurtan todavía en los manuales al uso del contexto del exilio para ser situados en capítulo aparte o en una suerte de neutro limbo de la creación literaria intemporal, sin mancha y sin pecado (¡Qué asombrosas las celebraciones del centenario de autores como Max Aub o Luis Cernuda, qué insospechados patronazgos!).

No dejemos que esta riqueza se incorpore, además de tarde, mal, de manera muy parcial e imperfecta, o plagada de imposturas.

Por desgracia, los escritores del exilio se quedaron durante décadas sin su público natural y, eso no se podrá restituir nunca ni para ellos ni para nosotros, y se han quedado también al margen del curso de su momento original, perdiendo lo que su obra aportaba a nuestra tradición literaria de fresca respuesta a aquella palpitante actualidad de un siglo muy difícil, de inserción innovadora de técnicas y estilos en el devenir de la literatura occidental, de lúcida y valiosísima intuición de futuro que nos ofrecen los más grandes escritores.

Con toda probabilidad, si eso no hubiera sido así, por poner un ejemplo, habríamos situado en más justa dimensión *La Fiesta del Chivo* (2000), de Mario Vargas Llosa, encumbrada en el último Congreso de la Lengua Española (Cartagena de Indias, 2007), porque un público hispano más extenso recordaría esa novela inolvidable que es *Muertes de perro* (1958), de Francisco Ayala. Podríamos comprender en todos sus extremos el discurso de ingreso en la Real Academia de Antonio Muñoz Molina o los paralelismos que el mismo autor establecía en *Sefarad* entre los diferentes exilios que se han engendrado en el territorio europeo a lo largo del siglo XX, o se nos permitiría calibrar mejor la asunción de toda una tradición narrativa que hace Almudena Grandes en *Los aires difíciles* y en su última novela, *El corazón helado* (2007), donde explicita su homenaje a Galdós y a Max Aub. Nuestros alumnos de ahora mismo podrían admirar la inclusión de filmaciones cinemato-

gráficas en montajes teatrales, como el que el Centro Dramático Nacional ha presentado en fechas muy recientes en el Teatro Tívoli (*Un enemigo del pueblo*, de Ibsen, en versión de Juan Mayorga y dirección de Gerardo Vera) y sopesarían con mayor justicia la novedad que durante la guerra civil supuso la utilización por primera vez en España de esas mismas técnicas en alguna representación de M^a Teresa León, con el concurso del escenógrafo Santiago Ontañón. O, también, podrían encontrar sentido profundo a la presencia del alcalde de Hiroshima en los informativos televisivos durante la conmemoración del 75 aniversario del bombardeo de Guernica, el primero de la historia que se abatió sobre la población civil. O atisbarían la importancia de la labor de salvaguarda de la memoria de las mujeres presas durante el franquismo que realizó con escasos medios la voluntariosa Tomasa Cuevas, fallecida en Barcelona en 2007.

Por fortuna, en cambio, se están recuperando y permanecerán algunas - cada vez más - de las mejores páginas de nuestra poesía, de nuestra novela, de nuestros relatos breves y de nuestro teatro de dos tercios del siglo XX español en los anaqueles de librerías y bibliotecas. Es hora de incorporarlas al bagaje cultural de nuestros alumnos de secundaria y de favorecer su disfrute. Y, sobre todo, tenemos la oportunidad de apreciar estos saberes en su dimensión de fuentes de conocimiento para la vida y de nexos para la cohesión de los ciudadanos europeos. Es hora, pues, de que los profesores de secundaria pensemos en cómo hacerlo.

Razones para plantear la investigación.

- La oportunidad que la renovación del currículo nos ofrece y el renovado acento en la lectura.
- La demanda social de recuperación de la memoria a la que asistimos desde las iniciativas legislativas a los centenarios de literatos, pintores, científicos,... que se celebran en estos años.
- La incorporación de acontecimientos, personajes y fenómenos ligados al exilio y a los efectos de la guerra a nuestra literatura y cinematografía más recientes.
- La necesidad de revisar, ampliar y afinar el corpus de lecturas contemporáneas de calidad en nuestra lengua para la educación de esos ciudadanos de pleno derecho que serán nuestros alumnos.
- La conveniencia de conectar las experiencias histórico-sociales y artísticas que nos emparentan con otros países de nuestro entorno geográfico y cultural, europeo y americano.
- La posibilidad de dar a conocer el trabajo de muchas mujeres que entonces se incorporaron a los estudios superiores y a mundos laborales y artísticos mejor considerados.
- La urgencia de aportar clarificación conceptual, propuestas de actividades y materiales para el profesorado que debería incorporar estos saberes.

Preguntas que nos planteamos

Una revisión de los programas y de los manuales de texto de la Secundaria nos ofrece un magro panorama tanto en el terreno de la literatura como en el de la historia o el arte que hoy se imparte en los institutos. Dicho repaso nos lleva a preguntarnos:

¿ Qué espacio tiene la literatura del exilio republicano de 1939 en el currículo de la ESO y del Bachillerato? ¿ Cómo se puede y se debe insertar en el devenir histórico, en la tradición literaria hispánica y occidental? ¿ De qué instrumentos disponemos los profesores de secundaria para documentarnos y proveernos de materiales? ¿ qué fuentes primarias y secundarias ponen a nuestro alcance las nuevas tecnologías de la información? ¿ Es posible establecer un trabajo interdisciplinario, transversal y cooperativo entre las distintas disciplinas que concurren en el amplio marco de las humanidades en la secundaria obligatoria y posobligatoria: la literatura de las dos lenguas oficiales de Cataluña y la literatura universal, la historia catalana y del estado, la historia del arte, la geografía europea y americana, la educación para la ciudadanía? ¿ Es posible trabajar con el alumno un material que puede entranarse mejor con sus conocimientos significativos?

Objetivos concretos del proyecto

- Revisar el estado de la cuestión sobre la inclusión de la literatura del exilio en la historia de la literatura española contemporánea, con particular incidencia en el ámbito de la Educación Secundaria. Delimitación de los siguientes aspectos:

- Elaborar una base de datos para la formación del profesorado y para la utilización en el aula, con cuatro secciones básicas: publicaciones, páginas web, grabaciones fonográficas y videográficas, y materiales didácticos.
- Proponer una nómina de autores y obras inexcusables en la enseñanza de la literatura española en lengua castellana.
- Proponer un modo de trabajo interdisciplinario, transversal y colaborativo para la inclusión de la literatura del exilio de 1939 en el currículum de Secundaria, en las vertientes de contenidos, lecturas complementarias y procedimientos de documentación e investigación para el alumno.

CAMBIO DE RUMBO: ADAPTACIÓN DEL PROYECTO AL NUEVO MARCO NORMATIVO.

Durante el periodo coincidente con la investigación se dieron circunstancias que me hicieron replantear radical mi trabajo. Entre los meses de septiembre y febrero, disfrutar de la licencia me permitió asistir a un número considerable de actividades que en condiciones laborales normales me habrían estado vedadas [Anexo de sumario de actividades] y ampliar lecturas relacionadas con el tema del exilio y con las materias referidas a la didáctica de la literatura en general. El trabajo parecía interminable por su misma amplitud y por los cambios legislativos que se anunciaban y se iban produciendo; de manera que opté por solicitar una prórroga para la entrega de los resultados de la licencia.

A la vez, como acabo de apuntar, el marco en que situaba el currículum de literatura castellana se iba revisando en los nuevos decretos de ordenación de las enseñanzas obligatorias y postobligatorias. Nos referimos a los decretos

- *Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC, 29 juny 2007, y*

- *Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. DOGC, 29 juliol 2008,*

que antecedieron a la publicación de la nueva Llei d'Educació de Catalunya (*Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC, 16 de juliol de 2009*).

También aludimos al Anexo 1 de la *Resolució de 29 de maig de 2009 relativa a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2009-2010*.

En resumidas cuentas, para la etapa del bachillerato, la materia común de Lengua castellana y literatura quedaba reducida a dos horas semanales de carga horaria; en el caso de la optativa de modalidad Literatura castellana, se ampliaba el horario a cuatro horas semanales. En el segundo de los decretos se desgranaban los contenidos a desarrollar en la materia común de 1º de bachillerato (pp. 59221-59222) y en la materia de modalidad en 2º (pp. 59398-399). Una vez más quedaba fuera del currículum de la literatura en castellano la obra del exilio, mientras entre los autores catalanes se incluía a Mercè Rodoreda, Pere Calders o Pere Quart. Más tarde, al publicarse la lista de lecturas prescriptivas para los cursos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012, se confirmaba la definitiva exclusión. Si la especificación de contenidos de los decretos nos dejaba alguna duda, la antología de poesía española confeccionada para las instrucciones de principio del curso 2009-2010 era francamente desalentadora: de los 44 poemas seleccionados, ninguno correspondía al periodo del exilio o de la postguerra, ni siquiera en el caso de autores ya consolidados de la llamada Generación del 27 con una significativa obra posterior a 1939.

Al mismo tiempo, se constata en el día a día de los centros que el alumnado tiene una idea muy somera, en la mayoría de los casos, al menos hasta 2º de bachillerato de acon-

tecimientos y procesos históricos de la historia española del siglo XX. Con serias dificultades, pues, puede el profesorado contextualizar las obras literarias contemporáneas; mal puede, incluso, contribuir a que se valore el orden democrático.

Ese desconocimiento convive además con una desinformación general flagrante y con intentos revisionistas sonrojantes de reescribir nuestra historia del pasado siglo que llegan al gran público con categoría y difusión de *best seller*. Por poner un ejemplo, en fecha tan reciente como el 14 de enero de 2008 se publicó en las páginas del diario *El País* el obituario del comisario de policía Manuel Ballesteros. Al día siguiente a través de una carta al director en el mismo diario nos llegaba la protesta de 18 personas ante el relato profesional que se ofrecía del antiguo comisario de la Transición, pero también del franquismo. El perfil trazado por los firmantes, absolutamente ignorado en el obituario, nos ofrecía la imagen de un policía franquista implicado en persecuciones y torturas. Podemos recordar que una parte sustancial de la carrera del premio Nobel Heinrich Böhl se empleó en la denuncia de la permanencia de nazis enquistados en los resortes del poder de la Alemania posbélica y en la sociedad en general. Sin embargo, entre nosotros los intentos de revelación de identidades semejantes que, al comienzo de la Transición chocaron con prohibiciones virulentas, siguen provocando ronchas como demuestra el efecto que tuvo la publicación por Ian Gibson de *El hombre que detuvo a García Lorca* (2007). Ni siquiera aun hoy se puede publicar una esquila de un familiar desaparecido, paseado o fusilado, o dar sepultura digna a los muertos de las cunetas, sin que se orqueste un absurdo e indecente guirigay.

En el documental *La escuela fusilada* (2006), de Iñaki Pinedo y Daniel Álvarez, sobre el exilio y la represión que deshizo la labor pedagógica republicana, el profesor Vicenç Navarro concluía que, “desde el punto de vista democrático, el problema mayor que tiene la escuela española hoy es que no ha establecido una una continuidad con las experiencias anteriores, que fueron enormemente enriquecedoras. En las escuelas de hoy -escuelas públicas, democráticas-, no se enseña esta realidad. Esto es muy preocupante. A no ser que se explique nuestra historia, no se será antifranquista, y en España no se puede ser demócrata si no se es antifranquista.”

Pero volvamos a los planes de estudios. De entrada, si quería que la investigación tuviera alguna viabilidad en el marco de los estudios reglados, había que estudiar el nuevo planteamiento normativo de las competencias dictado por las leyes de educación estatal y catalana. Así fue surgiendo la idea de la transformación del proyecto inicial de investigación, en la misma convicción que el profesor Germán Gullón, “En su introducción crítica a la novela de postguerra” y en la senda de los filósofos pragmáticos estadounidenses Dewey y Rorty, expone sobre el valor educativo de la enseñanza de la literatura:

“Los españoles y los hispanistas, a diferencia de los estudiosos de la literatura en el ámbito anglosajón, suelen coincidir en el trato que otorgan a la literatura: uno que excluye toda utilidad social. La literatura suele enseñarse en los colegios y universidades como algo interesante, instructivo, sin que se sepa bien el porqué [...] Pocos son los profesores hoy en día que entran en la clase o se sientan en su escritorio con el firme propósito de aclarar un dilema humano a base de una novela de posguerra. Lo bueno precisamente de la literatura, a diferencia de la filosofía (Richard Rorty dixit) es que nos permite a través de

una historia ficticia aprender de los dilemas humanos y no mediante discusiones abstractas. Me pregunto cuántos entre nosotros todavía permanecemos fieles a la tradición educativa en que nos formamos, la de comprender la problemática humana del mundo a través de la literatura. Un día en una clase un profesor tocó una fibra en nuestro espíritu que nos hizo ver el mundo de una manera distinta [...] Las mejores clases/páginas deben constituir en la vida del estudiante/del lector un antes y un después. El profesor de literatura debe de ser quien enseñe al estudiante a configurar su propio mapa para navegar en las aguas de la vida y de la vida contenida en los textos literarios”

Marco teórico de las últimas leyes de educación, LOE y LEC.

El planteamiento constructivista

Las últimas reformas educativas han apostado claramente por un planteamiento de enfoque cognitivo, constructivista, y la nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje de las competencias profundiza en esta misma dirección. Esta corriente pedagógica se fundamenta y justifica desde los procesos psicológicos de adquisición del conocimiento. De los modelos que explican cómo se aprende, se pueden extraer pautas para orientar sobre la manera de enseñar y que han de tenerse presentes en el momento de organizar y presentar los contenidos: comenzar explicando cómo están organizados, su potencialidad para actuar en la realidad, el valor atribuido a lo que se aprende, entre otras.

El aprendizaje se construye en el ámbito de relaciones entre los alumnos (entre iguales) y el adulto que enseña; en ese ámbito relacional son destacables las aportaciones del alumno (interés, motivación, implicación, capacidad, destrezas previas, conocimientos, expectativas, ...), como elementos mediadores en este proceso de aprendizaje en construcción. El papel del educador tiene más una función de mediador, potenciador, animador o incitador, que ha de tener una disposición atenta y receptiva hacia aquello que el alumnado demanda y plantea para potenciar y posibilitar esta relación constructiva. Porque no todos los alumnos necesitan lo mismo y porque avanzan a diferentes ritmos, el proceso de enseñanza-aprendizaje avanza en espiral, retoma elementos y temas, y permite adaptarse a los diferentes ritmos, intereses y capacidades.

Aunque hay diferentes corrientes de psicología (sin consenso entre ellas) sobre el proceso de aprendizaje, sí que disponemos de un conjunto de principios aceptados que configuran un marco teórico relativamente estable. Destaquemos algunos de estos principios:

- El profesor actúa “intencionadamente” en las situaciones de aula que se van presentando; dirige el proceso de aprendizaje con la finalidad de ayudar al alumno a asimilar los contenidos, a asumir las destrezas y a interiorizar las actitudes que se fijan como objetivos del currículum.

- Los aprendizajes varían según las características singulares de cada alumno (que corresponden con su experiencia vital), por tanto el ritmo y la manera de aprender es un proceso personal con un producto final diferenciado, que dependerá de las capacidades, motivaciones e intereses de cada uno.

- El aprendizaje puede ser entendido como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento. Para que se dé, es necesario que ante los contenidos a adquirir el alumnado pueda actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastándolos con lo nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus propios esquemas. Si todo esto sucede, podemos decir que se está produciendo un aprendizaje significativo de los contenidos presentados; se están estableciendo relaciones no arbitrarias entre aquello que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva del estudiante y aquello que se le ha enseñado.

Condiciones para que el aprendizaje significativo sea posible, según Daniel Ausubel:

- a. Distancia adecuada entre lo que se sabe y lo que se ha de aprender. Que tenga conocimientos previos relevantes y pertinentes en relación al nuevo contenido a construir.

- b. Que el nuevo contenido a aprender tenga una estructura lógica que permita la relación con aquello que ya se sabe. Que sea coherente y se presente con una terminología y un vocabulario adaptado al nivel de conocimientos del alumno.
- c. Que el alumno tenga una cierta disposición para relacionar, profundizar y extraer conclusiones de lo que ha aprendido. Se han de crear las condiciones que predispongan al alumnado favorablemente hacia la comprensión (investigación del significado y del sentido de lo que se ha de aprender) de forma que permita la actualización de los contenidos y la integración en los esquemas de conocimiento que construyan. Interés, motivación y comprensión mantienen una estrecha relación entre sí y con el sentido que el estudiante atribuye al contenido del aprendizaje y de las tareas a realizar (que cubra una necesidad; que se vea la función que tienen las actividades que se propongan; nuestro objetivo se consigue cuando el alumnado ha asumido como propios los objetivos que debe alcanzar y se sienta autónomo en su búsqueda de conocimientos).
- d. Los significados contruidos por los alumnos son siempre incompletos, perfeccionables en reestructuraciones cognitivas subsiguientes.
- e. Se han de crear las condiciones para que el aprendizaje sea en cada momento el más significativo posible, con diferentes enfoques y niveles de complejidad, y ofreciendo la ayuda pedagógica que necesite cada alumno.
- f. La interacción educativa que orienta la ayuda pedagógica reposa en dos pilares básicos: la observación (para conocer el nivel de partida de los conocimientos del alumnado y sus progresos y obstáculos; para evaluar cómo funcionan las actividades propuestas y las estrategias que hacemos servir) y la plasticidad (la capacidad de intervenir de una

forma diferenciada en el proceso educativo, adaptándonos contingentemente a cada situación educativa).

En este marco constructivista, el proceso de aprendizaje ocupa un lugar rector y el proceso de enseñar se ha de adaptar a esta finalidad, que le confiere sentido. El sujeto de la interacción en que consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno; conseguir las condiciones para que sea posible su participación activa y su implicación en el proceso de aprendizaje ha de guiar la planificación de nuestra intervención educativa.

[La noción de competencia.](#)

La enseñanza por competencias es un objetivo prioritario para las redes educativas de todos los países integrantes de la Unión Europea, en tanto mecanismo básico de convergencia. En el Consejo europeo de Lisboa (2000) se diseñaron las líneas de actuación: todos los ciudadanos han de disponer de los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información y, por tanto, han de asumir un conjunto de destrezas básicas. En Estocolmo (2001) y en Barcelona (2002) se fijaron los objetivos básicos y se elaboró un programa para cumplirlos; en 2006, el Consejo adoptó la decisión de reformar los sistemas europeos adoptando las competencias clave para el aprendizaje permanente. Algunas pruebas sobre asunción de destrezas, como los famosos informes PISA, ya se sirven de este sistema para medir y comparar resultados académicos de los distin-

tos países. En nuestro sistema educativo, el concepto de competencia es un concepto relativamente nuevo, por ello tiene interés presentarlo y analizar qué supone trabajar en este nuevo marco. En la actual Formación Profesional se trabajan “les capacitats clau”, que guardan cierta relación con la noción de competencia: son capacidades de carácter transversal (trabajo en equipo, iniciativa y autonomía personales, metodología ligada a la resolución de problemas, técnicas de organización del trabajo, ...) que ha de alcanzar cualquier persona para entrar en el mercado laboral. La planificación de las materias, y especialmente el crédito de Formació en Centres de Treball (prácticas en empresas), las contemplan y evalúan.

El concepto de “competencia” es amplio. Se introdujo en el campo de la lingüística y después pasó al terreno de la selección de personal. Entró en el ámbito educativo desde esta última área, especialmente en la formación ocupacional donde interesaba que el futuro trabajador que se estaba formando tuviera simultáneamente conocimientos sobre lo que hacía, supiera hacerlo y tuviera interés y hábitos para hacerlo de la mejor manera posible.

Por competencia se entiende un conjunto de conocimientos, actitudes, sentimientos, habilidades y hábitos necesarios para atender demandas complejas. Una definición tan genérica nos obliga a concretar las competencias; en nuestro marco educativo se diferencian ocho competencias clave: comunicación en lengua materna y en lengua extranjera, competencia matemática, científica y tecnológica, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

Podemos ver una aproximación conceptual a los cuatro conceptos relacionados de “conocimiento”, “capacidad”, “habilidad” y “competencia”, según los presenta Joan Mateu. Hablamos de conocimiento cuando una información la comprendemos, hemos captado la racionalidad interna de este conocimiento, sabemos cómo se ha construido y podemos, en este marco, construir nuevo conocimiento. Este es el proceso básico por el cual los saberes se convierten, se interiorizan y, gracias al entendimiento de la lógica interna del conjunto de estos conocimientos, de estos saberes, nos permite transformarlos en conocimientos. Cuando se amplía la base de estos conocimientos y se relaciona con algún marco de realidad, o con algún contexto de realidad, entonces el conocimiento se convierte en una capacidad. Has de poder, pues, utilizar o relacionar el conocimiento en un marco real concreto para poder hablar de capacidad: ya sea para entenderla, ya para interpretarla. Si el tipo de relación que se establece entre el conocimiento y la realidad permite modificarla, transformarla, estamos hablando de una habilidad. Una habilidad es capacidad aplicada a la modificación, a la transformación de algún tipo de realidad.

Pasamos a la competencia propiamente dicha cuando la realidad exige utilizar los conocimientos, las habilidades, más las actitudes y los valores, para un uso competente de todo eso, a fin de dialogar con aquella realidad más compleja. Es decir, el salto de la habilidad a la competencia se produce, no tan sólo por la progresiva complejidad de la propia realidad —que exige una acción mucho más conjunta— sino también, por la naturaleza de la propia acción de la habilidad, que ha de añadirse a elementos de la propia actitud y de los valores para que el uso de aquella habilidad se haga en un marco de un uso competencial. En un mundo donde se da una enorme complejidad, en un mundo en que el conocimiento es complejo, fragmentario y abundante, si no se aprende a tener un buen

diálogo entre la realidad compleja y el conocimiento, y se sabe seleccionar y aplicar de forma perfectamente competente este conocimiento para resolver e interpretar aquella realidad, se puede ser un gran conocedor, habilidoso, y a la vez no competente. La competencia implica, por tanto, un mayor grado de adaptación a lo real y una mayor implicación personal en lo que se hace. Para Dominique Simon Rychen (responsable del proyecto Definition and Selection of Competencies de la OCDE), las competencias implican una visión más holística del actuar, que supere claramente el ámbito del conocimiento o de la aplicabilidad de éste.

A pesar de esta diferencia conceptual, no conviene olvidar la estrecha vinculación entre competencia y capacidad. Jaume Sarramona, presidente del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, del Departament d'Ensenyament, decía que

“vincular les competències amb les capacitats suposa destacar el caire aplicatiu dels aprenentatges. Sempre s’ha entès una persona “competent” com aquella capaç de resoldre els problemes propis del seu àmbit d’actuació. Les competències tenen un caire transversal o, si es prefereix, interdisciplinari, respecte a les disciplines acadèmiques, perquè integren aprenentatges de diverses procedències en un conjunt significatiu per interpretar i resoldre situacions que, com ja s’ha assenyalat, sempre seran de naturalesa complexa. Això no ha d’impedir, però, que des de cadascuna de les àrees acadèmiques o curriculars es determinin aprenentatges específics que han de resultar rellevants en l’adquisició de competències concretes.”

Se tratará, pues, de saber movilizar conocimientos, capacidades y actitudes ante un problema en una situación determinada; la competencia implica una actitud en la situación concreta y la consciencia de un aprendizaje continuo para poder seguir haciendo aquello que se hace. Dicho filosóficamente, se trata de una acción intencional y no meramente mecánica.

¿ Por qué hace falta cambiar a un nuevo marco de la concepción de la enseñanza-aprendizaje? Las razones son diversas.

Estamos en un mundo global e informatizado donde la cantidad de información ha crecido de forma exponencial, y no parece que esta tendencia se vaya a modificar, antes al contrario. Se acentúa la tendencia a compartir conocimiento y a elaborar a la vez conexiones de más complejidad cognoscitiva (por el acceso más fácil al conocimiento) y más especialización (por la abundancia de información, por la sobreabundancia incluso). Se hace necesario investigar y seleccionar críticamente la información.

En los ámbitos de las diferentes disciplinas, debido a la especialización y a la amplitud de personas que trabajan generando conocimientos nuevos, se produce una renovación constante de información que transforma rápidamente en obsoleta una parte importante de los contenidos.

La necesidad de aprender a lo largo de la vida (en cualquier periodo y en cualquier circunstancia) obliga a convertirse en “un aprendiz profesional” que domina múltiples recursos y herramientas para que su aprendizaje no se detenga. También en el ámbito profesional el lema es adaptarse a los cambios; la globalización de la información, de los mercados, de los servicios, comporta cambios acelerados, difíciles de prever. Estar en condiciones de anticiparse a estos cambios, a través de una constante actualización, o al menos de ajustarse sin grandes pérdidas, será una necesidad para poder desenvolverse en la sociedad de la información.

Interesa más dar las herramientas básicas de una materia y potenciar la capacidad de investigación y selección de la información (aprender a aprender), así como trabajar en la línea de conectar conocimiento y realidad, para interpretar, exponer o aplicar el conocimiento en un marco de cambios constantes de contexto. En esta situación se comprende el cambio de modelo en favor de las competencias.

La producción de bienes y servicios en los países desarrollados se basa en un alto valor añadido, en el que la investigación y el conocimiento tienen un papel primordial. La economía europea sólo puede superar y mantener su nivel de desarrollo y su calidad de vida si se adapta de forma flexible a estas condiciones. Los futuros trabajadores europeos sólo podrán entrar en el mercado laboral si se amoldan a este contexto cambiante, si se forman bajo un modelo formativo nuevo como el de las competencias.

En este mercado laboral las personas han de estar preparadas para cambiar de ocupación, adaptando sus conocimientos y habilidades a un contexto y a una realidad nuevos. El mercado necesita de personas preparadas per trabajar en equipo y para saber resolver problemas y adoptar decisiones; personas que han de saber escuchar, argumentar de manera clara, tener capacidad para negociar asumiendo propuestas de consenso en cuestiones que tienen relevancia colectiva.

Más allá del ámbito profesional, la enseñanza por competencias permite en un sentido amplio hacer frente y saber resolver los problemas que nos plantea la vida cotidiana, en sus dimensiones personal y social.

Una reserva común entre muchos profesores, de humanidades particularmente, que debe equilibrar la aplicación de este programa la han expresado en los medios públicos personas como la profesora de instituto de Literatura castellana Guadalupe Jover:

“Redefinamos hacia dónde queremos caminar y cómo vamos a hacerlo. Reescribamos nuestro propio discurso de la Edad de Oro, pero evitemos que la idealización nostálgica del pasado nos ciegue. Evitemos también que sea un mañana delineado por las leyes del mercado el que dicte los perfiles que han de tener los futuros ciudadanos, despojados de

hecho de su condición de tales y reducidos a la de eficaces trabajadores -cualificados en los procedimientos, pero descualificados en los fines- y voraces consumidores”.

Implicaciones de la enseñanza de competencias

A pesar de que no es conveniente, ni posible, un cambio radical en las estrategias didácticas que nos han funcionado hasta ahora, hemos de ser conscientes de que trabajar para que el alumnado pueda alcanzar las competencias fijadas como objetivos educativos nos obliga a introducir cambios en las diferentes fases del proceso educativo. Sin querer ser exhaustivos, intentaremos exponer algunos de los cambios que considero más importantes.

La presentación de los contenidos de cada materia, además de tener presente el nivel de partida del alumnado, se ha de presentar en un contexto relacionado con la realidad cercana al alumnado y en un marco lo más global posible, relacionado con materias y temas próximos, y con claridad. Esta interrelación entre materias y temas, obliga a relativizar los contenidos específicos de cada materia y a priorizar los aspectos más metodológicos descritos en las competencias básicas y específicas.

El carácter holístico que yace bajo la concepción de competencia y la transversalidad de esta respecto de las diferentes materias, obliga a un alto grado de coordinación entre el profesorado, tanto a nivel de materia como de nivel de enseñanza. Esta coordinación tendría que comenzar por concretar prioridades, secuenciación y concreciones sobre las operaciones implicadas en el actuar competencial. Hecho esto, la planificación de las diferentes materias se ha de adaptar y compartir (hemos de conocer qué y cómo trabajamos los compañeros que entramos al mismo nivel y/o grupo) y se habrían de consensuar los criterios de evaluación para que fueran compartidos: si diferentes profesionales estamos trabajando, por ejemplo, la expresión oral y escrita o en la búsqueda de información, sería deseable encontrar puntos de acuerdo sobre qué objetivos nos proponemos, cómo los vamos a trabajar y cómo los evaluaremos.

En cuanto a la planificación de la materia hemos de articular la presentación de los contenidos establecidos en el currículum con las competencias (tanto en la priorización acordada como en la forma de trabajarlas) que ha de alcanzar el alumnado. Para que sea posible, la presentación de los contenidos (la programación de aula y el diseño de las sesiones de clase) se ha de guiar por las pautas del aprendizaje significativo antes presentadas: hemos de disponer de material adaptado al nivel y necesidades del alumnado, que se vincule a situaciones cercanas a ellos y que vaya introduciendo de forma progresiva elementos de complejidad creciente y que, simultáneamente, nos permita analizar los procesos de construcción del conocimiento y de manifestación progresiva de las capacidades competenciales que guían nuestra tarea. También hemos de fomentar la participación y el trabajo cooperativo; incidiendo a la vez en la autonomía a la hora de trabajar y en la autorregulación del aprendizaje y en la dinámica colaborativa del trabajo compartido y

en el intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista; estos dos aspectos han de poderse integrar armónicamente si queremos conseguir formar personas autónomas y abiertas a la participación responsable en la vida social.

La evaluación del aprendizaje se centra más en los aspectos competenciales (la conexión de los contenidos en un marco de realidad complejo) y en el proceso de construcción del conocimiento en que está inmerso el alumno, que en la reproducción memorística de lo que se ha expuesto en clase. Si somos coherentes con esta idea, hemos de considerar el proceso de autoevaluación del alumnado como uno de los pilares para comprender las dificultades que van apareciendo en la adaptación y actualización de sus esquemas de conocimiento. Para poder adecuar nuestros procedimientos didácticos a las necesidades y dificultades que encuentra el alumnado, antes hemos de tener herramientas para detectarlas. El alumno ha de poder explicitar dónde encuentra dificultades para asimilar un aprendizaje significativo. Cuando planifiquemos una prueba, además de cuestiones sobre contenidos vinculados a un marco real complejo, tiene interés incluir preguntas sobre las dificultades que se han encontrado en la comprensión y la resolución de lo que se planteó; la reflexión que haga el alumno sobre éstas, nos informa sobre su nivel y sus intereses, y nos da claves para entender su proceso de aprendizaje y el tipo de ayuda pedagógica que precisa. Si uno de los objetivos de la evaluación es detectar dificultades y potenciar el proceso de aprendizaje, la evaluación ha de ser, como éste, continua y progresiva.

Competencias generales de la etapa.

Como se indica en la normativa que nos servirá de referencia para contextualizar la justificación de esta propuesta didáctica, no debemos perder de vista las competencias básicas de la etapa. En el encabezamiento de la descripción de las competencias básicas, se indica que una de las finalidades de la educación es “posar les bases perquè (els alumnes) esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural i diversa, i en continu canvi, que els ha tocat viure”. De manera que puedan actuar de forma autónoma, responsable y socialmente integrada, para que puedan incorporarse a un mundo complejo, en el que tendrán que sumar y reformular constantemente nuevos conocimientos y afrontar con frecuencia nuevos retos. Es en este contexto en que cobran sentido la importancia de la transversalidad que posibilita la integración de nuevos conocimientos para aplicarlos a situaciones cambiantes, y la construcción de criterios y elementos que permitan orientar la planificación del actuar y el aprendizaje constante. Todas las competencias básicas tienen un carácter transversal y comprenden los aspectos fundamentales para poder vivir plenamente y con el nivel de integración social necesaria en el mundo complejo del futuro:

a - las comunicativas (competencia en la comprensión la realidad y en la expresión de forma adecuada el propio pensamiento, con los matices suficientes para respetar una realidad compleja),

b - las metodológicas (competencia en la obtención de la información que se necesita, y en la activación e incorporación del aprendizaje continuo como un elemento más de la vida),

c - las de desarrollo personal (competencia en la autonomía personal y la iniciativa, fundamentando la reflexión y la crítica en la circunstancia personal).

Todas ellas, interrelacionadas y desarrolladas desde las diferentes materias del currículum aspiran a consolidar tres aspectos básicos de cualquier persona inmersa en las sociedades modernas: saber, saber hacer y saber estar.

Como fines referenciales de este proceso educativo se señalan tres grandes ejes:

a. Aprender a ser y a actuar de forma autónoma, y por tanto educar para vivir en la libertad y la responsabilidad haciendo esta acción compatible con la autoestima que nos ayuda a ser felices.

b. Aprender a convivir en un mundo donde han de ser posibles la dignidad y los derechos de todos, aceptando las diferencias de todo tipo e incorporando la interiorización de los valores sociales como la no discriminación, la solidaridad o la igualdad de oportunidades.

c. Aprender a ser ciudadanos de una sociedad democrática, donde se respeten sus valores y se conozcan y practiquen los derechos y las concepciones éticas en que se sustenta: capacidad de crítica, respeto a la legalidad y rechazo de las situaciones injustas, ...

Las novedades legales en educación, creemos, justifican este apartado que ha contribuido enormemente a nuestra clarificación personal. Retomaremos el tema de las compe-

tencias básicas al final de este documento, al valorar el modo en que la propuesta concreta favorece la adquisición por el alumnado de unas competencias también concretas.

En el ámbito de la literatura.

En los últimos treinta años al menos asistimos a un afilado debate sobre la dimensión historicista de la enseñanza de la literatura, entre historicistas, formalistas estructuralistas y partidarios de la estética de la recepción. Muestra muy fresca de ello es la ácida reconvencción con que el profesor Jordi Llovet reseñaba el último libro de Tzvetan Todorov *La Littérature en peril* (París, Flammarion, 2007; publicado en España en estos primeros meses de 2008), en su columna periodística “ Els vostres clàssics” (El País, 17-V-2007), o cierta rectificación que apreciamos en una de las últimas publicaciones de Cesare Segre, *Tempo de bilanci. La fine del Novecento* (Einaudi, 2005). Así mismo, entre los historiadores de la literatura española contemporánea es recurrente la llamada de atención sobre la necesidad de establecer un canon diferente o incluso la propuesta de una historia literaria anticanónica, como lo hace Nil Santiáñez-Tió, entre otros. Por otro lado, desde posiciones comparatistas, en la amplia senda abierta por Fernand Braudel y la Escuela de los Annales, se nos invita a trabajar con marcos temporales mayores y menos uniformadores que los que solemos emplear, por mor de la didáctica o por imperativo de la pereza o del dogmatismo, y con fenómenos que afectan a amplios sectores del mundo.

Con esta propuesta didáctica, pretendemos acercarnos a un pasado más desconocido si cabe, el de los que permanecieron en el interior del país, a través de textos que hoy están en las librerías y ocupan un espacio en la actualidad literaria. En concreto nos parecen destacables las siguientes consideraciones:

- La oportunidad que la renovación del curriculum nos ofrece y el renovado acento en la lectura.
- La demanda social de recuperación de la memoria a la que asistimos desde las iniciativas legislativas a los aniversarios del final de la guerra civil y la primera postguerra que se conmemoran en estos años.
- La incorporación de acontecimientos, personajes y fenómenos insertos en la primera postguerra, la represión y el exilio, ligados a nuestra literatura y cinematografía más recientes.
- La necesidad de revisar, ampliar y afinar el corpus de lecturas contemporáneas de calidad en nuestra lengua para la educación de esos ciudadanos de pleno derecho y con sentido crítico que han de ser nuestros alumnos.
- La conveniencia de conectar las experiencias histórico-sociales y artísticas que nos emparentan con otros países de nuestro entorno geográfico y cultural, europeo y americano.
- Necesidad de dar ejemplo de trabajo cooperativo entre asignaturas diferentes. Hacer consciente al alumno de la conexión de los saberes y de la necesidad de apoyar unos conocimientos en otros para lograr una superior coherencia de lo que aprenden. Incidir en la transversalidad.
- Adopción de mecanismos y sistemas de trabajo orientados a la acción, particularmente aquellos que derivan de la metodología de los trabajos por tareas y proyectos, que se pueden ajustar a las necesidades y aptitudes diferentes del alumnado y constituir en sí

mismos un instrumento inapreciable para que el alumno aprenda a manejarse en el riquísimo arsenal de las fuentes de información de que hoy dispone. En definitiva, poner en marcha de manera decidida los cauces y los hábitos que permitan al alumno aprender a aprender.

- Contribuir desde esta asignatura a la identificación de nuestros alumnos con los avatares de la historia europea ligados los conflictos del siglo XX, desde la perspectiva historiográfica de de que, como indica José-Carlos Mainer, la Península Ibérica no es una anomalía histórica. Contribuir, pues, a la construcción europea y a la educación para la paz o la “educación para la concordia”, según nos recuerda la invitación ética de Adela Cortina.
- Cargar de sentido la coeducación, retomando el ejemplo de una tradición pedagógica a la que contribuyeron muchos de los educadores exiliados.
- Ensayar métodos de trabajo y conocer y desarrollar instrumentos de las tecnologías de la comunicación que hoy nos permiten acceder a mucha de la información que hasta hace no mucho nos estaba vedada o era, en la práctica, inaccesible..

Una de las conclusiones más obvias de la lectura del Annex I, “Competències bàsiques”, inserto en el Decret 143/2007, Currículum Educació secundària obligatòria, nos conduce a la necesidad de coordinar sistemática y meticulosamente el trabajo de todos los agentes educativos, además de situar en el centro del proceso educativo las necesidades del alumno, en tanto potencial ciudadano de pleno derecho y futuro trabajador. Así se explicita desde el mismo inicio del documento:

“l'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les matèries curriculars. I per aconseguir-ho és clau l'organització del centre i de les aules: l'articulació dels diferents àmbits d'organització del professorat com els cicles i cursos; la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el propi procés d'aprenentatge; la complementació del treball individual i el treball cooperatiu; l'ús de determinades metodologies i recursos didàctics, com la concepció, organització i funcionament de la biblioteca escolar; la acció tutorial amb atenció especial a les relacions amb les famílies; i, finalment, la planificació de les activitats complementàries i extraescolars.”

Nuestra propuesta encuentra su sentido en este deseo de contribuir a esa, más que deseable, imprescindible cooperación pedagógica, desde una perspectiva ecléctica deudora de las ricas sugerencias del llamado enfoque del aprendizaje por tareas o por proyectos y por los principios del trabajo colaborativo, y por todas las posibilidades que nos han abierto las tecnologías de la información en los últimos años. En este sentido, se propondrá a diversos departamentos didácticos un proyecto interdisciplinario, de fuerte carácter transversal, ambicioso, que ha de ocupar un curso completo, y que consiste en trabajar conjuntamente en torno al periodo de la primera postguerra. La propuesta didáctica, que implica novedades respecto de la práctica escolar ya por su misma amplitud, sobre todo supone hacer un esfuerzo sistemático y consciente de coordinación entre profesores de distintas materias que, a menudo, ya vienen trabajando en clase de manera aislada y desde hace tiempo con algunos de los textos literarios, materiales fílmicos de ficción y documentales, obras artísticas de todo género, métodos de trabajo y fuentes informativas digitales y tradicionales que ahora nos proponemos interrelacionar, para que el alumno comprenda la

interdependencia de los conocimientos y se ejercite en las competencias que debe alcanzar con su formación secundaria.

Partimos de una propuesta posible del Departamento de Lengua y literatura castellanas para un curso escolar, en torno a las lecturas se propondrán a los alumnos y al uso que propondremos de ellas al conjunto del equipo docente. Nos remitimos para ello a valoraciones de ex alumnos que en su desempeño universitario o laboral posterior han relacionado aprendizajes de procedimientos, hábitos y actitudes adquiridas en el instituto con destrezas universitarias y con requisitos profesionales que les han sido extremadamente útiles, según su opinión; esto es, en principio, nos atenemos a nuestra experiencia docente personal, en el sentido de que hemos comprobado, en el seguimiento posterior de nuestros ya ex alumnos, como útiles la práctica intensa y constante de la lectura y el comentario de textos en clase, el conocimiento preciso del contexto histórico, artístico y social de lo que se quiere comprender, el estudio atento al panorama de la producción de un autor y a la coherencia de su evolución o la profundización en el análisis de alguna obra completa de ese mismo autor. Creemos que las técnicas de análisis, la capacidad de relación lógica, la adquisición de métodos de abordaje de un problema,... se facilitan merced a estos procedimientos.

Por otro lado, la incorporación al currículum de un espacio mayor a los procedimientos de trabajo que favorezcan “la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados” (LOE, Artículos 26.1 y 35.1) pueden constituir una buena oportunidad para lo que hoy por hoy tiene mucho todavía de indagación en marcha en la que los alumnos pueden colaborar.

Entre los principios pedagógicos de la LOE, el papel central de la lectura en general y en cada una de las materias que ha de cursar el alumno de la Secundaria Obligatoria (Artículo 26.2) y del Bachillerato (Artículo 35.2) nos invita también a la revisión y ampliación del corpus de obras literarias que pueden contribuir a hacer de la actividad lectora una ambiciosa experiencia memorable.

En este tiempo de tanta desgana lectora, es sugestivo – y tiene hondo sentido formativo - imaginarnos animando a los alumnos a seguir las peripecias de personas de carne y hueso que vivieron vidas de novela, en espacios reconocibles, o a situarse ante dilemas morales semejantes a los que agitaron la vida de tantos europeos del siglo XX. Aunque son frecuentes las sombras, estas lecturas también nos aproximan a historias de solidaridad, de digna entereza, de arriesgado ejercicio de la libertad, de proezas morales, de cervantino liberalismo, de voluntad de pervivencia.

Por otro lado, estamos persuadidos de que es básica e inaplazable la reflexión, junto a nuestros alumnos, sobre los valores que sustentan el sistema democrático, particularmente en una sociedad como la nuestra en la que apenas hace treinta años que están vigentes y en la que nuevos ciudadanos, con arraigo familiar anterior y sin él, se están formando como nuestros futuros ciudadanos. A este respecto, el mismo método que se adopta es significativo de esos valores favorecedores del sentido crítico, la convivencia, la responsabilidad personal,... Por ello, el corpus de lecturas escogido como basamento de

nuestro proyecto ofrece en sí mismo amplias posibilidades, porque, trasladando a este terreno las enseñanzas del fenómeno coetáneo del genocidio nazi,

“las instituciones y los valores democráticos no se sostienen por sí mismos, sino que necesitan ser apreciados, cuidados y protegidos;

el silencio y la indiferencia hacia el sufrimiento de otros o la violación de los derechos civiles en cualquier sociedad puede, aunque sin intención, perpetuar los problemas, y

con las salvedades que imponen las dimensiones y las circunstancias diferenciadas del ambos fenómenos, la represión franquista, como el genocidio nazi, “ no fue un accidente de la historia – ocurrió porque individuos, organizaciones y gobiernos tomaron decisiones que no sólo legalizaron la discriminación, sino que favorecieron los prejuicios, el odio y, en última instancia, el hecho de los asesinatos en masa”.

En definitiva, nos proponemos llamar la atención sobre un tema que puede favorecer el trabajo conjunto, al menos entre los distintos departamentos de matriz literaria, social y artística, que deben dar forma coherente y cohesionada al proyecto educativo de cada centro en orden a una educación integral. En el bien entendido supuesto de que este proyecto es tan sólo uno de tantos posibles, nos aventuramos a ofrecerlo aquí. Porque a veces en el gremio, por así decirlo, no nos arrancamos hasta que alguien o un pequeño grupo toma la iniciativa o se echa un poco al monte.

III. UN MODELO DE PROYECTO EDUCATIVO:

***Echarse al monte.* Presencia de la primera postguerra en las manifestaciones culturales recientes**

En la “Nota preliminar” de *Historia, literatura y sociedad (y una coda española)*, el profesor José-Carlos Mainer, en la estela de Umberto Eco y de George Steiner, sitúa la enseñanza de la literatura entre los problemas de nuestro tiempo, de los que la polémica sobre la crisis de las Humanidades en la educación secundaria es un síntoma:

“Saber qué se enseña de la literatura, por qué se enseña y para qué se enseña es un tema muy importante en todo el mundo: se trata de una cuestión moral [...] y de una cuestión política. Al discutirla hablamos del lugar que tienen para nosotros las lecciones del pasado y de qué parte de él debemos desprendernos, de la culpabilidad y de la inocencia, de la responsabilidad y de la irresponsabilidad. En suma, de saber si vamos a vivir en un eterno presente inocente, con la mentalidad de quien recorre las incitantes instalaciones de un reluciente centro comercial, o de si entenderemos la vida como el resultado de una experiencia histórica y como los balbuceantes comienzos de un porvenir que nos concierne”,

y propone, en el mismo sentido que el profesor de la Universidad de Siena Romano Lupellini, especialista en Didáctica de la Literatura, la necesidad de “una restauración de la complejidad que cabe en la historia de la literatura como disciplina”. A este respecto, además de la reflexión de su grupo de trabajo, nos parecen modélicos sus manuales de historia literaria italiana para la secundaria (de G.B. Palumbo Editore, última edición en Palermo 2004).

Como ya apuntamos, muchas voces, por otra parte, se han alzado en la reclamación de una mayor apertura en la selección de lecturas encaminadas a favorecer el hábito lector de nuestros alumnos, y parece poco probable que demos un vuelco a la tendencia de despegue hacia la lectura que aqueja a la mayoría de nuestros alumnos, si no les proveemos de lecturas memorables.

Nuestra propuesta concreta gira en torno a un conjunto de lecturas, literarias y no literarias, y de otras actividades culturales que mantienen entre sí importantes puntos de contacto que los alumnos irán descubriendo a lo largo del curso y en las diferentes asignaturas que concurren en el proyecto, a medida que vayan progresando en sus lecturas y en las investigaciones que se les irán sugiriendo en el seno de las distintas materias. A estos conjuntos de lecturas y actividades que se emparejarán con técnicas de trabajo diversifi-

cadras podríamos llamarlos **constelaciones**, porque, como ocurre con los conjuntos de estrellas, mediante líneas imaginarias sobre la aparente superficie celeste, formarán con los trazos del intelecto la figura de una realidad compleja que nos disponemos a estudiar.

Para asegurar su virtualidad, el Departamento propondrá a los otros Departamentos y a la Junta Directiva, a través de la Comisión Pedagógica, unas lecturas comunes para todos los alumnos de un mismo nivel y a la vez un listado de otras lecturas y de actividades complementarias, que incluyen exposiciones en el propio centro y un viaje de estudios. La inclusión de la propuesta en el Proyecto Curricular de Centro refrendaría un proyecto con el que se quiere “plantejar el desenvolupament integral i harmònic dels aspectes intel.lectuals, afectius i socials de la persona”, según se establece preceptivamente en el Currículum de educación secundaria obligatoria (Decret 143/2007 DOGC núm. 4915). Y, por otra parte, permitiría asegurar los espacios y tiempos necesarios para su desarrollo orgánico, así como las otras contingencias organizativas del centro a que dé lugar el proyecto.

El **núcleo de lecturas básico** desde el que arranca el proyecto en el Departamento de Lengua y literatura castellanas, nuestra primera constelación, gira en torno a la primera postguerra y a los episodios de resistencia interior al régimen franquista que protagoniza-

ron los miembros del maquis o las personas que intentaron eludir la represión. En particular, hemos seleccionado varias obras de distinta naturaleza que presentan coincidencias en las personas sobre las que se testimonia en reportajes y libros de historia y sobre las que se han inspirado novelistas y cineastas, los lugares donde transcurren las acciones, o en el fenómeno mismo de la guerrilla o de la simple lucha por la supervivencia:

- ◆ *Luna de lobos*, de Julio Llamazares
- ◆ *Los girasoles ciegos*, de Alberto Méndez
- ◆ los amplios textos de investigación periodística *Los topos*, de Jesús Torbado y Manu Leguineche, y *La agonía del león*, de Carlos G. Reigosa, éste último centrado específicamente en la reconstrucción de los pasos de Manuel Girón.
- ◆ La monografía histórica “Huidos, guerrilleros, resistentes. La oposición armada a la dictadura”, de Francisco Moreno Gómez, incluido en el volumen colectivo *Morir, matar, sobrevivir*.
- ◆ el documental *Els nens perduts del franquisme* (con testimonios en lengua castellana y catalana)
- ◆ la película de ficción *Silencio roto*, de Montxo Armendáriz.

Todos ellos coinciden en registrar los avatares de personas como el guerrillero leonés Manuel Girón Bazán y sus familiares y amigos, o de personas que vivieron circunstancias muy semejantes; todas se desenvuelven total o parcialmente en las comarcas leonesas de El Bierzo y La Cabrera o en zonas vecinas de la montaña de Asturias. Todas las obras dan lugar a relaciones con otras obras, que iremos apuntando, que van a permitir a los alumnos colaborar entre ellos en el intercambio de informaciones, relatos, personajes,... en sesiones de puesta en común de sus hallazgos.

Precisemos un poco más la pertinencia de estas obras, su relación entre sí y, en algún caso, su contacto con otras obras que iremos mencionando más adelante al hablar de los diferentes Departamentos Didácticos. *Luna de lobos* es una novela no muy extensa y claramente estructurada, de lenguaje accesible para todos los alumnos de 4º de ESO. Muy apreciada por la crítica literaria, añade a su referente histórico el componente de aventura y de experiencia singular que viven sus personajes y que puede prender la atención del alumnado. *Silencio roto* es una película que nació al calor de la lectura que ese profesor de instituto que fue Montxo Armendáriz hizo de la novela *Maquis*, de Alfons Cervera, tan cercana a la de Llamazares, y de la investigación histórica del también profesor de instituto Secundino Serrano concretada y culminada en su estudio mayor *Maquis*. El largo estudio de Serrano aparece relatado más sucintamente en la monografía de Francisco Moreno Gómez, “Huidos, guerrilleros, resistentes”, si de situar al alumnado se trata, respecto a la formación de las guerrillas asturiano-leonesas que ahora nos interesan o si buscamos ofrecerles un panorama general de la oposición armada a la dictadura que se acababa de

instaurar. Luna de lobos da carne y hueso, fibra humana y vívida, a seres que han quedado reducidos a unas pocas líneas, a la simple mención o al olvido, como durante años y años lo fue el guerrillero Manuel Girón. *La agonía del León* es un libro de investigación periodística centrado en Manuel Girón y sus compañeros, realizado cuando aún todo permanecía muy oculto y confuso; pero su enorme atractivo reside en el hecho de que recoge de manera ordenada, clara y sensata los pasos de una investigación, es decir, da pautas al alumno sobre las preguntas que se debe hacer ante cada descubrimiento, las acciones que conviene emprender para avanzar en la pesquisa, los datos de unas y otras fuentes que debe contrastar,... Muchos años antes el magnífico escritor Ramón Carnicer, en un representativo libro de viajes, y Ramiro Pinilla, en su recreación novelesca *Antonio B. el Ruso*, ya testimoniaron de aquellos parajes y aquellas difícilísimas circunstancias. Así mismo, otro libro de investigación periodística, *Los topos*, es un amplio muestrario de situaciones humanas que se mantuvieron hasta el año 1969 en muchos casos, protagonizadas por personas que vivieron ocultas, prácticamente enterradas vivas, como durante un tiempo ocurre con el protagonista de *Luna de lobos* o con uno de los personajes de *Los girasoles ciegos*. La obra de Alberto Méndez, con sus cuatro relatos ligados por un tenue hilo al que deberá atender el lector, es una de esas obras que, sin duda, han de permanecer en la memoria del lector y también en la del buen degustador de literatura. Más compleja, en cuanto a estructura y lenguaje, más diversa estilísticamente, también más cruda, nos parece apropiada para los alumnos más mayores, los de 1º y 2º de Bachillerato. Si en ella descubrimos el desquiciamiento de un topo, también vislumbramos los efectos que abruman angustiosamente a las familias de presos y huidos, palpamos la repugnancia moral ante la revancha y el afán de aniquilación, padecemos el diario de un joven admirador de Miguel Hernández atrapado con su hijo en la desesperanza, la nieve y el bosque más agreste.

En enero de 2002, la emisión de *Els nens perduts del franquisme* constituyó un hito televisivo en el camino de recuperación y difusión de esta memoria silenciada, en el marco de un desarrollo espléndido del documentalismo en Cataluña, ligado a programas como *30 minuts*. El testimonio de mujeres que perdieron a sus hijos en la prisión, en los campos de concentración o en variados episodios de hostigamiento represivo, centra temáticamente una información que después hemos asociada a webs como *Presó de Les Corts* o a exposiciones como la dedicada a la Maternidad de Elna o a la aventura personal de Sara, la poderosa coprotagonista de *Los aires difíciles*, de Almudena Grandes, una mujer para quien la lectura de los cómics de Carlos González no será ajena, como ocurre con el niño protagonista de *Tanguy*. Entre los niños robados, el alumno descubrirá a un sobrino recién nacido del guerrillero Manuel Girón, en las explicaciones de Emilia, la hermana que fue detenida y maltratada tantas veces y que ya fue interlocutora del periodista Reigosa en *La agonía del león*, una mujer que bien podría reconocerse en la hermana del narrador de *Luna de lobos*. Entre las lecturas, las memorias robadas, el alumno podrá seguir el proceso de recuperación e identificación del nieto con el legado de la abuela robada que se convierte en la verdadera médula de *El corazón helado*, de Almudena Grandes.

Para la asignatura del Departamento de Lengua y literatura castellanas se propondrá una lectura común (*Luna de lobos*, para 4º de ESO, y *Los girasoles ciegos*, para 1º y 2º de Bachillerato) y una película (*Silencio roto*), para trabajar en clase; posteriormente, cada alumno deberá elegir otras dos lecturas, literarias o no, para los siguientes trimestres, que se ajusten a sus intereses, gustos, capacidades,... asesorados por el profesor de cual-

quiera de las materias que participen en el proyecto. Los alumnos podrán optar así entre varias constelaciones de propuestas de muy distinto signo, seleccionadas por el equipo docente en su condición de lecturas prescriptivas o recomendables, por éxito editorial reciente, por su relación con los temarios e, incluso, por su precio y por su accesibilidad en las bibliotecas, en la red y en las librerías. Lo deseable sería que todos los volúmenes que vamos a consignar estuvieran presentes en una biblioteca de aula o, en cualquier caso, en la biblioteca del centro, de manera que pudieran ser consultados rotativamente por alumnos y profesores. Cada alumno llevará un cuaderno dedicado al proyecto en que consignará sus lecturas, con sus correspondientes fichas bibliográficas; la consulta de datos referentes a esas lecturas y el proceso de su consecución; el registro de su participación en las actividades complementarias; el resumen de sus reuniones con otros alumnos en torno al proyecto, y cuantas otras anotaciones sean pertinentes.

Otras lecturas de diferentes géneros literarios, siempre ordenadas por orden alfabético de sus autores, que se propondrán ligadas a las materias del Departamento de Lengua y literatura castellanas:

Departamento de Lengua y literatura castellanas	
El cura de Almuniaced	José Ramón Arana
El cojo	Max Aub
Morir por cerrar los ojos	Max Aub
Campo francés	Max Aub
San Juan	Max Aub
De un tiempo a esta parte	Max Aub
Campo de los Almendros	Max Aub
Cuentos sobre Alicante y Albaterra	Jorge Campos
Tanguy	Michel Castillo
Maquis	Alfons Cervera
La buena letra	Rafael Chirbes
La larga marcha	Rafael Chirbes
Las trece rosas	Jesús Ferrero
Los aires difíciles	Almudena Grandes
El corazón helado	Almudena Grandes
El hombre acecha	Miguel Hernández (1939)
Cancionero y romancero de ausencias	Miguel Hernández (1938-1941)
La libertad en el tejado	M ^a Teresa León
Luna de lobos	Julio Llamazares
Si te dicen que caí	Juan Marsé
El embrujo de Shanghai	Juan Marsé

Enterrar a los muertos	Martínez de Pisón
El jardín quemado	Juan Mayorga
Los girasoles ciegos	Alberto Méndez
El jinete polaco	Antonio Muñoz Molina
Beatus Ille	Antonio Muñoz Molina
Sefarad	Antonio Muñoz Molina
Antonio B. el ruso, ciudadano de tercera	Ramiro Pinilla
La higuera	Ramiro Pinilla
La agonía del león	Carlos G. Reigosa
La lengua de las mariposas	Manuel Rivas
El lápiz del carpintero	Manuel Rivas
Historia de una maestra	Josefina Rodríguez Aldecoa
Mujeres de negro	Josefina Rodríguez Aldecoa
Velódromo de Invierno	Juana Salabert
¡Ay, Carmela!	José Sanchis Sinisterra
Viviré con su nombre, morirá con el mío	Jorge Semprún
Réquiem por un campesino español	Ramón J. Sender
Los topos	Jesús Torbado y Manu Leguineche
Galíndez	Manuel Vázquez Montalbán
La tierra será un paraíso	Juan Eduardo Zúñiga
Tristes armas	Marina Mayoral

El abanico de lecturas se puede ampliar a otras que recrean muy bien el ambiente de la primera postguerra; con preferencia, las constituidas por muchos relatos breves de la llamada Generación de 1950 (Ignacio Aldecoa, Medardo Fraile, Juan García Hortelano,

Francisco García Pavón, Carmen Martín Gaité, Juan Marsé, Ana M^a Matute, Fernando Quiñones, Rafael Sánchez Ferlosio, Daniel Sueiro,...), que, junto con los exiliados Max Aub (*El cojo* y los otros relatos recogidos en *Enero sin nombre*) y Francisco Ayala (los cuentos de *La cabeza del cordero*), forman parte de la nómina de nuestros mejores autores de narrativa breve del siglo XX en lengua castellana.

Obviamente, otros relatos nos permitirán, si así lo deseamos y deseamos profundizar en un mismo autor, remontarnos al momento previo de la guerra; entre los publicados en los últimos años y ya plenamente consagrados, contamos, por ejemplo, con el resto de relatos de Juan Eduardo Zúñiga editados recientemente en un solo volumen en una colección de obras clásicas *Largo noviembre de Madrid*, *La tierra será un paraíso* y *Capital de la gloria*.

Por supuesto, aunque ya nos meteríamos en otra constelación mucho más amplia y más centrada en la guerra propiamente dicha y en sus antecedentes, contamos con la apasionante colección de novelas y series novelescas de Ramón J. Sender, que, entre 1942 y 1966, da a la imprenta los nueve volúmenes que constituyen su *Crónica del alba*, la recreación de su propia autografía en la figura novelesca de Pepe Garcés, documentan las primeras cuatro décadas del siglo XX; de Arturo Barea (*La forja de un rebelde*, trilogía pu-

blicada primero en inglés, 1941-1944), Paulino Masip (*El diario de Hamlet García*, 1944); de Max Aub (con los siete volúmenes de Campos, que constituyen *El laberinto mágico*, publicados entre 1943 y 1969); de Manuel Andújar (*Vísperas*, 1947-1959, otra trilogía) o de Francisco Ayala (con sus narraciones de *La cabeza del cordero*, 1949), entre otros, que indagaron, con la guía de su propia y dolida experiencia personal, en la historia y en el vivir cotidiano del primer tercio del siglo XX, acerca de las causas que condujeron al país a la torrentera de sangre de la guerra civil y acerca de sus efectos (las penalidades de los campos de concentración, los ojos anegados en sangre, la condición apátrida, la ruptura familiar por largos años, los sentidos y el alma embotados por la brutalidad, la pérdida definitiva de sus paisajes y de su gente, las dificultades de la supervivencia, el desarraigo, la comprensión del imposible retorno a la patria aun cuando se vuelva a ella,...). Son todas ellas obras a las que no se debería regatear la condición de canónicas en nuestros programas académicos de literatura. Todas ellas muestran ni más ni menos que la “aventura” vital de muchos europeos perseguidos por el fascismo y el totalitarismo durante el siglo XX, una “desventura” pareja a la de muchas criaturas de *Sefarad*, de Antonio Muñoz Molina, o de *Enterrar a los muertos*, de Ignacio Martínez de Pisón, que, estudiosos como Vicente Llorens, Angelina Muñiz-Huberman, Michael Ugarte o Claudio Guillén – todos exiliados o descendientes de exiliados-, asocian a otras manifestaciones de la historia literaria universal, desde los clásicos hasta la contemporaneidad, ligadas a la condición de desterrados que vivieron autores como Ovidio, Dante o Paul Celan, por poner ejemplos. O al novedoso campo de investigación de la literatura concentracionaria, al que pertenecen las de Ana Frank, Primo Levi e Imre Kertész. Y también las de Amat-Piniella, Agustí Bartrà, Max Aub, Jorge Campos y Semprún, y, en otra dimensión, Anglada, Salabert y Montserrat Roig.

También es deseable contar con una selección de poemas de Rafael Alberti, Luis Cernuda, León Felipe, Pedro Garfias,... desde el exilio. No hay que recordar aquí que buena parte de la obra de los llamados poetas del 27 se escribió lejos del país, o que Machado y Juan Ramón murieron en el exilio. Podemos completar la mirada con autores de poemas posteriores, coetáneos de los narradores niños de la guerra, que también comenzaron a despuntar en los cincuenta, como Jaime Gil de Biedma o Ángel González, y que miraron la realidad de postguerra con la visión de adolescentes y jóvenes como los que hoy pueblan nuestras aulas.

Es una tradición anual consolidada y exitosa en muchos centros de secundaria representar una producción teatral, que los alumnos ensayan durante unos meses con la dirección de profesorado del Departamento de Lengua y literatura castellanas o de otros departamentos, que elige y adapta una pieza ya existente o confecciona un espectáculo en torno a un autor o un tema, con el apoyo de textos literarios. En los últimos años, por ejemplo y entre otros muchos, en mi instituto se han ofrecido dramatizaciones de *Crímenes ejemplares*, de Max Aub, o recitales poéticos a partir de textos de Alberti y Cernuda, con ocasión de sus respectivos centenarios; incluso se ha hecho una experiencia de teatro radiofónico sobre una adaptación de “La fraga de Cecebre”, de Wenceslao Fernández Flórez. En el terreno del teatro, además del socorrido *Noche de guerra en el Museo del Prado*, de Rafael Alberti, podemos dar a conocer a nuestros alumnos a dramaturgos del calibre de Max

Aub (*San Juan y Morir por cerrar los ojos* o ese monólogo imprescindible que es *De un tiempo a esta parte*), M^a Teresa León (*La libertad en el tejado*), que usualmente no se difunden, o a los contemporáneos José Sanchis Sinisterra (*¡Ay, Carmela!*) y Juan Mayorga (*El jardín quemado*).

Otras lecturas, concomitantes con éstas, se propondrán a los compañeros de los otros Departamentos Didácticos.

Algunas de las lecturas que sometemos a la consideración del Departamento de Lengua y literatura catalanas:

Departamento de Lengua y literatura catalanas	
K.L.Reich	J. Amat-Piniella
El violí de Auschwitz	M ^a Àngels Anglada
La Plaça del Diamant	Mercè Rodoreda
Els catalans als camps nazis	Montserrat Roig
Camí de sirga	Jesús Moncada
Pa negre	Emili Teixidor
La veu del Pamano	Jaume Cabré

Lecturas propuestas para la asignatura de Literatura universal, en catalán o en castellano:

Diario	Ana Frank
Sin destino	Imre Kertész
Si esto es un hombre	Primo Levi

A estas lecturas se pueden añadir *Tanguy*, de Michel Castillo, muy difundida en lengua francesa, y *El niño con el pijama de rayas*, de John Boyne, que se está vendiendo en España tanto en sus versiones castellana y catalana como, con grandes ventas también, en la lengua inglesa original. Respecto a estas materias, recordemos que muchos de los datos referentes a este tema nuestro se recogen en páginas web foráneas.

Lecturas para las asignaturas del Departamento de Ciencias Sociales (Historia, Historia del mundo contemporáneo, Historia de Cataluña, Filosofía, Educación para la ciudadanía):

Departamento de Ciencias Sociales	
La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939.	Alicia Alted
Donde Las Hurdes se llaman Cabrera	Ramón Carnicer
Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco.	Julián Casanova (coord.), Francisco Espinosa, Conxita Mir y Francisco Moreno Gómez.

Hoy por hoy. Los años difíciles. Testimonio de los protagonistas anónimos de la Guerra Civil y la posguerra	Carlos Elordi (ed., a partir en principio de testimonios radiofónicos en el programa Hoy por hoy, de la Cadena Ser)
Las trece rosas	Carlos Fonseca
Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española	Ronald Fraser
Esclavos por la patria. La explotación de los presos bajo el franquismo.	Isaías Lafuente
La Maternitat d'Elna: Bressol dels exiliats.	Assumpta Montellà
Espanoles en el Holocausto. Vida y muerte de los republicanos en Mauthausen.	David W. Pike
La agonía del león. Esperanza y tragedia del maquis.	Carlos G. Reigosa
Maquis. Historia de la guerrilla anti-franquista.	Secundino Serrano
Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas.	Ricard Vinyes

Contenidos y objetivos competenciales de **Historia del mundo contemporáneo**, **Historia**, **Historia de Cataluña**, **Filosofía** y **Educación para la ciudadanía** tienen vinculación estrecha con los acontecimientos, las manifestaciones culturales y artísticas y las implicaciones filosóficas y morales de la época acotada. Algunos de los libros seleccionados aportan un panorama general que permite comprender las dimensiones de un exilio que desangró al país, como pasa con el magnífico libro de Alicia Alted; otros, como el de Secundino Serrano, el de Reigosa, el de Carnicer y el coordinado por Julián Casanova, nos

permiten contextualizar con rigor las lecturas propuestas al inicio. El pionero Fraser nos allega múltiples testimonios orales. Por fin, otros han de ser buen complemento del visionado de películas y documentales; así, *Irredentas* o *La Maternitat d'Elna* con respecto a *Els nens perduts del franquisme*, *Esclavos por la patria*, respecto a *Rejas en la memoria*, y *Las trece rosas*, con una amplia variedad de producciones, que nos confirman la dimensión de moda que está alcanzando esta recuperación y la usual diversidad de calidades que hay en ella.

A modo de ejemplo a sumar a los propiamente históricos, nos gustaría sugerir las posibilidades que ofrece la indagación con los alumnos del lenguaje y las actitudes que, previas a la aniquilación, acaban convirtiendo al enemigo en una suerte de alimaña, como ya consignaron Victor Klemperer o Primo Levi, o como lo va experimentando el narrador de *Luna de lobos*. O también, atender a ese acicate para la reflexión que es el trabajo de los participantes en el proyecto “Filosofía después del Holocausto” del CSIC, alrededor del profesor Manuel-Reyes Mate o las iniciativas que en el terreno de la educación para la paz nos llegan desde Edualter (www.pangea.org/edualter), por ejemplo, o desde instituciones tan valiosas como el Museo de Holocausto de Washington (www.ushmm.org).

Otros materiales de apoyo:

Cinematografía	
Secretos del corazón	Montxo Armendáriz
Silencio roto	Montxo Armendáriz
La lengua de las mariposas	José Luis Cuerda
Los girasoles ciegos	José Luis Cuerda (último guión en el que intervino Rafael Azcona)
El espíritu de la colmena	Víctor Erice
La Maternitat d'Elna (todavía en fase de producción)	Manuel Huerga
Canciones para después de una guerra	Basilio Martín Patino
Las trece rosas	Emilio Martínez Lázaro
La hora de los valientes	Antonio Mercero
El laberinto del fauno	Guillermo del Toro

Dichas películas, muy focalizadas en el tema de la resistencia y la represión durante la primera postguerra, pueden unirse a otras en la confección de un ciclo propio de cine forum que contribuya a mejorar la competencia audiovisual del alumnado y el conocimiento de la tradición cinematográfica española. Títulos posibles de esa selección podrán ser, por ejemplo, *El verdugo* y *Plácido*, de García Berlanga; *La colmena* y *Los santos inocentes*, de Mario Camus; *El sur*, de Víctor Erice, o *El viaje a ninguna parte*, de Fernando Fernán Gómez, cintas diversas y muy significativas, que a menudo desconocen por completo.

El capítulo de documentales y de cinematografía extranjera se nutre de material visual que escenifica la ya antigua polémica sobre la posibilidad de transmitir el horror y los límites para representar el Holocausto, así como muchos otros acontecimientos cuajados de violencia. Así habremos de ayudar a nuestros alumnos a diferenciar las reglas de juego, los límites, el modo de representar y los objetivos de obras visuales tan combativamente opuestas como, por ejemplo, *Shoah* y *La vida es bella*, o entre las aparentemente más cercanas, por su condición ficcional y por el uso de la comicidad, *El tren de la vida* y *La vida es bella*, o también entre ésta y la bien documentada *La lista de Schindler*. Contrarrestar una mirada acrítica o simplemente anecdótica y visceral convierte el trabajo con estas obras en tramo esencial en el camino de una superior competencia audiovisual, analítica y moral.

También fue ocasión de fuerte polémica internacional la publicación del cómic *Maus*, de la que quizá sí hayan llegado ecos a nuestros estudiantes y que puede dar ocasión a revisar la representación de la violencia en productos de alto consumo. Y, con el auxilio de las asignaturas de **Historia del arte** y de **Expresión visual y plástica**, la expresividad intensa de la obra de artistas como Zoran Music, autor de la extraordinaria serie *Nous en sommes pas les derniers*, con la que este superviviente de Dachau reaccionaba en 1970 ante los nuevos genocidios desatados en el mundo.

Inducir a esa reflexión y potenciar los espacios para la reflexión crítica en una sociedad inundada de imágenes y los espacios para la argumentación serán objetivos clave de su utilización medida en clase, una vez que de todo este material se haya seleccionado sólo lo que nos parezca pertinente, útil y proporcionado. Con esta propuesta, queremos poner de manifiesto que los profesores tenemos mucho material y material de calidad para dotar de sentido al trabajo conjunto. Más allá de obras y referencias tan concretas, esta propuesta de trabajo es una de las tantas posibles, de la que, sin embargo, conviene salvar los ensayos de un método.

Documentales	
Los niños de Rusia	Jaime Camino (2001)
Els nens perduts del franquisme	Montse Armengou y Ricard Belis (2002)
Les fosses del silenci	Montse Armengou y Ricard Belis(2003)
El comboi dels 927	Montse Armengou y Ricard Belis(2004)
La guerrilla de la memoria	Javier Corcuera y David Planell (2001)
Granado y Delgado, un crimen legal	Lala Gomà y Xavier Montanyà (1996)
Shoah	Claude Lanzmann (1985)
Rejas en la memoria	Manuel Palacios (2004)
Noche y niebla	Alain Resnais (1955)
Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno	Llorenç Soler (2002)
La escuela fusilada	Iñaki Pinedo y Daniel Álvarez (2006)
Del olvido a la memoria. Presas de Franco	Jorge Montes Salguero (2007)

Cinematografía extranjera	
La vida es bella	Roberto Benigni
El tren de la vida	Radu Mihaileanu
El pianista	Roman Polanski
La lista de Schindler	Steven Spielberg

Cómics	
Paracuellos	Carlos González
Eloy	Antonio Hernández Palacios
Maus: la historia de un superviviente	Art Spiegelman

El material del que disponemos en la red es ingente, con frecuencia sumamente interesante y no deja de crecer. Seleccionar nosotros mismos y enseñar a cribar esa información a los alumnos es tarea prioritaria. Tan sólo señalamos unos pocos ejemplos de los muchos disponibles, que se enriquecen últimamente con los textos en proceso de digitalización de la Biblioteca Nacional, que ya incluyen, por ejemplo, más de mil dibujos con que los niños refugiados españoles representaron la conmoción de la Guerra Civil. La Biblioteca del Exilio, sostenida por GEXEL, REDER, la Biblioteca Virtual Cervantes y el Instituto Cervantes, nos permiten acceder a mucha información y a numerosos enlaces relacionados con los autores exiliados (es el caso de las fundaciones Ramón J. Sender o Max Aub). La Cátedra Miguel Delibes, dedicada al estudio de la literatura española contempo-

ránea, nos permite recabar información de escritores españoles actuales, aparte de las páginas web y los blogs existentes de algunos de los autores (por ejemplo, la de Almudena Grandes, a propósito de *El corazón helado*). En el ámbito de la poesía podemos destacar Palabra virtual, que, junto con la Biblioteca Virtual Cervantes, nos ofrece un importante archivo de poemas, acompañados a veces del registro sonoro de sus autores o de otros acreditados intérpretes.

También existen páginas web de cineastas y de algunas de las películas propuestas, y es posible encontrar con facilidad críticas cinematográficas, estudios, materiales educativos y el cada vez más frecuente *making off* (así sucede, por ejemplo, con *Trece rosas* o con *El laberinto del fauno*).

El papel de las asociaciones ha sido capital en la recuperación y conservación de muchas de la memoria que está en la base de nuestro empeño, a menudo al margen de entidades públicas, políticas o sindicales. Durante años, supervivientes como Neus Català, internada en Ravensbrück, donde murieron 92.000 mujeres, han hecho una tarea educativa incansable y han pasado el testigo de su memoria a jóvenes que han ido relevando a los ya escasas víctimas en asociaciones como Amical Mauthausen. Acaso la más conocida en la actualidad sea la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, que inició pú-

blicamente los trabajos de localización de fosas comunes y de identificación y restitución de familiares desaparecidos y fusilados. Entre las actividades de todas esas asociaciones, ya integradas en una federación, el proyecto *Todos los nombres* es una hermosísima iniciativa (magnífica es la web andaluza).

Modélica en muchos sentidos, incluida la rigurosa justificación metodológica, es la web *Presó de Les Corts*, que en los últimos meses ha ampliado sus contenidos, llenos de fuentes primarias y secundarias, con el añadido de actividades didácticas. Lo que permite trabajar en la tradición del método de las TAF (Tareas amb fonts), es decir, simulando el rol del historiador, como se hace a menudo en el área de sociales. También es extraordinaria la webquest *Van viure una guerra*, como propuesta didáctica concreta y como arsenal de enlaces y de datos de texto, visuales y sonoros.

Páginas web	
Biblioteca del Exilio	www.cervantesvirtual.com/portal/Exilio /
Cátedra Miguel Delibes	www.catedramdelibes.com/
Palabra virtual	www.palabravirtual.com/
Presó de Les Corts	www.presodelescorts.org/
Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica	www.memoriahistorica.org/
Los distintos proyectos autonómicos (andaluces, asturianos,...) bajo el lema Todos los nombres.	www.todoslosnombres.org/
Federación Estatal de Foros por la Memoria	www.foroporlamemoria.info/

Amical Mauthausen	www.amical-mauthausen.
Portal Biblioteca del Exilio	WWW.cervantesvirtual.com/portal/Exilio /
CEFID (Centre d'Estudis sobre les Èpoques Franquista i Democràtica)	www.cefid.uab.es
GEXEL (Grupo de Estudios del Exilio Literario)	www.gexel.es

Materiales didácticos asociados a páginas web, a webquest o a exposiciones	
Van viure una guerra [versiones en catalán y en castellano]	Carme Barba y Sebastià Capella
Materiales de la web Presó de Les Corts	Carlota Falgueras y Maria Victòria Rubio
Guía didáctica de la exposición La Maternitat d'Elna	Assumpta Montellà
Materiales de La veu dels sense nom	Gemma Tribó, Carmen Sierra y Anna Bastida
Comunitat Catalana de WebQuest	Repositorio de esta útil herramienta didáctica [www.webquestcat.org/]

Viajes de estudios.

Como en muchos institutos de secundaria, entre las actividades culturales del IES Joaquim Rubió i Ors tienen un valor singular algunos de los viajes programados anualmente, que a veces adoptan la función de viajes de fin de estudios. Muchos alumnos de 4º de ESO, como alumnos de Francés como segundo idioma, participan en un **viaje** de tres o cuatro días al **sur de Francia**, que en ocasiones recala en el cementerio de Collioure y en la vasta playa de Argelès. En el marco de esta propuesta se puede añadir la visita al Museu de l'Exili de La Jonquera (www.museuexili.cat), con sus salas de exposición y sus rutas establecidas, como la dedicada a Walter Benjamin.

En marzo y abril de 2009, en coincidencia con la conmemoración del 70 aniversario de la huida de nuestros refugiados hacia Francia en febrero de 1939, el vestíbulo del centro acogió la exposición *Els camins de l'exili*, iniciada por la profesora Conxita Aceves Gispert y expuesta en febrero de 2009 en el IES Joan Boscà y completada por Rosa Martínez Montón, para su instalación en el IES Joaquim Rubió i Ors, en marzo y abril de 2009, y en las *Jornades sobre literatura de l'exili* de julio de 2009, dirigidas a profesorado de secundaria [ver Anexo].

Un viaje alternativo, más largo y más complicado, enfocado a los alumnos de Bachillerato, y perfectamente imbricado en la propuesta de lecturas y actividades que presentamos aquí, tendría por objeto conocer la zona, el contexto natural y humano, donde discurrieron los acontecimientos en que se inspira la novela *Luna de lobos* y que han documentado los

libros de historia, los documentales, las películas, los archivos de muchas páginas web que, desde la puesta en marcha del proyecto, habremos consultado. El **viaje a las comarcas leonesas de El Bierzo y La Cabrera** permitiría refrendar en la realidad y sacar partido a lo que se haya estado trabajando con los alumnos en las distintas asignaturas; además permite ampliar la nómina de profesores y asignaturas colaboradores, porque, en la perspectiva de esa culminación de proyecto se pueden incluir saberes de otras materias, como **Geografía, Ciencias Naturales, Geología, Historia del Arte, Latín y Cultura Clásica**.

Veamos un posible trayecto, en sí mismo clarificador:

- ◆ **Viaje a El Bierzo y La Cabrera (León):** en el trayecto, posibles altos en distintas visitas a enclaves del Camino de Santiago (www.guiarte.com/caminosantiago/), en sus etapas de Burgos-Frómista-Sahagún-León-Astorga-Villafranca del Bierzo. Visitas de la catedral de Burgos, la gran villa romana de La Olmeda, cercana a Saldaña, y el antiguo monasterio benedictino de San Martín en Frómista (ambas en Palencia), en el propio traslado alentarían el trabajo de asignaturas como Historia del Arte, Latín y Cultura Clásica. Ya en la misma provincia de León, la catedral de la ciudad de León y sus vidrieras, el Edificio de Los Botines, el vistoso Museo de Arte Contemporáneo (MUSAC), la catedral de Astorga y palacio episcopal de Gaudí, Priaranza del Bierzo, el bellissimo e intacto conjunto del siglo XVI que es el pueblo de Castrillo de los Polvazares, las minas auríferas romanas de Las Médulas (reconocidas por la UNESCO Monumento de la Humanidad). Y, dependiendo de la disponibilidad de tiempo, las posibles visitas al Lago de Sanabria, la catedral de Toro,

la universidad de Salamanca y la propia ciudad y la Fundación Lis de arte modernista, o el majestuoso paisaje de la Ruta de la Plata que, conduciendo a Cáceres, pasa por pueblos tan singulares como La Alberca.

- ◆ Otra actividad que completaría el programa sería la posible entrevista-conferencia de los alumnos con el profesor de instituto Secundino Serrano, autor de *Maquis* y uno de los grandes especialistas españoles en la materia.
- ◆ Sería interesante consultar entre las posibilidades de financiación parcial del viaje la que ofrece el programa del MEC Rutas literarias.
- ◆ Una actividad a la que los profesores y los alumnos tenemos gran aprecio es el encuentro con escritores de los que hemos leído en clase. En esa nómina se encuadrarían las intervenciones de Julio Llamazares, Almudena Grandes, Carlos G. Reigosa, Alicia Alted o Ignacio Martínez de Pisón, por ejemplo. Para concertarla se puede estudiar la colaboración con las bibliotecas de referencia del centro; en el caso, de mi instituto se cuenta con la espléndida Biblioteca Jordi Rubió i Balaguer, de Sant Boi (www.biblioteques-santboi.org), tan cercana al propio instituto y con personal avezado en la organización de actos culturales.

Exposiciones

Como ocurre en muchos centros educativos, en el IES Joaquim Rubió i Ors se organizan desde hace muchos años exposiciones diversas en los espacios comunes del edificio, abiertas incluso a la población general y a grupos de otros centros que nos visitan. En la organización de dichas exposiciones pueden participar todos los Departamentos Didácticos del centro. En relación al proyecto, podemos contemplar la realización de las siguientes muestras:

- ◆ exposición sobre pueblos, paisajes y edificios de las zonas donde discurren las obras literarias leídas (fotos, dibujos, graficos, mapas,...),
- ◆ exposición de los viajes y de las excursiones relacionados con el proyecto,
- ◆ exposición de la villa romana de La Olmeda y sus grandes mosaicos,
- ◆ exposición sobre Las Médulas y las explotaciones mineras romanas,
- ◆ exposición sobre arte románico, gótico, renacentista y modernista,
- ◆ exposición sobre el Camino de Santiago,
- ◆ exposición de libros utilizados como lectura y fuentes de consulta,
- ◆ exposición de breves etopeyas de los personajes de las lecturas, al objeto de ilustrar la secuencia conocer-conocernos-hacernos conscientes de las otras perspectivas,

- ◆ exposición de objetos que tengan sus familiares de los años de la primera posguerra (libretas de banco, de racionamiento, alguna factura, ropa, un juguete de sus abuelos, una maleta, una cartilla escolar, ...),

- ◆ exposición de fragmentos, literarios o no, que hayan impresionado, gustado, que se quieran compartir.

Como colofón de esta serie de exposiciones a lo largo del curso, cuya realización y montaje puede encargarse rotativamente a los distintos grupos de alumnos, podemos concebir una exposición colectiva final. Las piezas de esta exposición pueden elegirse por votación entre las que se hayan visto en las exposiciones anteriores. Esas piezas se pueden ilustrar con pies de imágenes o de otro tipo de materiales extraídos de los cuadernos o libretas-bitácora de los alumnos, de las reuniones de grupos o de esos mismos textos que acabamos de mencionar en el apartado anterior

Aspectos importantes a considerar y a consensuar en la Comisión Pedagógica sobre organización, métodos y herramientas de trabajo.

Creemos muy subrayable el interés de que se ponga en marcha un proyecto que implique a buena parte, sino a la totalidad, del centro, por el sentido de pertenencia a la institución que se generaría, y de que sea un proyecto cultural, es decir, del tipo de los que dan sentido a una institución educativa. Si el alcance es más limitado y nos ceñimos a un solo nivel académico o a unos pocos departamentos didácticos, siempre hemos de contar con los beneficios del aprendizaje en ambientes colaborativos: consensuar unas pautas educativas, asumir como propio lo que se acuerde, entenderlo como un refuerzo de la propia labor profesional, mejorar, en definitiva, la calidad de la educación con el esfuerzo colectivo. No es baladí el efecto que habría de producir en nuestros grupos de alumnos la transmisión de un modelo de trabajo basado en la cooperación.

Un capítulo esencial de la coordinación en la Comisión Pedagógica debería ocuparlo la presentación del proyecto a los alumnos participantes, esto es, hacer explícitas la justificación histórica y el sentido educativo de los métodos didácticos que el proyecto ha de poner en juego, que sabemos válidos para su posterior vida personal, académica y profesional.

En el marco de cada uno de los grupos de alumnos que se formen en cada clase y en cada una de las clases del mismo nivel, el aprendizaje colaborativo será decisivo para que el alumno adquiera valiosísimas competencias de todo orden, de las que sería interesante que fuera consciente y tuviera registro. Para contribuir a la reflexión sobre estas adquisiciones sería útil que se dispusiera la utilización de una libreta-bitácora por el alumno y por el grupo de trabajo en que está integrado, que registrara los procesos de aprendizaje y la anotación sucesiva de sus resultados, de sus dificultades y errores, sus avances, sus mejoras, sus logros, y aquellos que le han aportado sus compañeros. Será un cuaderno manejable (de octavo o cuarto; cosido y con tapa de hule) que el alumno pueda llevar consigo en muchas asignaturas y en sus salidas culturales. Para ese cuaderno habría que elaborar una estructura: fichas y resúmenes de lecturas, dietario de investigaciones, reseña de asuntos tratados en las reuniones de puesta en común del grupo, direcciones web y de otro tipo,... En este cuaderno además se ha de apoyar el alumno para preparar los encargos del profesorado y las intervenciones ante sus compañeros de grupo, que pueden consistir en exposiciones orales, producciones escritas, contribución a las exposiciones monográficas, preparativos de una actividad o del viaje, o presentaciones con soporte audiovisual, entre otras.

Durante los últimos años los profesores hemos adquirido experiencia en la tutorización de los trabajos de investigación, la generación y supervisión de los créditos de síntesis y las medidas didácticas asociadas a la diversidad de nuestros alumnos. Sería de interés que un proyecto de este tipo aprovechara nuestra experiencia en la ayuda en la asignación de

grupos de trabajo dentro del aula y en la elección de un itinerario de lecturas y de actividades adecuadas a cada alumno, sin perder de vista un margen saludable de modificación de alguna lectura o de algún tema en el que el alumno descubre un interés preferente. La adquisición de competencias comunes se puede intentar con trajos más a medida de cada alumno y con trajos que favorezcan y den un empujón a sus mejores aptitudes personales. Tenemos alumnos que quieren ser historiadores, maestros, biólogos, periodistas, agentes comerciales, técnicos de mantenimiento, muchos no quieren seguir estudiando por ahora; podemos entresacar de todo este material cosas que les importen y podemos ofrecer a todos maneras de abordar la realidad presente y futura y las dificultades cotidianas, con la ayuda de las herramientas tradicionales y las novedosas de que hoy disponemos.

La variedad de lecturas y actividades que hemos propuesto – ese era el sentido de las numerosas referencias - permite adaptar contenidos, lecturas, tareas y ritmos de trabajo en función de cada alumno y también permite atribuir a cada uno de los alumnos secciones de trabajo de las que se deberá responsabilizar personalmente, tanto para beneficio propio como para contribuir al aprendizaje de los compañeros comparte responsabilidad en el engranaje del proyecto.

Resultado también de una buena coordinación de los Departamentos Didácticos en la Comisión Pedagógica ha de ser una equilibrada y completa distribución, por asignaturas o por tipo de actividades, de técnicas de trabajo intelectual y de técnicas de la información.

De manera que todos los alumnos se ejerciten en el uso de los tratamientos de texto, en las búsquedas de información y en su selección, en el uso de presentaciones informatizadas,

Así mismo, es una prioridad la concertación de un calendario de lecturas, investigaciones, excursiones, exposiciones, viajes. La tradición de nuestro centro indica como fechas adecuadas las anteriores a las vacaciones de Semana Santa, lo cual supone ventajas en orden a las referencias ulteriores en clase y la convivencia del grupo, y a sacar conclusiones y evaluar de un modo más cualitativo durante el último trimestre.

Si el calendario está entre los ingredientes esenciales del éxito del proyecto, otro de los terrenos donde se debe conciliar un buen acuerdo está vinculado a los criterios de evaluación. Esos criterios deben ser coherentes con las conclusiones de nuestra reflexión colectiva sobre qué enseñamos, por qué enseñamos eso y para qué lo enseñamos. Y también deben dar pautas claras a los alumnos sobre qué esperamos de ellos y cómo lo vamos a ir valorando. Por encima de contenidos concretos, han de destacar el proceso de su adquisición, con lo cual será decisivo que el alumno tenga el material en perfecto orden de revista y que cumpla los plazos de las tareas, actividades que, por otra parte,

construirán unos hábitos muy valiosos en su posterior vida académica y profesional, sea del tipo que sea.

Y también ha de ser decisivo que los profesores lleguemos a acuerdos sobre los criterios de evaluación a aplicar y sobre los instrumentos que han de delinear un sistema más homogéneo de evaluación entre unas materias y otras y que han de permitir la evaluación colectiva al equipo docente de cada grupo. Se hace, pues, imprescindible el diseño de documentos (fichas de lectura, guiones para el visionado de películas y documentales, protocolos de uso de cada herramienta informática a utilizar, fichas de autoevaluación,...) que favorezcan de manera operativa la puesta en común de las valoraciones del profesorado respecto de cada alumno y cada grupo de alumnos que trabajen en una misma tarea. En este sentido, las parrillas de evaluación que se han generado como “rúbricas” del alumno y del profesor en torno a las *webquest* son concretas, útiles y muy orientativas. Apreciamos en ellas la brevedad, claridad y transparencia de sus descriptores, las facilidades que introducen en el registro de nuestra información profesional y la posibilidad de establecer acuerdos básicos sobre lo que valoramos profesores distintos.

En la evaluación más estrictamente cualitativa del alumno, debe tener gran peso el trabajo diario en clase y en casa: participación, formas de trabajar y de relacionarse, atención, acierto en las tareas del día a día.

Por ello, conjugar criterios de orden cuantitativo y de orden cualitativo nos parece lo más adecuado, porque el alumno espera una cuantificación de su aprovechamiento y, a la vez, le reconforta y motiva una atención más personal hacia sus modos de trabajar y sus estrategias de aprendizaje. Como docentes de lengua y literatura, muchos pensamos que, pese a los indudables peligros (equilibrados con controles muy cuantitativos), adoptar un enfoque subjetivo, es decir, apoyarse en juicios y valoraciones, tiene la ventaja de poder registrar aspectos que no pueden encajarse con facilidad en un ítem. Al cabo de muchos años, no deja de sorprendernos a muchos profesores la cantidad y variedad de la información que los profesores explicitamos en las reuniones de evaluación de alumnos, que exceden con mucho la mera nota y el estricto dominio de una lengua.

Así mismo, debemos favorecer la autoevaluación del alumno, porque le puede ayudar a apreciar las propias cualidades, a reconocer sus carencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz. De ella puede derivarse una destreza importante a desarrollar en las aulas, tanto para hacerse conscientes de los errores, como para ir apreciando las capacidades personales. Con el mismo propósito entendemos la coevaluación. Normalmente muchos alumnos se conforman con tener claras las cosas en su cabeza y es útil hacerles conscientes de que quizá no las han comunicado o no lo han hecho de manera comprensible; el contraste de pareceres con sus compañeros y el intercambio de tareas realizadas ayuda a crear la distancia crítica necesaria para ir aprendiendo a autoevaluarse. También contribuye a que el alumno vea otros modelos posibles de respuesta reales, otras formas de trabajar de sujetos afines en edad o nivel.

Aportaciones del proyecto a las competencias básicas.

Si atendemos a las características esenciales que se derivan de las distintas definiciones de lo que se entiende por competencia, la capacidad de usar funcionalmente y de manera integrada en contextos y situaciones diferentes los conocimientos, las habilidades y las actitudes que tenemos y las que vamos adquiriendo, creemos que este proyecto puede satisfacer potencialmente gran parte de los objetivos que los profesores de educación secundaria nos podemos fijar en nuestra tarea profesional, las competencias que deseamos que adquieran nuestros alumnos. Creemos que se pueden movilizar un conjunto de recursos (capacidades, habilidades, actitudes, también conocimientos,...); poner en relación nociones, situaciones y estrategias asimilables; integrar aprendizajes procedentes de disciplinas distintas, dado su carácter interdisciplinario y transversal; ofrecer la posibilidad de transferir a otras situaciones y contextos diferentes los procedimientos asimilados, superando el automatismo y la misma aplicación simple e irreflexiva de procedimientos; instituir y reforzar saberes que podrán seguir creciendo y afinándose a lo largo de la vida; poner el acento en la funcionalidad y en la virtualidad aplicativa, y, por último, llamar la atención y perfilar instrumentos y espacios para evaluar la ejecución del proyecto, la calidad, la eficacia de la acción y la adquisición.

La motivación original a que obedece este proyecto descansa sobre todo en la necesidad de dar ejemplo de trabajo cooperativo entre asignaturas diferentes. Hacer consciente al alumno de la conexión de los saberes y de la necesidad de apoyar unos conocimientos en

otros para lograr una superior coherencia de lo que aprenden. Incidir en los saberes transversales, de modo que

- ◆ Adoptemos mecanismos y sistemas de trabajo orientados a la acción, particularmente aquellos que derivan de la metodología de los trabajos por tareas y proyectos, que se pueden ajustar a las necesidades y aptitudes diferentes del alumnado y constituir en sí mismos un instrumento inapreciable para que el alumno aprenda a manejarse en el riquísimo arsenal de las fuentes de información de que hoy dispone. En definitiva, poner en marcha de manera decidida los cauces y los hábitos que permitan al alumno aprender a aprender.

- ◆ Contribuyamos desde la distintas asignaturas a la identificación de nuestros alumnos con los avatares de la historia europea ligados los conflictos del siglo XX, contribuir, pues, a la provisión de lecciones críticas para la investigación del comportamiento humano, por un lado, y a la educación para la paz o la educación para la concordia, según nos recuerda la invitación ética de Adela Cortina, por otro.

- ◆ Ensayemos métodos de trabajo y conocer y desarrollar instrumentos de las tecnologías de la comunicación que hoy nos permiten acceder a mucha de la información que hasta hace no mucho nos estaba vedada o era, en la práctica, inaccesible..

Entre los objetivos propios de los profesores del ámbito de lenguas, será prioritario que los alumnos adquieran las siguientes competencias básicas:

- ◆ Competencia plurilingüe e intercultural, que “ en essència és actuar adequadament en un món plural, multilingüe i multicultural”.

- ◆ Competencia comunicativa, que es transversal y se concreta en
 - la competencia oral, que facilita “a través dels intercanvis amb els altres, adults o no, elaborar i expressar idees, opinions i sentiments, és a dir, la construcció del propi pensament”

 - la competencia comunicativa escrita “la qual s’ha de potenciar en totes les seves dimensions, receptives (lectura) i productives (escriptura), de comunicació i creació, i cal relacionar-la amb les interaccions orals que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç. Els processos de lectura i escriptura són complexos i diversos segons quin sigui el tipus de text i el contingut que s’hi vehicula, són processos que s’aprenen en la lectura i escriptura de textos a qualsevol matèria o activitat escolar”

- la competència comunicativa audiovisual, que “cal relacionar-la amb les interaccions orals que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç. Els processos de recepció i creació són uns processos complexos i diversos segons quin sigui el tipus i format triat i el contingut que s’hi vehicula, són processos que s’aprenen en la seva utilització en qualsevol matèria o activitat escolar. Cal motivar la seva utilització per aprendre i comprendre’ls com a globalitat, tot aplicant el seu aprenentatge a missatges cada cop més complexos i amb funcions més diversificades i amb formats i suports més variats”.

- ◆ Competència literària, que, unida a altres que desenvolupen el sentit crític, “fa que els nois i les noies puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d’obres de qualitat i del contacte amb les construccions de la cultura tradicional. L’accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l’hàbit lector i escriptor, i fa que els nois i les noies descobriixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos, i apreciïn textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i teatral), i també d’altres formes estètiques de la cultura que ens envolta”

Desde las materias de Lenguas se favorecen todos los resortes que han de mejorar otras competencias básicas:

- ◆ Competencias metodológicas, estrechamente ligada a las competencias comunicativas, puesto que “els processos de la llengua escrita en concret són una de les claus en la competència del tractament de la informació i l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a l'elaboració de coneixement. La lectura i escriptura d'informacions presentades en diferents llengües, fet facilitat amb l'ús de les TIC, aporta una nova dimensió als processos de tractament de la informació. La diversitat de punts de vista i la manera de presentar les informacions facilita la flexibilitat mental necessària per a un aprenentatge crític”.
- ◆ Competencia de aprender a aprender, en la que “la verbalització i les interaccions resulten claus [...], ja que regulen i orienten la mateixa activitat amb progressiva autonomia”.
- ◆ Competencias centradas en la convivencia , en las actitudes para la interrelación y la participación social y ciudadana, “entesa com les habilitats i destresses per a la convivència, el respecte i l'enteniment entre les persones.

Sin coartar decisiones que deben adoptar en la Comisión Pedagógica, o al menos en el equipo docente afectado, en orden a lograr una superior identificación y compromiso con el proyecto, ofrecer a los alumnos una amplia panoplia de lecturas y diseñar actividades muy diversas, crear grupos de trabajo en el seno de cada grupo, facilitar tiempo y espacio para la exposición y la discusión en el interior del grupo de trabajo y en las puestas en

común con otros grupos de la misma clase o de otras clases, ha de dar ocasión para practicar un amplísimo conjunto de técnicas de trabajo y a pautar con muy diversa adecuación las tareas parciales que se encomienden a cada sector de los alumnos: tareas de comprensión, de expresión, de análisis y argumentación pueden aplicarse de manera equilibrada entre los objetivos que nos planteemos para la asunción de las tres competencias propiamente comunicativas, de la competencia literaria y de la competencia convivencial, y ajustar el nivel, los contenidos y la evaluación de la competencia metodológica y de todo aquello que permita a cada alumno a aprender a aprender. La voluntad de entrecruzar textos, productos culturales de diferente naturaleza y origen, de ofrecer una familia de nociones desde diferentes perspectivas, de descubrir los nexos entre los distintos planos de la realidad, de asignar tareas concretas pautadas y supervisadas con grado diverso en orden a afianzar la autonomía y la autoestima del alumno,... está en las líneas de fuerza de este proyecto.

Creemos, por añadidura, que, desde el área de Lenguas se trabaja directa o indirectamente en todas las otras competencias; pero, en relación a este proyecto concreto, nos gustaría subrayar esta última, en cuanto al objetivo de ayudar a la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática, favorecer la reflexión en torno a la universalización de los derechos y las aspiraciones propios y ajenos, potenciar la solidaridad, el compromiso y la participación, valorar la conquista de los derechos humanos y rechazar los conflictos y las situaciones de injusticia.

IV. FORMACIÓN DEL PROFESORADO: JORNADES D'ACTUALITZACIÓ CIENTÍFICA I DIDÀCTICA. LITERATURA DE L'EXILI

Las *Jornades d'actualització científica i didàctica sobre Literatura de l'Exili* se celebraron en el recinto del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona sito en la Casa de Covalescència de la ciudad de Barcelona, entre el 6 y el 10 de julio de 2009. A esta iniciativa conjunta de GEXEL, CEFID y el ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, se asistieron con regularidad 40 inscritos. La actividad de formación tuvo una acogida extraordinaria reflejada en las detalladas encuestas de valoración final que tramitó el ICE [Se adjunta Anexo con la tabla de valoración].

Estas jornadas de formación del profesorado se complementaron con:

- una exposición gráfica sobre la huida de los perdedores hacia Francia,
- una amplia exposición de libros de literatura del exilio para que los participantes pudieran tomar nota y hojear,
- una selección de cómics vinculados a la guerra civil, la postguerra, el exilio y la guerrilla antifascista española,
- una selección de viñetas de humor gráfico sobre la guerra y la postguerra.


El díptico de dicha actividad se ilustró con una fotografía de gran simbolismo tomada en Collioure el 22 de febrero de 1959. Ante la tumba de Antonio Machado, se congregan entonces Blas de Otero, Ángel González, Jaime Gil de Biedma, Alfonso Costafreda, José Manuel Caballero Bonald, Ángel Valente y Carlos Barral; con ocasión del vigésimo aniversario de la muerte del poeta se ponía de relieve la continuidad de una tradición literaria que todavía hoy permitimos que se mantenga escindida y a oscuras en nuestras aulas, ese patrimonio y esa herencia que vindicaba Luis Cernuda desde su exilio en “Díptico español” [Ver Anexo “La literatura como tradición. Notas para un comentario de *Díptico español*, de Luis Cernuda”], que, perteneciente a *Desolación de la quimera*, podría ser una introducción a nuestra historia y a nuestra literatura contemporáneas.



GEXEL
Grup d'Estudis de l'Exili Literari
Departament de Filologia Espanyola

CEFID
Centre d'Estudis Filològics i de l'Educació
Filologia i Didàctica

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació



Jornades d'actualització científica i didàctica

LITERATURA I EXILI

AULES 011-013

Barcelona , UAB Casa de convalecència
Del 6 al 10 de juliol de 2009

INFORMACIÓ GENERAL

Lloc de realització:
 Els locals de l'ICE de la UAB i la Casa Convalescència de l'Hospital Sant Pau (Carrer Sant Antoni Maria Claret, 171, Barcelona)

Organitzat per:
GEXEL **CEFID** **UAB**
 Grup d'Estudis i Recerca en Exili i Idiomes
 Centre d'Estudis de l'Idioma Català
 Universitat de Barcelona
 Institut de Ciències de l'Educació

Coordinació:
 Manuel Amador Soler (GEXEL - CEFID)
 Ramon Martínez Martín (GEXEL - CEFID) / IES Rubió i Ors de Sant Joan de Llobregat
 Dolores Quintana Vilamantana (ICE - UAB)

Jornades d'actualització científica i didàctica
Literatura de l'exili

Barcelona, UAB Casa Convalescència
 Del 6 al 10 de juliol de 2009

Dilluns 6 de juliol
 9.30 - 9.30 Acreditació i lliurament de material
 9.30 - 10.15 Rosa Martínez Martín (GEXEL/IES Rubió i Ors de Sant Joan de Llobregat), "El exili en el món de secundari: programacions actuals i possibilitats metodològiques".
 10.15-11.00 Natalia Khramtchenko (GEXEL), "Dollos: experiència literària i crítica".
 11.00-11.30 Descaus
 11.30-13.00 Alicia Albert Vigil (UNED), "Entre la realitat i la utopia: una caracterització del exili de 1939".
 13.00-14.00 Manuel Amador Soler (UAB/GEXEL/CEFID), "Literatura, Exili i Política a l'exili republicà de 1939".

Dimarts 7 de juliol (parada)
 9.30 - 11.00 Juan Rodríguez Rodríguez (UAB/GEXEL/CEFID), "Els usos de la narrativa del exili en llengua castellana".
 11.00-11.30 Descaus
 11.30-13.00 Maria Campillo Gaspardo (UAB/CEFID), "La narrativa catalana de l'exili".
 13.00-14.00 Francesca Montiel Ibañez (GEXEL/CEFID/IES Can Jordana de Terrassa), "Una revisió de les tipologies establertes a través de textos del exili".


Dimecres 8 de juliol (teatre)
 9.30 - 11.00 Francesc Foguet Barau (UAB), "El teatre català de l'exili".
 11.00-11.30 Descaus
 11.30-13.00 Josep Lluís Sierra Turu (Universitat de València), "El exili del català en llengua castellana".
 13.00-14.00 Max Hidalgo (UAB/GEXEL/CEFID), "Poemes en el exili: Anàlisi crítica dels poemes de la praxia del coneixement de tot en classe".

Dijous 9 de juliol (parada)
 9.30-11.00 Josep Ramon López García (UAB/GEXEL/CEFID), "La poesia del exili en llengua catalana: contextualització i interpretació".
 11.00-11.30 Descaus
 11.30-13.00 Jaume Julià (UAB/CEFID), "La poesia catalana de l'exili".
 13.00-14.00 Miquel Casadevall, "Català, literatura i exili: una mirada crítica sobre l'exili: documental i text en les classes de llengua".

Dijous 10 de juliol
 9.30-11.00 Ferrnando Larra, Berruaga (UAB/GEXEL/CEFID), "Els usos de la narrativa del exili en llengua castellana: una mirada crítica".
 11.00-11.30 Descaus
 11.30-13.00 Teresa Ferrer Riera (IES Rubió i Ors de Sant Joan de Llobregat), "El exili de la poesia: literatura i política".
 13.00-14.00 CLAUDIA Antonia Rodríguez García, "Tràgica literatura i cultura de la mujer en el exili".

GEXEL/CEFID Universitat Autònoma de Barcelona
 convoca el
II CONGRESSO INTERNACIONAL
"EL EXILI REPUBLICAN I DE 1939"
I LA SEUA ORGANIZACIÓ
 (Barcelona, 8, 9 i 10 de desembre de 2009)

ELS CAMINS DE L'EXILI - 1939




Fuè en Espanya donde los hombres aprendieron que es posible tener razón y aun así, sufrir la derrota; que la fuerza puede vencer al espíritu, y que hay momentos en que el cuerpo no tiene recompensa.

Esto es, sin duda, lo que explica por qué tantos hombres en el mundo consideraron el drama español como una tragedia personal.

Albert Camus

Em veig obligat a fugir de tot el que estimo i tinc tanta ràbia i tanta pena que ploro amb els ulls ben secs i no em doldrà gens morir-me. Pere Calders



Tuyo es la hacienda, lo caso, el caballo y la pistola. Mía es la voz antigua de la tierra. Tú te quedas con todo y me dejas desahogado y errante por el mundo... ¿por qué te dejas todo? ¿Maldad o cómo vas a recoger el trigo y a alimentar el fuego si yo me llevo la conciencia?

Luis Felipe "Nepomuceno" de España del exilio y del Sur, 1939

Por los caminos se arrastraban millares de hombres, mujeres y niños con sus ajuars y sus animales domésticos, venidos de todas partes, algunos de lejos, en toda clase de automóviles o en carros. Corpus Barja





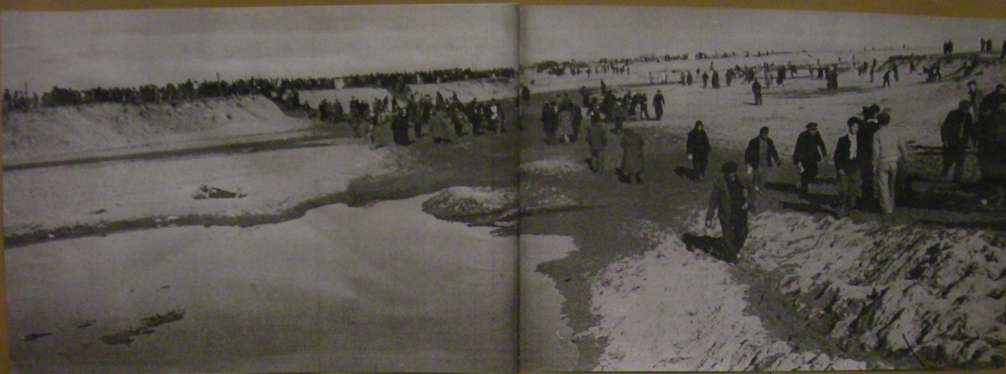
Todas estas gentes recogían sus pobres bagajes de maletas, sacos y bultos de las más extrañas formas, para seguir el triste camino del destierro.

José Machado



Ya se hacía imposible seguir. Delante había toda clase de vehículos casi empotrados unos en otros, formando un tapón que impedía todo avance. Hubo que hacer un alto obligado en el camino, sin esperanza de poder continuar. Entonces todos las gentes salieron de los coches, de los camiones, y se lanzaron a pie por los bordes de la carretera. Las mujeres, los niños en pequeños grupos, caminaban horrorizados y cansados. Todos se apresuraban entosquedados en resaca maraña, empujados por el viento.

José Machado



Feb. 1939
Argeles

Tothom caminava lentament carretera enllà, tothom fugia... Dues-centes mil, tres-centes mil, qui sap quantes persones van arribar fins a la frontera pas a pas, amb una expressió a la cara entre la ràbia, la desesperació i la por. Jaume Pla

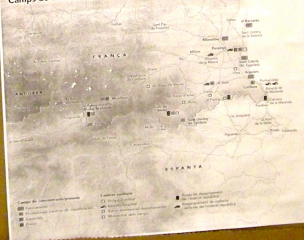
El fred al peu de les Alberes era molt intens. Algún matí vam veure les crestes de les muntanyes cobertes de neu. Però el pitjor record que conservo d'aquells mesos de camp va ser la tramontana. Aquest vent alçava els grans de sorra i els projectava com una perdigonada. Apedregat per aquella sorra maleïda vaig plorar de ràbia i d'impotència. Jaume Pla

En uns grans perols bullien unes quantes lleties, amb una enorme quantitat d'aigua i algun tros d'alguna bèstia misteriosa.



Al cap de pocs dies el camp ja era una realitat estructurada: fífferro espinós pertot arreu, gendarmes patrullant amb l'arma al braç. Jaume Pla

Camps de concentració a la Catalunya Nord (1939-1940)



<p>Estació d'Aspersion</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Camp de Concentració de Prades 2. Camp de Concentració de Prades 3. Camp de Concentració de Prades 	<p>Estació d'Aspersion</p> <ul style="list-style-type: none"> 4. Camp de Concentració de Prades 5. Camp de Concentració de Prades 6. Camp de Concentració de Prades
---	---

*Padre Guàrdia, a bord del Titanic
Entre Espanya y Méjico*

Que viva tan Free, que desgracia juro
de estar Free, nos vive y nos muere
con España presente en el recuerdo
Basta de que nos olviden de España
Entre el cielo sus truenos caen
y entre el cielo y el mar esperan nubes
de andalgá unición nuestra herencia

España que perdemos, no nos olvidas
Guardamos en tu Frente derrotada
concernes en el cielo el hacha viva
de nuestro antiguo enemigo

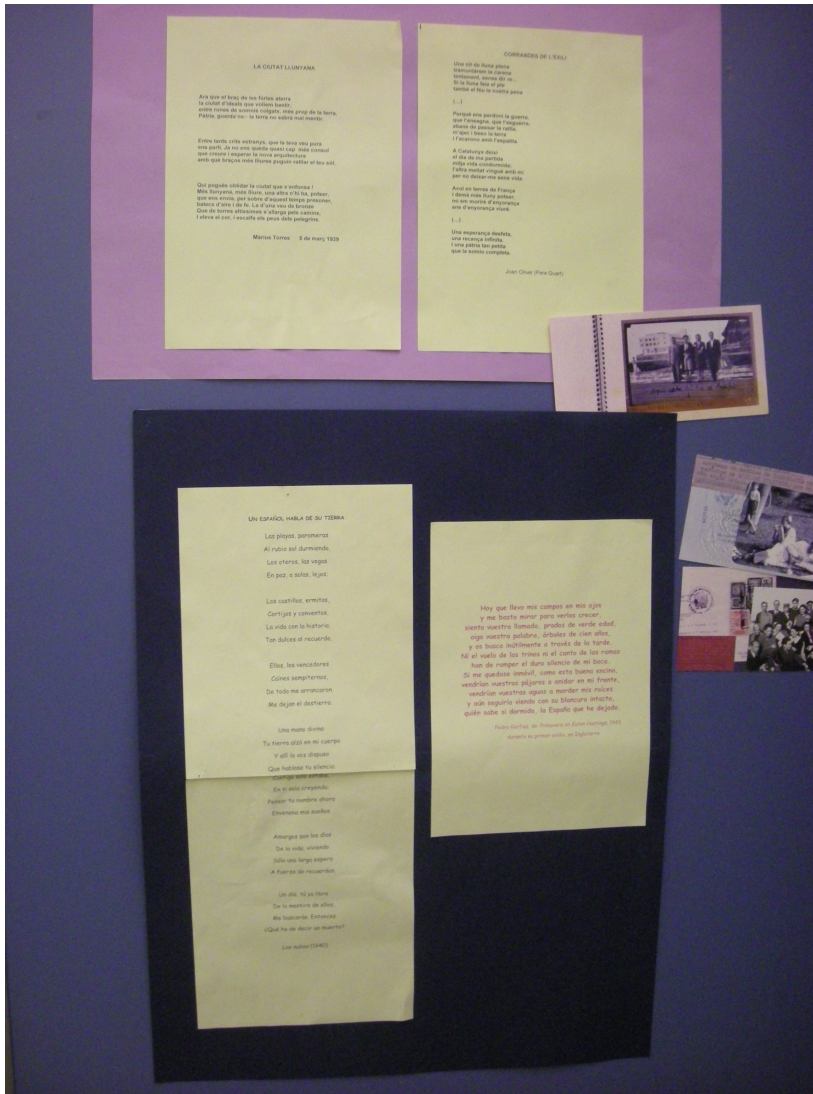


*No me dijiste, mar. Mar gaditana,
mar del colegio, mar de los tejados,
que en otras playas tuyas, tan distantes,
iba a lizcar, veclada mar, por ti,
mar del colegio, mar de los tejados*

Poemas - Rafael Alberti

Pensavem amb les possibilitats d'anar a Amèrica , cosa que finalment la majoria varen poder dur a terme. Jaume Pla





LA CIUTAT LLUNYANA

Que fora el bosc de les fustes altes
 la ciutat d'arrels que creixen lluny,
 Entre arbres de castanyes i de roures,
 Fins que arriba a la terra no sabem dir-ne la terra,
 Fins que arriba a la terra no sabem dir-ne la terra,
 Fins que arriba a la terra no sabem dir-ne la terra.

Entre bosc i ciutat, que se'n va a la terra,
 Entre bosc i ciutat, que se'n va a la terra,
 Entre bosc i ciutat, que se'n va a la terra,
 Entre bosc i ciutat, que se'n va a la terra,
 Entre bosc i ciutat, que se'n va a la terra,
 Entre bosc i ciutat, que se'n va a la terra.

Que puguem celebrar la ciutat que volem
 Que puguem celebrar la ciutat que volem,
 Que puguem celebrar la ciutat que volem,
 Que puguem celebrar la ciutat que volem,
 Que puguem celebrar la ciutat que volem,
 Que puguem celebrar la ciutat que volem.

Miquel Tordera - 5 de maig 1929

CORRIDOR DE L'ERBA

Una illa de terra plana
 amb un mar de cel blau,
 amb un mar de cel blau,
 amb un mar de cel blau,
 amb un mar de cel blau,
 amb un mar de cel blau.

Perquè ara perdreu la guerra,
 ara perdreu la guerra,
 ara perdreu la guerra,
 ara perdreu la guerra,
 ara perdreu la guerra,
 ara perdreu la guerra.

A Catalunya dirai
 el dia de les banderes,
 el dia de les banderes,
 el dia de les banderes,
 el dia de les banderes,
 el dia de les banderes.

Avui el nostre dia
 és el dia de les banderes,
 és el dia de les banderes,
 és el dia de les banderes,
 és el dia de les banderes,
 és el dia de les banderes.

Una esperança desfeta,
 una esperança desfeta,
 una esperança desfeta,
 una esperança desfeta,
 una esperança desfeta,
 una esperança desfeta.

Joan Oliver (Pere Quart)

UN ESPAÑOL HABLA DE SU TERRA

Los pláyos, pomonera
 Al rubio sol durmendo,
 Los olivos, las leges
 En paz o dolor, leges.

Los castillos, ermitas,
 Cortijos y conventos,
 La vida con el hermano,
 Tan dulce el recuerdo.

Ellos, las vecindades
 Cómo ampararnos,
 De todo me ampararon,
 Me dijero el destino.

Una mano diosa
 Tu hermano dió en el cuerpo
 Y allí se vio despojar
 Que habitar se debiera
 En el suelo orgulloso.

Papier, no puedes olvidar
 Empezar mis sueños.

Amoroso con los días
 De la vida, amoroso
 Sólo con largo sueño
 A fuerza de recuerdos.

Con día, no yo tierra,
 De la memoria de ellos,
 Me acordaré, entonces
 ¿Qué he de decir un hermano?

Juan Ramón Jiménez

Hay que llevar mi campo en mi ojo
 y me basta mirar para verlos crecer
 siento vuestra fama, prole de verde edad
 digo vuestro palabra, árboles de buen olor,
 y os busco infinitamente a través de la tarde
 he el ruido de las ramas en el canto de los ramos
 he de romper el duro silencio de mi boca
 Si me quedara inmóvil, como árbol fuese escudo,
 vendrían vuestras aguas a rondar en mi frente,
 vendrían vuestras aguas a rondar en mi rostro
 y así haría viento con su blanca arboleda,
 quién sabe el derecho, la España que he dejado.

Pablo del Poz, de Promesas en Dorso (1904)
 Acerca su primer libro, en la página



Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
 y un huerto claro donde madura el limonero.



En 1907 obtuve cátedra de Lengua francesa, que profesé
 durante cinco años en Siria. Allí me casé. Allí murió mi
 esposa, cuyo recuerdo me acompaña siempre.

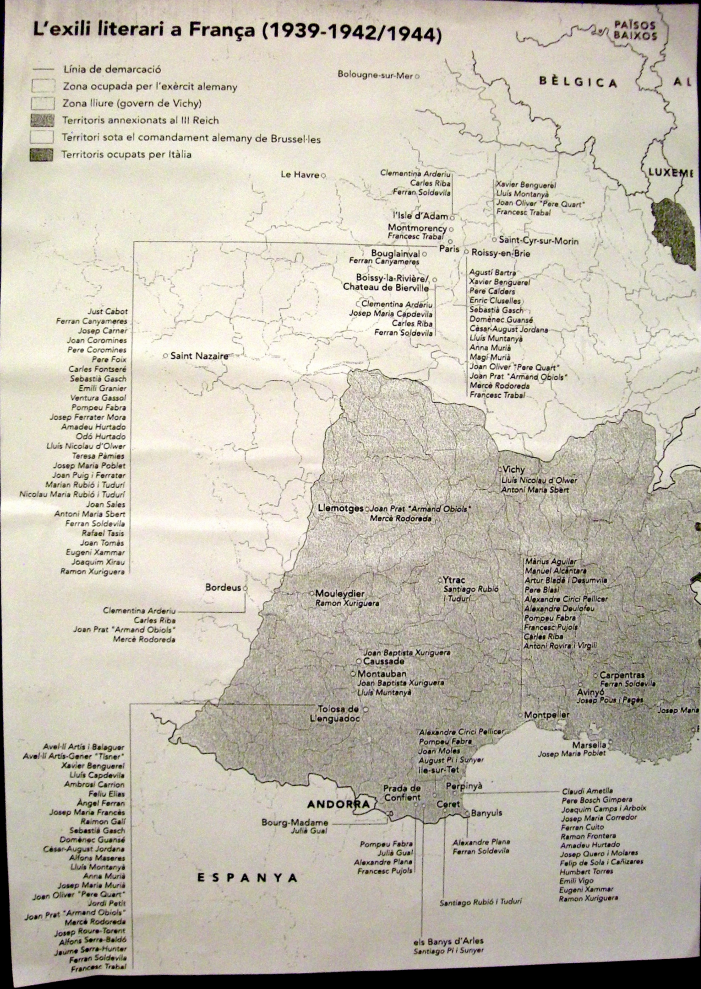


Y cuando lleque el día del último viaje,
 Y esté al partir la nave que nunca ha de tomar,
 Me encontraréis a bordo ligero de equipaje,
 Casi desnudo, como los hijos de la mar.

*La esperanza rescatada de la fatalidad es
 las libertad verdadera, realizada, viviente.*
 María Zambrano

L'exili literari a França (1939-1942/1944)

- Línia de demarcació
- Zona ocupada per l'exèrcit alemany
- Zona lliure (govern de Vichy)
- Territoris annexionats al III Reich
- Territori sota el comandament alemany de Brussel·les
- Territoris ocupats per Itàlia



- Just Cabot
- Ferran Canyameres
- Josep Carner
- Joan Coromines
- Pere Còccomes
- Pere Fiol
- Carles Fontana
- Sebastià Gasch
- Emili Granier
- Ventura Gassol
- Pompeu Fabra
- Josep Ferrater Mora
- Amadeu Hurtado
- Odó Hurtado
- Lluís Nicolau d'Oliver
- Teresa Pàmies
- Josep Maria Pòblet
- Joan Puig i Ferrater
- Marian Rubió i Tudurí
- Nicòlau Maria Rubió i Tudurí
- Joan Sales
- Antoni Maria Sobat
- Ferran Soldevila
- Rafael Tasis
- Joan Torras
- Eugeni Xammar
- Joaquim Xirau
- Ramon Xuriguera

- Avel·lí Artís i Balaguer
- Avel·lí Artís-Gener "Tàrrer"
- Xavier Banguerri
- Lluís Capdevila
- Amatós Carrion
- Feliu Elias
- Àngel Ferran
- Josep Maria Francés
- Raimon Galí
- Sebastià Gasch
- Domènec Guansé
- Cèsar-August Jordana
- Aifons Maseras
- Lluís Montanyà
- Anna Murià
- Josep Maria Murià
- Joan Oliver "Pere Quet"
- Jordi Pells
- Joan Prat "Armand Obiols"
- Marc Rodoreda
- Josep Riera-Torrent
- Aifons Serra-Baldis
- Jaume Serra-Hunter
- Ferran Soldevila
- Francesc Trabal

LITERATURA DE L'EXILI

- Humor gráfico
- Cómic

The collection includes the following panels:

- Top Left:** A photograph of a group of people in front of a building, with a small inset image of a document.
- Top Right:** A red tomato with a white label, with the signature "Perec Thoma" below it.
- Second Row Left:** A drawing of a hand holding a pen, with the text "¿EL PROBLEMA ES QUE NO SE ENTENDE EL MUNDO DE LOS INMIGRANTES?"
- Second Row Right:** A drawing of a wooden pier extending into the water.
- Third Row Left:** A drawing of a man in a military uniform pointing upwards.
- Third Row Right:** A drawing of a woman in a white top looking out over a city.
- Fourth Row Left:** A drawing of a man with a speech bubble containing the text "¿QUE MANIA CON ROMANOS EL PASADO...?"
- Fourth Row Right:** A drawing of a man in a military uniform with a speech bubble containing the text "¿QUE MANIA CON ROMANOS EL PASADO...? PRETENDEN RECUPERAR LA MEMORIA!! E INCLUSO EL DINERO QUE LES HICIERON...". Another speech bubble says "Y PASA LA MEMORIA LO HAGO COMO DIFEROS DE PIES!! ASI PASAS, Y PASAS DE TODO!! ME RESLEN A TODOS ESOS INCAUTOS... YA".
- Fifth Row Left:** A multi-panel comic strip with several characters and speech bubbles.
- Fifth Row Right:** A multi-panel comic strip with several characters and speech bubbles.



Jornades d'actualització científica i didàctica

Literatura de l'exili

Barcelona, UAB Casa Convalescència
Del 6 al 10 de juliol de 2009



Cotlliure, 22 de febrer de 1959.

Homenatge a Machado en el vintè aniversari de la seva mort

GEXEL

Grup d'Estudis de l'Exili Literari
Departament de Filologia Espanyola

www.gexel.es

CEFID
Centre d'Estudis sobre les Èpoques
Franquista i Democràtica

www.cefid.uab.cat

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

www.uab.cat/ice

Presentació

Amb aquestes jornades es volen afermar les relacions entre la literatura castellana i la catalana, d'una banda, i entre aquestes i les ciències socials en sentit ampli, per l'altra. També es vol ajudar a contextualitzar els aprenentatges, avançar vers propostes de treball interdisciplinari, i actualitzar els coneixements sobre la narrativa, el teatre i la poesia de l'exili.

Objectius

- Contribuir a la difusió dels estudis de la literatura produïda en l'exili republicà de 1939, amb particular atenció al marc conceptual, a la periodització, als principals autors, a les peculiaritats dels països de destinació, i els contactes amb els autors de l'interior.
- Incidir particularment en la situació vital dels exiliats i en la contextualització de l'exili republicà en el marc europeu.
- Informar de les línies d'investigació i de les publicacions més recents.
- Oferir propostes textuais i d'altres recursos per a l'aula (textos concrets, reposicions bibliogràfiques, pàgines web temàtiques o lligades a algun dels autors, material didàctic ja elaborat, *webquests*, enregistraments fonogràfics, material audiovisual, etc.
- Difondre experiències didàctiques desenvolupades en els últims anys i plantejar la inclusió de la literatura de l'exili en el currículum de secundària, especialment desatès en els programes de llengua i literatura castelleses.

Programa

Dilluns 6 de juliol

- 9.00 – 9.30 Acreditació i lliurament de material
- 9.30 – 11.00 Rosa Martínez Montón (GEXEL-CEFID/IES Rubió i Ors de Sant Boi de Llobregat), “*El exilio en el aula de secundaria: programaciones actuales y posibilidades interdisciplinarias.*”
- 11.00 – 11.30 Descans
- 11.30 – 13.00 Alicia Alted Vigil (UNED), “*Entre la realidad y la utopía: una caracterización del exilio de 1939.*”
- 13.00 -14.00 Manuel Aznar Soler (UAB/GEXEL-CEFID), “*Literatura, Història i Política a l'exili republicà de 1939.*”

Dimarts 7 de juliol (narrativa)

- 9.30 – 11.00 Juan Rodríguez Rodríguez (UAB/GEXEL-CEFID), “*Esbozo de la narrativa del exilio en lengua castellana.*”
- 11.00 – 11.30 Descans
- 11.30 – 13.00 Maria Campillo Guajardo (UAB/CEFID), “*La narrativa catalana de l'exili.*”
- 13.00 – 14.00 Francisca Montiel Rayo (GEXEL-CEFID/IES Can Jofresa de Terrassa), “*Una revisión de las tipologías textuales a través de los textos del exilio.*”

Dimecres 8 de juliol (teatre)

- 9.30 – 11.00 Francesc Foguet Boreu (UAB), “*El teatre català de l'exili.*”
- 11.00 – 11.30 Descans
- 11.30 – 13.00 Josep Lluís Sirera Turo (Universitat de València), “*El teatro del exilio en llengua castellana.*”
- 13.00 -14.00 Experiències didàctiques.

Dijous 9 de juliol (poesia)

- 9.30 – 11.00 José Ramón López García (UAB/GEXEL- CEFID), “*La poesía del exilio en lengua castellana: continuidades y rupturas.*”
- 11.00 – 11.30 Descans
- 11.30 – 13.00 Olívia Gassol Bellet (UAB/CEFID), “*La poesia catalana de l'exili*”
- 13.00 -14.00 Magí Crusells Valeta (Centre d'Investigacions Film-Història/IES Palau Ausit de Ripollet), “*El cinema sobre l'exili: documental i ficció en les classes dels instituts*”

Divendres 10 de juliol

- 9.30 – 11.00 Fernando Larraz Elorriaga (UAB/GEXEL), “*Enfoques prácticos para el estudio y la enseñanza de la literatura del exilio: fuentes historiográficas.*”
- 11.00 – 11.30 Descans
- 11.30 – 13.00 Teresa Ferriz Roure (web Biblioteca del Exilio i web Lletra/UOC/CEFID), “*L'exili a les pantalles. Recursos informatius i col·laboratius a Internet.*”
- 13.00 -14.00 CLAUSURA: Antonina Rodrigo García, “*Trabajo, resistencia y cultura de la mujer en el exilio.*”

NOTA: Los ajustes de última hora incorporaron a la doctora Natalia Kharitonova el primer día con la ponencia *Exilio: experiencia literaria y vital*, y al investigador Max Hidalgo, con su ponencia *Poetas en el exilio. Antología anotada para la práctica del comentario de texto en clase*, el tercer día, en sustitución de Olivia Gassol Bellet.

Durada

20 hores

Calendari i horari

6 al 10 de juliol de 2009, de 9.30 - 14.00 hores

Lloc

Els locals de l'ICE de la UAB a la Casa Convalescència de l'Hospital Sant Pau (Carrer Sant Antoni Maria Claret, 171, Barcelona)

Matriculació

Mitjançant el web de l'ICE: www.uab.cat/ice

Data límit de matriculació: 30 de juny de 2009. (Places limitades.)

Preu de la matrícula: 50 €

Activitat inclosa en la Universitat d'Estiu de l'Autònoma

Els / les participants rebran un certificat d'assistència de 20 hores emès per l'ICE de la UAB

Organitzen

GEXEL (Grup d'Estudis sobre l'Exili Literari) – Centre d'Estudis sobre les Èpoques Franquista i Democràtica (CEFID – UAB)

Institut de Ciències de l'Educació (ICE – UAB)

Coordinació

Manuel Aznar Soler (GEXEL – CEFID)

Rosa Martínez Montón (GEXEL – CEFID/ IES Rubió i Ors de Sant Boi de Llobregat)

Dolors Quinquer (ICE – UAB)

V. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- **Albornoz, Aurora de:** “Poesía de la España Peregrina: Crónica incompleta”, en José Luis Abellán (dir.), *El exilio español de 1939*. Vol. IV. Madrid. Taurus, 1977. pp. 11-108.
- **Aznar Soler, Manuel,** ed: “ La Biblioteca del exilio”, en *Las literaturas exiliadas en 1939*. Sant Cugat del Vallés, Barcelona. GEXEL (Sinaia 1), 1995. pp. 57-115.
- “ Las literaturas del exilio republicano español de 1939: el estado de la cuestión”, en *Ínsula*, nº 627, marzo 1999. Madrid. pp. 3-5.
- “ Franquismo e historia literaria: sobre la reedición de *Mis páginas mejores*, de Max Aub”, en *Laberintos. Anuario de estudios sobre los exilios culturales españoles. Año 2002*, Nº 1. Valencia. Biblioteca Valenciana, 2002. pp 167-177.
- “La historia de las literaturas del exilio republicano español de 1939: Problemas teóricos y metodológicos”, en *Migraciones & exilios. Cuadernos de AEMIC*. Nº 3, diciembre 2002. UNED. Madrid. pp. 9-22.
- “ Autocensura y censura de las literaturas del exilio republicano en la España franquista: sobre la edición en 1966 de *Mis páginas mejores*, de Max Aub”, en *Ínsula*, nº 678, junio 2003. Madrid, pp. 2-5.
- “ La recuperación de la memoria histórica: el exilio republicano de 1939, una cuestión de Estado”, en *Laberintos. Anuario de estudios sobre los exilios culturales españoles. Año 2004*, Nº 3. Valencia. Biblioteca Valenciana, 2005. pp 5-21.
- **Blanco Aguinaga, Carlos:** “La literatura del exilio en su historia”, en *Migraciones & exilios. Cuadernos de AEMIC*. Nº 3, diciembre 2002. UNED. Madrid. pp. 23-42.
- **Braudel, Fernand:** “La larga duración”, capítulo 3(pp. 60-106), de *La Historia y las Ciencias Sociales* (prólogo de Felipe Ruiz Martín, pp. 7-17). Madrid. Alianza (Libro de Bolsillo), 1968. 4ª edición, 1979.
- **Caudet, Francisco:** Intervención apresurada y sobre todo muy modesta”, en *Migraciones & exilios. Cuadernos de AEMIC*. Nº 3, diciembre 2002. UNED. Madrid. pp. 43-50.
- “ La otra orilla” y “Dialogizar el exilio”, ambos capítulos en *El exilio republicano de 1939*. Madrid. Cátedra (Historia. Serie Mayor), 2005. pp. 21-70 y 385-424, respectivamente.
- **Conte, Rafael:** “ Para una teoría de la literatura del exilio”, prólogo de su antología *Narraciones de la España desterrada*. Barcelona. Edhasa, 1970.
- **Cortina, Adela:** *Ética de la razón cordial*. Oviedo. Nobel,
- **Domènech, Ricardo:** “Aproximación al teatro del exilio”, en José Luis Abellán (dir.), *El exilio español de 1939*. Vol. IV. Madrid. Taurus, 1977. pp. 183-246.
- **Fèrriz Roure, Teresa:** “ Exiliados en internet. Una comunidad del pasado en presente continuo”, *Laberintos. Anuario de estudios sobre los exilios culturales españoles. Año 2004*, Nº 3. Valencia. Biblioteca Valenciana, 2005. pp 33-38.
- **Guillén, Claudio:** “ Sobre los periodos literarios: cambios y contradicciones” y “ Cambio literario y múltiples duraciones”, capítulos 4 y 8 respectivamente, de *Teo-*

rias de la historia literaria (Ensayos de Teoría). Madrid. Espasa Calpe (Austral), 1989.

- “ El sol de los desterrados: literatura y exilio”, en *Múltiples moradas. Ensayo de Literatura Comparada*. Barcelona. Tusquets, 1998 (2ª edición, 2007)
- “Vicente Llorens: de destierros y discontinuidades”. Discurso de ingreso el 2 de febrero de 2003 en la Real Academia Española, recogido en *De leyendas y lecciones. Siglos XIX, XX y XXI*. Barcelona. Crítica (Letras de humanidad), 2006. pp. 337-355.
- **Gullón, Germán**: “El ensayo y la crítica”, en José Luis Abellán (dir.), *El exilio español de 1939*. Vol. IV. Madrid. Taurus, 1977. pp. 247-286.
- **Lemus, Encarnación**: “Presentación”, en *Ayer. Revista de Historia contemporánea*. Nº 47. *Los exilios en la España contemporánea*. Madrid. Marcial Pons, 2002. pp. 11-16.
- **Lissorgues, Yvan**: “Juan Chabás, crítico literario: *Literatura española contemporánea (1898-1950)*”, en *Ínsula*, nº 720, diciembre 2006. Madrid. pp. 2-4.
- **Llorens, Vicente**: “La discontinuidad cultural española”, en *Laberintos. Anuario de estudios sobre los exilios culturales españoles. Año 2003*, Nº 2. Valencia. Biblioteca Valenciana, 2004. pp. 95-106.
- **Mainer, José-Carlos**: *Historia, Literatura, Sociedad (y una coda española)*. Madrid. Biblioteca Nueva, 2000.
- “ Consideraciones sobre el lugar del exilio de 1939 en la construcción de la historia de la literatura española”, en *Migraciones & exilios. Cuadernos de AEMIC*. Nº 3, diciembre 2002. UNED. Madrid. pp. 51-57.
- “Para la historia cordial del exilio: correspondencia entre R.J. Sender y J.M. Blecua, 1947-1954”, en *La filología en el purgatorio. Los estudios literarios en torno a 1950*. Barcelona. Crítica (Letras de humanidad), 2003. pp. 99-136.
- *Años de vísperas. La vida de la cultura en España (1931-1939)*. Madrid. Espasa Calpe (Austral), 2006.
- **Muñiz-Huberman, Angelina**: *El canto del peregrino. Hacia una poética del exilio*. Sant Cugat del Vallés, Barcelona. GEXEL, 1999.
- **Naharro-Calderón**: “Cuando España iba mal: aviso para navegantes desmemoriados”, en *Ínsula*, nº 627, marzo 1999. Madrid. pp. 25-28.
- **Pozuelo Yvancos, José Mª y Aradra Sánchez, Rosa Mª**: *Teoría del canon y literatura española*. Madrid. Cátedra, 2000.
- **Reyzábal, Mª V. y Tenorio, P**: *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla, 1992.
- **Rodríguez, Juan**: “Contra la canonización en la historia de la literatura”, en *Migraciones & exilios. Cuadernos de AEMIC*. Nº 3, diciembre 2002. UNED. Madrid. pp. 59-67.
- “El exilio republicano en la periferia de la literatura española”, en *Laberintos. Anuario de estudios sobre los exilios culturales españoles. Año 2004*, Nº 3. Valencia. Biblioteca Valenciana, 2005. pp 74-90.

- **Santiàñez Tió, Nil:** “Temporalidad y discurso histórico. Propuesta de una renovación metodológica de la historia de la literatura española moderna”, en *Hispanic Review*, nº 65. Nueva York, 1997.
- **Sanz Villanueva, Santos:** “La narrativa del exilio”, en José Luis Abellán (dir.), *El exilio español de 1939*. Vol. IV. Madrid. Taurus, 1977. pp. 109-182.
- **Solanilla, Laura:** “Digitalitzant el record. La història invencible”, UOC. Barcelona, 2005 [<http://www.uoc.edu/in3/dt/cat/solanilla0605.html>]
- **Soldevila Durante, Ignacio:** “La literatura del exilio en la historiografía”, en Aznar Soler, Manuel, ed. *Las literaturas exiliadas en 1939*. Sant Cugat del Vallés, Barcelona. GEXEL (Sinai 1), 1995. pp. 11-15.
- “El lugar del exilio en la historia de la literatura”, en *Migraciones & exilios. Cuadernos de AEMIC*. Nº 3, diciembre 2002. UNED. Madrid. pp. 69-75.
- **Ugarte, Michael:** *Literatura española en el exilio. Un estudio comparativo*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, 1999.
- **Zanón, J. (coord.):** *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid. Edinumen, 1999.

- Además de los textos base de nuestra legislación educativa vigente:

LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. de 4 de mayo de 2006)

con sus correspondientes desarrollos del currículo, los reales decretos de enseñanza mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y las disposiciones que a lo largo del año 2007 les den forma en la Comunidad Autónoma. También otras disposiciones pertinentes respecto de este proyecto de trabajo, como la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz

(B.O.E. de 1 de diciembre de 2005)

LEC, LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC 5422, de 16 de juliol de 2009.

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC, 29 juny 2007

DECRET 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat. DOGC 29 juliol 2008

La localización de cualquiera de las obras mencionadas en el proyecto Echarse al monte es sencilla puesto que todas las obras se encuentran en el mercado.