

(ALANDA

Revista didáctico-cultural
Número 4 • 2009

(ALANDA

CALANDA

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

Dirección

Julio Roza, director del Liceo Luis Buñuel

Dirección adjunta

Asesoría Técnica de la Consejería de Educación

Comité asesor

José M^º Renes (Colegio Federico García Lorca), Irineo Fidel Seco (ALCE de Estrasburgo), Antonia Arnau (ALCE de Lyon), Gervasio Arnaste (ALCE de Montpellier), Constantino Bandín (ALCE de París), Rosa Gutiérrez (Sección internacional de Burdeos), José Luis del Castillo (Sección internacional de Estrasburgo), M^º Jesús Sebastián (Sección internacional de Ferney-Voltaire), Jorge Molero (Sección internacional de Grenoble), Manuel T. Latorre (Sección internacional de Lyon), Ana M^º de Miguel (Sección internacional de Marsella), M^º Ángeles Rodríguez (Sección internacional de Montpellier), Fernando Huerta (Sección internacional de París), Pascual Masiá (Sección internacional de Saint Germain-en-Laye), Antonio Turmo (Sección internacional de Saint Jean de Luz), José A. Pérez (Sección internacional de Toulouse), Lucía Delgado (Sección internacional de Valbonne-Nice).

Consejo de redacción

Remedios Alcalde, José Vicente Aznar, Ana Barranco, Pierre Bovis, M^º José Carrión, Cecilio Díaz, M^º Luisa Díaz-Puebla, María Mallol, Ana G. Masegosa, Núria Morató, Petra Secundino, M^º Rosa Velasco y Virginia Yoldi.

Número 4, junio de 2009

© Consejería de Educación, Embajada de España en Francia /

Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

NIPO: 820-09-076-4

ISSN: 1962-4956

Coordinación editorial:

Petra Secundino

Diseño y maquetación:

Antonio Ramos

Pedidos y distribución:

Centro de Recursos

34, Boulevard de l'Hôpital 75005 Paris

Tel: 0147074858 Fax: 0143371198

@: centrorecursos.fr@mec.es

Publicado en papel reciclado TCF.

ÍNDICE

Ensayos, experiencias y proyectos

Du beurre sur du pain grillé :

*Entretien de Sam Braun, rescapé d'Auschwitz,
devant des élèves de 1° et 2° de Bachillerato*

PIERRE BOVIS Y VIRGINIA YOLDI..... 9

La biblioteca escolar: Experiencias de un taller de escritura

MARÍA DEL HUERTO ARANGUREN..... 14

*El aprendizaje autónomo como herramienta de
perfeccionamiento en la enseñanza de idiomas:
técnicas y estrategias. Hacia una integración en el aula*

JUAN CARLOS ARROYO ARROYO 22

Importancia de la biodiversidad vegetal:

Una experiencia educativa

VALERY LÓPEZ DE LOS MONTEROS 36

COSMOGONIE... Genèse d'un travail interdisciplinaire

ANNE CÉRON..... 43

Taller de Constitución Española y Derechos Humanos

CÉSAR QUELLE VIDAL 53

Hablamos de educación con...

Celia Arana 59

Documentos

Los programas de Lengua y Literatura españolas en las secciones internacionales españolas en el nivel de Collège

ASESORÍA TÉCNICA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN..... 71

Travailler en séquence au collège

GÉRARD VIGNER 81

Recensiones y apostillas

Para ver:

Festival CinEspaña 93

La Ola: ¿Una película alemana en una clase española? 94

Para visitar:

Recursos web para la Educación Plástica y Visual 97

Para recorrer:

Conocer Atapuerca..... 99

Para pensar:

Filosofía para niños: Enseñar a pensar 101

En torno a Luis Buñuel

Buñuel et la douceur d'un appel d'air

MICHEL BONDURAND 105

Ensayos, experiencias y proyectos

Du beurre sur du pain grillé : Entretien de Sam Braun, rescapé d'Auschwitz, devant des élèves de 1° et 2° de Bachillerato

PIERRE BOVIS

VIRGINIA YOLDI¹

Chaque homme est fait de son histoire, une histoire parfois unique qui le rend si singulier qu'il devient une énigme non seulement pour les autres mais aussi pour lui-même.

Sam Braun, rescapé d'Auschwitz, est une énigme.

Chaque homme est un miroir qui renvoie notre propre histoire, une histoire personnelle qui le rend plus proche à tel point qu'il rejoint nos propres souvenirs.

Sam Braun est un souvenir dans nos images de la Shoah.

Alors même qu'il avait tenu le silence sur ses années de captivité dont il sortit orphelin et sans famille, Sam Braun, depuis quelques années, remplit désormais ce vide par une parole infatigable auprès des jeunes lycéens de la région parisienne. D'une voix douce et sans tremblement, il raconte l'arrestation à peine adolescent, la soudaine et violente conscience d'être un

juif, la séparation d'avec ses proches, la découverte du camp puis de son quotidien, les odeurs primaires, les regards vides, les gestes instinctifs, la faim, le froid, puis la lente déconstruction de l'individu vers sa totale déshumanisation. Le vieil homme raconte, sans *pathos*, et sans s'attarder devant un parterre silencieux de jeunes lycéens de plus en plus atterrés. Le monde que Sam Braun leur décrit est un monde connu mais sans repères compréhensibles.

Une image saisissante l'avait pourtant rendu familier dès son arrivée au lycée. Accompagné devant les portes de l'établissement par sa jeune épouse, Sam Braun en appui sur ses cannes descendit de voiture et aussitôt rappela le personnage de Max Baumstein interprété par Michel Piccoli aux côtés de Romy Schneider dans le film de Jacques Rouffio, *La Passante du Sans-souci*. La ressemblance du couple pouvait être saisissante : la jeune femme, le vieil homme et sa canne, son pas difficile. Mais là, devant la porte de la salle de conférence s'arrête l'image : au visage fermé de Max dont

¹ Profesores del Liceo Luis Buñuel.

*C'est une leçon de vie
et d'humanité pour
chacun que Sam Braun
nous a fait partager.*

Tania

la vengeance se scelle avec l'assassinat de l'ancien officier nazi responsable de la mort de son père quarante ans plus tôt, s'est opposé le sourire attendri d'un vieil homme ému et enthousiaste devant la prévenance que lui témoignèrent les premiers élèves venus l'accueillir et le remercier.

Chaque homme est ainsi construit par les images qu'il nous renvoie et que nous croyons reconnaître dans nos souvenirs et par celles sur lesquelles rien ne se voit sans la faculté de s'émouvoir.

•

L'entreprise de la rencontre entre Sam Braun et les classes de 1^o et 2^o de Bachelierato (élèves de Première et Terminale) s'inscrivait dans les programmes de conférences et d'échanges que la Bibliothèque du Lycée organise chaque année. C'est dans les classes de philosophie et de français que la rencontre s'est préparée avec le double objectif de mieux comprendre les implications éthiques, philosophiques et politiques d'Auschwitz et de confronter les élèves à un témoignage *unique* sur un aboutissement *unique* de l'intolérance.

La valeur et le poids du témoignage de Sam Braun sur une réalité vécue devait s'accompagner par une réflexion. En effet, c'est parce que nous avons deviné que l'émotion naturelle et violente ressentie par les élèves les amenait à transformer inconsciemment l'image de cette réalité historique et humaine que nous avons pro-

longé leur réaction par des débats et des lectures. La visite avait commencé en amont par la lecture du récit de Sam Braun. Après l'entretien, plusieurs séances, en philosophie et en français, ont prolongé la réflexion par une première sélection de textes sur la problématique de la parole et par des réactions écrites en philosophie, puis par des prolongements en classe de philosophie et de français avec des débats et des lectures à haute voix de textes sélectionnés. Enfin, les élèves ont une nouvelle fois tenté de reformuler à l'écrit leurs réflexions.

Si la maturité des élèves et les programmes abordés en littérature, en philosophie et naturellement en histoire contemporaine rendaient cette rencontre évidente, la personnalité de Sam Braun et sa philosophie existentialiste ont permis d'accompagner le témoignage sur la Shoah avec une saisissante leçon de vie.

•

Dernière génération de l'histoire, nos jeunes aujourd'hui âgés de 16 ou 17 ans sont sans nul doute les derniers à pouvoir entendre la voix d'un *témoin indirect* comme l'écrivait Primo Levi, de la Shoah, réservant ainsi aux morts le silence des *témoins directs*. C'est dire le caractère singulier et urgent d'une telle rencontre. Leurs connaissances de la Shoah étaient forgées par l'enseignement que les cours d'histoire leur avaient donné ou par des films qu'ils avaient pu voir. Leur réflexion s'était construite sur

des éléments transmissibles donc compréhensibles, référencés, prenant en exemple dans l'actualité récente les massacres au Rwanda ou en Bosnie : mais aucun n'avait saisi le caractère absolument unique de la mécanique d'extermination que le nazisme pensa, planifia et mit en marche. Sam Braun expliqua ces années de silence par l'impossible parole à trouver pour se faire entendre, y compris auprès de ses proches, de ses enfants ou petits-enfants, de cette double porte blindée qui le coupait d'un passé impossible à montrer et d'un avenir dont il ne soupçonnait pas la beauté.

Les débats du lendemain et les réflexions écrites que les élèves ont menés sur cette rencontre ont alors fait ressurgir de manière imprévue la problématique que Robert Antelme dans *L'Espèce humaine* et J. Semprun dans *L'Écriture ou la vie* avaient déjà posée pour l'écriture quand elle est mise au service du témoignage historique sur la déportation. C'est ce travail d'urgence pédagogique que nous avons voulu aussitôt mener dans nos classes de philosophie et de français, répondant ainsi en écho à *l'impératif moral* de T. Adorno qui confère à l'éducateur le devoir absolu de transmettre ce qui « est impossible de comprendre (mais) nécessaire de connaître » (P. Levi) afin que l'histoire ne se répète pas.

•

Dans le travail de mémoire, passons sur l'inévitable sélection, sur l'urgence de

rapporter certains faits, ou de passer sur d'autres, par un travail conscient de tri dont le caractère littéraire peut précisément amener à transformer, sinon à distordre l'image de la réalité. Cette crainte de la déformation, envisagée ici par le passage du statut de témoin à celui d'écrivain, s'est retrouvée exprimée dans les réponses que les élèves nous ont formulées au lendemain de la visite, en répondant tout d'abord à un questionnaire posé en classe de philosophie.

Le questionnaire, thématique, les faisait réagir sur plusieurs chapitres qu'ils étaient libres de sélectionner : *Les connais-*



Sam Braun.

Selon lui, le pardon c'est la libération de la haine, de l'envie de vengeance. Le pardon est l'unique voie de guérison.
Lucía

sances acquises, L'image de Sam Braun, L'expérience personnelle, Le devoir de mémoire, Le pardon, Le mal, La condition humaine.

De manière évidente, consciente ou non, les élèves ont en effet différencié deux statuts à notre témoin : un statut de *victime* et un statut de *héros*. Un tiers d'entre eux ont clairement montré que les épreuves endurées et surpassées par Sam Braun relevaient de l'héroïsme. La tentation, ici dépassée, de l'idéalisation d'une *personne* réelle et *vivante* en *personnage* représentatif d'une catégorie humaine, montre bien la difficulté de l'entreprise, lorsqu'on touche au caractère historique d'un témoignage, à cerner une réalité afin d'en rendre compte. C'est en classe de littérature que s'est ainsi prolongée la réflexion sur la problématique du témoignage.

•

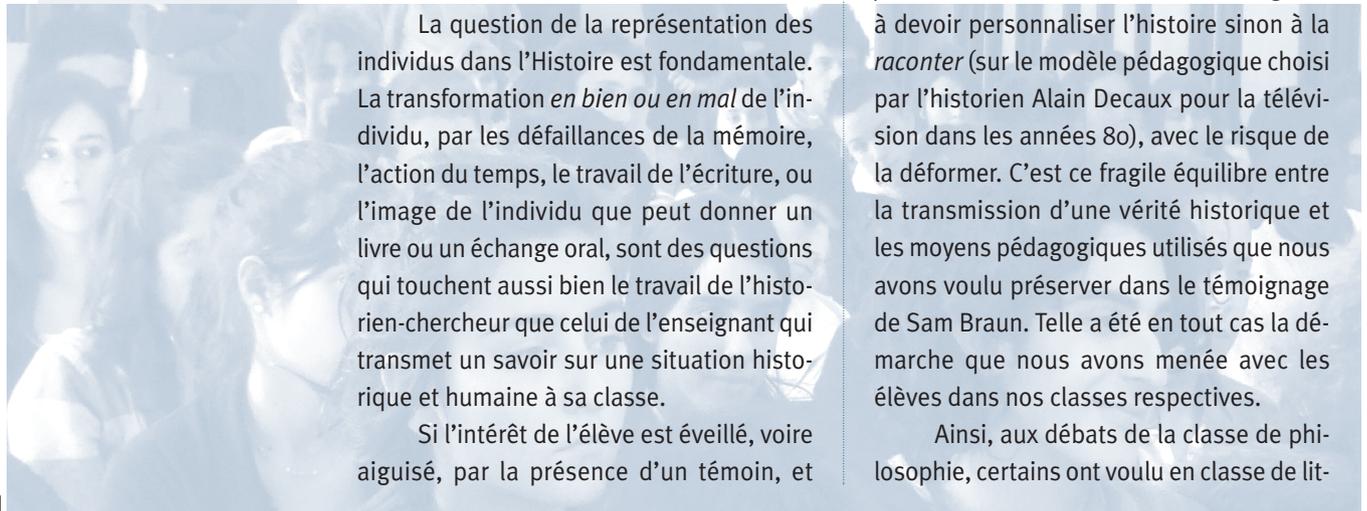
La question de la représentation des individus dans l'Histoire est fondamentale. La transformation *en bien ou en mal* de l'individu, par les défaillances de la mémoire, l'action du temps, le travail de l'écriture, ou l'image de l'individu que peut donner un livre ou un échange oral, sont des questions qui touchent aussi bien le travail de l'historien-chercheur que celui de l'enseignant qui transmet un savoir sur une situation historique et humaine à sa classe.

Si l'intérêt de l'élève est éveillé, voire aiguisé, par la présence d'un témoin, et

dont la parole et l'incarnation apportent aux mots qu'il prononce un poids et une valeur de témoignage uniques, il est tout aussi essentiel pour un travail pédagogique rigoureux de reprendre cette parole fragile et singulière pour l'approfondir par une réflexion philosophique et historique.

L'historien, pendant longtemps, fut un *ogre en quête de chair* (toute une époque se trouvait concentrée et incarnée dans une figure centrale, celle de César, Vercingétorix, ou de Charles Quint). La personnalisation de l'histoire renvoyait une époque dans la biographie. L'histoire contemporaine, sous l'impulsion d'un historien comme Fernand Braudel, a introduit le tissu social, les croyances, la culture populaire, les métiers, une réalité complexe jusqu'alors laissée dans l'ombre de la connaissance historique. Cette réalité qui semble bien impersonnelle et ardue à de jeunes élèves, renvoie souvent l'enseignant à devoir personnaliser l'histoire sinon à la *raconter* (sur le modèle pédagogique choisi par l'historien Alain Decaux pour la télévision dans les années 80), avec le risque de la déformer. C'est ce fragile équilibre entre la transmission d'une vérité historique et les moyens pédagogiques utilisés que nous avons voulu préserver dans le témoignage de Sam Braun. Telle a été en tout cas la démarche que nous avons menée avec les élèves dans nos classes respectives.

Ainsi, aux débats de la classe de philosophie, certains ont voulu en classe de lit-



térature poursuivre leur réflexion par la lecture des textes de Robert Antelme, de Primo Levi ou de Jorge Semprun ; d'autres encore ont reconnu la nécessité de rester fidèle à une démarche historique. Tous, en tout cas, ont voulu faire l'effort de dépasser le *pathos*, non pour l'éliminer, mais pour cultiver un terrain de conscience sur lequel seul peut germer un savoir nourri par la réalité.

•

Le devoir de mémoire sur les camps se heurte pourtant chaque fois à une question à laquelle beaucoup de survivants n'ont pas trouvé eux-mêmes de réponse : comment dire l'*inimaginable* ? Comment le transmettre sans pouvoir le dire ? Sam Braun à son tour n'a pas trouvé la réponse et tous les mots qui le suivent depuis des années maintenant dans les établissements d'enseignement se perdent encore dans l'immensité du silence qui l'habite toujours.

Parce que l'*inimaginable* ne peut se servir de la texture d'une parole, ni même en accepter le contact, l'essentiel est bien d'entendre cette impossibilité de dire, désincarnée, froide, absolue.

•

Dans ses paroles de fin, Sam Braun voulut terminer par une anecdote, une parade à la question d'un élève sur ses années de silence brisées par le cycle des rencontres avec les jeunes. A sa sortie du camp, il garda pendant longtemps en mémoire

l'odeur du brûlé, et le goût âcre de la matière grasse qu'on donnait aux détenus une fois par semaine en guise de margarine sur une tranche de pain gris. Bien des années plus tard, il lui était impossible de tartiner des toasts et l'idée même lui était toujours insupportable. Un matin pourtant, son corps accepta l'odeur du pain grillé et sa bouche gourmande s'ouvrit à la tartine de beurre.

L'histoire, simple en apparence, montre bien les mécanismes surprenants de la mémoire. Le bonheur toujours intact de Sam Braun aujourd'hui devant la vue d'un toast beurré est la dernière leçon de vie que le vieil homme voulut donner aux élèves : que l'injustice et l'ignominie leur soient insupportables mais que la vie et les bonheurs simples leur soient des présents précieux. Il évoqua Sartre et, en guise de parole laudative en montrant son bras tatoué, dit : *l'important n'est pas tant ce qu'on m'a fait, mais ce que j'ai fait de ma vie avec ce qu'on m'a fait.*

Bibliographie

- ANTELME, R., *L'Espèce humaine*, Paris, 1947.
 BRAUN, S., *Personne ne m'aurait cru alors je me suis tû*, Paris, 2008.
 LEVI, P., *Si c'est un homme*, Paris, 1947.
La Trêve, Paris, 1963.
Lilith, Paris, 1989.
Le Devoir de mémoire, Paris, 1998.
 SEMPRUN, J., *L'écriture ou la vie*, Paris, 1994.

On comprend très vite que Sam nous délivre un message de paix, son témoignage bien que malheureux nous redonne le sourire, l'espoir et le goût de la vie.
 Leandro

La biblioteca escolar: Experiencias de un taller de escritura

MARÍA DEL HUERTO ARANGUREN¹

Para mejor explicar lo que sucede en los talleres literarios se puede hacer referencia a una frase de Eurípides, aquella que decía que lo esperado no siempre se cumple y para lo inesperado, un dios abre la puerta. Así puede resumirse la maravillosa experiencia de invitar a escribir. Nos presentamos con un pre-texto, proponemos una consigna, creamos un espacio físico y espiritual de escritura, traemos con nosotros la valija con obras maravillosas que otros hombres y mujeres han escrito... y luego la magia de lo humano surge con su poder creador con consecuencias no siempre fáciles de predecir y algo nuevo puede siempre ocurrir. La invitación a escribir implica como trabajo la creación de un puente-mediador ya que muchas veces la hoja blanca paraliza, la consigna no despierta ideas, la motivación no está presente ese día o bien la empatía no se instala. Hay

¹ Poeta, animadora de talleres de escritura. Diplomada por la Universidad de Provence, Francia. mdharanguren@orange.fr

que preparar el camino, crear las condiciones para que esa escritura vuelva a surgir como una lectura de la realidad siempre repetitiva o rutinaria aparentemente, pero por otro lado muy diferente, nueva, renovadora, si se la mira detenidamente y sobre todo si se escucha nuestro interior.

La escritura viene a cumplir el rito de volver a nacer ya que escribir es darle a la realidad –a través de nuestras palabras– una nueva vida, un nuevo nacimiento. Ése es el desafío de quien anima un taller: a nosotros, los animadores, nos corresponde el arte, la capacidad de crear una nueva situación, una nueva manera de nombrar la realidad, los sueños, el inconsciente, lo inmaterial.

•

Animar un taller utilizando la biblioteca como tema, como razón, como reflexión de escritura, parece en un principio difícil. En un mundo en movimiento constante, ¿cómo hacer escribir sobre un lugar aparentemente estático que, sin embargo,

se desborda en el movimiento interior de los libros?

El objetivo inicial consistía en devolver al libro y a la biblioteca un protagonismo y un lugar central en la vida escolar. Y también en desarrollar la curiosidad, el interés hacia el entorno bibliográfico que rodea a los estudiantes volcándose en la respuesta que dan los personajes más importantes de las novelas, las fábulas, la mitología o los cuentos.

Pero además, no se puede dejar de reflexionar sobre la dualidad leer-escribir como el ying-yang: leer y escribir como una unidad indisociable. Es decir, trabajar la escritura como factor de comunicación social, la escritura como proceso que va hacia el interior para luego transformarse en un instrumento más exacto, más preciso del pensamiento.

Guía este trabajo como faro la concepción de que el texto literario tiene la capacidad de reconfigurar la actividad humana y de ofrecer pistas para comprenderla. Sin olvidar, además, la compañía, el placer, el goce estético que aporta el texto literario.

Por otra parte, la biblioteca ofrece elementos para formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita y como una vía fundamental en el conocimiento de sí mismos: una parte de nuestro ser se identifica con la infinidad de personajes que habitan esos libros, que viven en esas bibliotecas. Este taller quiere plantear la excusa para ir a buscarlos.

Las reflexiones anteriores fueron el eje conductor de dos talleres que, aunque breves, pueden ser útiles para compartir

No se puede dejar de reflexionar sobre la dualidad leer-escribir como el ying-yang: leer y escribir como una unidad indisociable.



Las bibliotecas han quedado para “algunos raros”, según el propio lenguaje de los jóvenes... Así pues las dudas pasaban por el tipo de enganche, el anzuelo que habría que utilizar para atraerlos hacia la biblioteca y volverla interesante, dinámica, con algo de espacio ritual.

con otros colegas la forma en que se han llevado a cabo y para lanzar una mirada reflexiva y crítica sobre esta actividad en el contexto escolar.

•

La fase de preparación de un taller de escritura obliga a formular ciertas preguntas indispensables: ¿Sobre qué tema vamos a invitar a escribir? ¿Con qué tipo de participantes lo vamos a hacer? ¿Cómo motivarlos?

El tema de la biblioteca escolar como motivo de trabajo condicionó la reflexión sobre la adaptación de los objetivos a participantes muy jóvenes. La edad de los alumnos que iban a participar en el taller obligaba a renovar las consignas de escritura para darles una modernidad y un interés lúdico a los temas que se desarrollasen. Se buscó una primera consigna en la que los participantes pensarán en la biblioteca como entidad física. Siguiendo en este orden de ideas podría ser productivo convertir a los libros en objetos con vida propia; una vida autónoma que iría más allá de la vida que les da el autor o de las infinitas vidas que les damos los lectores.

Teniendo en cuenta la edad de los participantes, era de esperar poca motivación y un cierto desinterés por el tema. Para los jóvenes de hoy, ir a la biblioteca resulta menos interesante que ir al cine, encontrarse con amigos, hacer compras o comer una hamburguesa. Las bibliotecas han quedado para “algunos raros”, según el propio lenguaje de

los jóvenes... Así pues las dudas pasaban por el tipo de enganche, el anzuelo que habría que utilizar para atraerlos hacia la biblioteca y volverla interesante, dinámica, con algo de espacio ritual. Me interesaba reflexionar también sobre la actitud física con la que se va a la biblioteca, en comparación con la actitud en el aula o en el área de recreo, en el gimnasio, o en el salón de actos... ¿Qué hay de común y de diferente en nuestra actitud en cada uno de esos espacios? ¿Por qué necesitamos silencio y gestos más cuidadosos en la biblioteca? ¿Hay algo que nos lleve a descubrir en silencio el saber de la historia del hombre?

La primera animación

En ella intervino un numeroso grupo de casi treinta alumnos de entre doce y trece años. El taller se desarrolló durante tres horas, con un descanso obligado de quince minutos.

En todo proyecto es imprescindible adaptar las tareas previstas a las circunstancias concretas. En este caso había que hacer frente a participantes muy jóvenes y numerosos. Esto suponía como principal dificultad lograr la concentración, es decir, un ambiente propicio para escribir. A la edad de los asistentes es grande el riesgo de dispersión, de indisciplina; se puede presentar resistencia en ciertos grupos de alumnos que se solidarizan en la rebeldía. La escritura reclama, requiere una cierta con-

centración y a menudo una introspección para escucharse. ¿Cómo obtenerlas, cómo crear un espacio de encuentro? Pero sobre todo la escritura requiere libertad. Escribir como elección y no como obligación. Es el mayor desafío para el animador cuando trabaja con alumnos en el contexto escolar.

La respuesta es evidente: no queda otra posibilidad que hacer una animación lúdica, dinámica, interactiva.

La primera parte de la animación consistió en la apropiación del espacio físico: hacer que los alumnos se movieran libremente entre las estanterías y las mesas. Se buscaba relacionar la etapa de la adolescencia, en la cual el reconocimiento del cuerpo se hace a veces difícil, con esos espacios precisos y ordenados que son las bibliotecas. Este movimiento de ir hacia el libro (entender cómo se organiza una biblioteca, qué razón existe para agrupar los volúmenes por materias, qué sorpresas al encontrar ciertos autores que conocemos o que buscamos desde hace un tiempo...) fue hecho en completa libertad, como dejar fluir sus propias ideas.

Luego fueron invitados a ser más precisos en sus movimientos, caminar más lentamente, y percibir más de cerca y de forma más precisa, gracias a esa lentitud, el mundo que tenían al alcance de la mano. Este fue el momento adecuado para reflexionar sobre ciertas características que tiene este lugar: existe algo de sagrado en la manera en que vamos a una biblioteca:

el silencio, el respeto al objeto-libro que guarda un valor simbólico.

Una vez terminada esta introducción nos organizamos en rueda en un espacio previsto para ello y se puso en marcha un trabajo de teatro que consistía en elegir un bibliotecario entre los presentes. Este participante desempeñaba un papel pasivo en un principio ya que estaba imaginando cómo armar su propia biblioteca. Para ello cada uno de los alumnos presentes debía presentarse transformado en un libro y convencer al bibliotecario para que lo eligiera y lo incluyera en su biblioteca. Esta fase del trabajo pretendía también hacer reflexionar sobre cómo se construye una biblioteca: según los autores o las obras elegidas podemos adivinar los gustos del dueño o del creador de esa biblioteca. Como las colecciones de arte, la biblioteca habla de la personalidad de quien la va formando.

Con estos primeros ejercicios el ambiente era ya favorable para la escritura y se pasó a proponer a los participantes las consignas de escritura planteadas a continuación, usando algunas técnicas del OULIPO², sobre todo de Raymond Queneau y Georges Perec.

² Acrónimo construido a partir de «Ouvroir de littérature potentielle» (“Taller de literatura potencial”), movimiento que reúne principalmente a escritores en francés que crean obras usando técnicas de escritura limitada, es decir que obliga a restricciones que dan lugar a nuevas formas de creación.

Escribir como elección y no como obligación. Es el mayor desafío para el animador cuando trabaja con alumnos en el contexto escolar.

Así comenzamos con la clásica invitación *“Me voy de viaje y sólo me puedo llevar un libro. Escribe el nombre del libro que llevas y explica por qué lo has elegido”*. Seguimos luego con otra consigna en el mismo espíritu: *“Tengo poco espacio en mi cuarto, ¿cuáles son los libros que guardo en mi biblioteca y cuáles dejo de lado?”*. Para terminar con: *“¿Qué libro no está en mi biblioteca y quisiera encontrar o llegar a escribirlo lo antes posible?”*.

Estas fueron las primeras consignas de escritura que consumieron alrededor de veinte minutos del tiempo disponible y permitieron crear un espacio de confianza. Fue imprescindible la puesta en común ya que

permitió relacionarse mejor, interactuar, el enriquecimiento de unos con otros, la práctica de la diferencia y el nacimiento de gustos afines.

Había que asumir después la segunda parte de la apropiación de la biblioteca como espacio imprescindible en la vida del joven. Así, se formuló una propuesta que procuró ser lo más cercana posible a su realidad: *“Imaginen que ustedes son urbanistas y el alcalde los ha convocado para diseñar un nuevo centro de la ciudad en la que deberá construirse la biblioteca. ¿Cómo va a ser ese centro y qué lugar ocupará la biblioteca?”*.

Hasta ahora las técnicas utilizadas habían sido un pretexto para llegar a lo lite-



rario³, sin embargo esta última tuvo un enorme éxito ya que usando un objetivo gráfico se obtuvo una verdadera apropiación cultural: todos los alumnos quedaron convencidos de que no puede existir una ciudad sin una biblioteca.

Finalmente, la última consigna tuvo que ver con el descubrimiento de la vida propia que tiene el objeto libro. Fue formulada así: *“Llega un día el bibliotecario y encuentra la biblioteca vacía. Todos los libros se han ido, ya no hay libros. ¿Adónde se han ido los libros?, ¿por qué se ha vaciado la biblioteca? Después de recorrer la ciudad, el bibliotecario encuentra a todos sus libros descansando junto al río. ¿Qué cuentan estos libros?, ¿qué responden al bibliotecario sobre la razón de su huida?”*.

La puesta en común, la lectura de los escritos de los participantes permitió comprobar que habían entendido el objetivo: el libro tiene vida propia. Fue evidente ya el interés, la motivación y el incentivo que había generado el tema de la biblioteca. Algo interesante había funcionado en la relación del alumno con este espacio escolar, y esa relación podía ramificarse, enriquecerse.

³ Es evidente que con grupos más avanzados en edad, se puede ir directamente a la escritura sin tantos preámbulos.

La segunda animación

La invitación a efectuar una segunda animación tuvo limitaciones formales que obligaron a elegir nuevamente consignas lúdicas. La animación debía hacerse con un grupo numeroso y heterogéneo, un público de jóvenes de entre doce y catorce años, y alrededor de treinta participantes, algunos de los cuales ya habían estado presentes en la primera animación. El marco temporal fue una jornada cultural de actividades complementarias.

Escritores como Hemingway o Neruda no concebían la escritura si no estaba acompañada por los placeres de la vida, el vino, la comida... Siguiendo su consigna, en ocasiones, cuando tengo que trabajar con jóvenes cansados o no motivados procuro disponer de algunos dulces, como objetos de transferencia a través de los cuales el intelecto puede dejar paso a otras sensaciones, a otras escuchas o acercamientos del cuerpo. Sin embargo esta vez, la consigna propuesta produjo una comunicación interactiva interesante. No fue necesario recurrir a los dulces.

Se partió de la idea de hacer escribir en función de un hecho, un misterio... Pero ese hecho debía tener diferentes lecturas, como un libro a muchas voces, y esas voces debían ser una explicación de la realidad siempre diferente, y algo misteriosa. Para ello también se buscaba trabajar diferentes niveles del lenguaje, del vocabulario y gé-

Escritores como Hemingway o Neruda no concebían la escritura si no estaba acompañada por los placeres de la vida, el vino, la comida...

neros diversos. Todo ello sin ejemplificación previa por nuestra parte, dejando a los jóvenes su propia capacidad inventiva ya que a través de ella llegamos mejor a las diferencias y a las distintas sensibilidades para apreciar la realidad.

Como consigna de escritura se utilizó en esta ocasión una noticia que podría haber sido sacada de los diarios: Un bibliotecario abandona la biblioteca por la noche cerca de las 20 horas, invita a los últimos lectores a partir y cierra como de costumbre. Al día siguiente cuando abre nota que alguien ha entrado en la biblioteca. Después de varias inspecciones, de haber revisado pasillos y estantes, constata que nada ha desaparecido. Ni libros ni computadoras, ni muebles. Nada, todo está en orden... Entonces ¿qué había venido a buscar el intruso?

Para dilucidar este enigma, se dividió al conjunto de participantes: un primer grupo debía narrar la posible solución del problema asumiendo el papel de las personas que hacían la limpieza, ellos debían dar su versión de los hechos pero para ello agregué un ingrediente suplementario, el personal de limpieza había encontrado el resto de un bocadillo de jamón cerca de uno de las estantes de la biblioteca. Otro grupo representó a los primeros lectores que llegaron a las 8 de la mañana; la posible explicación de lo que había ocurrido debía investigarse con el descubrimiento de un cuchillo de plástico. Por supuesto no podríamos continuar una investigación en nues-

tra época sin dar la palabra a los periodistas... Ellos habían encontrado una *llave usb*. El bibliotecario se vio obligado a llamar a la policía y por lo tanto debíamos dar voz también a los investigadores de la intrusión; los detectives, quienes por su parte, encontraron la tarjeta de memoria de una cámara de fotos.

La interacción que surgió en cada uno de los grupos con estas consignas de escritura fue muy interesante. En un principio se los veía discutiendo en cada grupo cerrado sobre las posibilidades que llevaron a este individuo a entrar en la biblioteca; finalmente las pesquisas buscaron entender qué había venido realmente a buscar. El ambiente se volvió ameno y con un amplio intercambio de ideas.

El grupo de la limpieza trabajó activamente y terminó realizando una versión en la que la condición social de los escritores, su nivel de lenguaje, correspondía efectivamente a uno de los objetivos del taller.

A la mitad del encuentro los periodistas tomaron el toro por las astas y fueron hacia los otros grupos a hacer sus propias averiguaciones para terminar por dar a los posibles lectores de periódicos, una verdadera solución del enigma. Aunque todos los grupos estuvieron activos, se puede decir que este grupo, el de los periodistas, asumió un rol ambicioso, buscando agotar todas las pistas. Esto quizás quitó un poco de dinamismo a los detectives y a los lectores, que tal vez con un poco más de tiempo

o con la posibilidad de continuar el trabajo dentro del aula hubieran provocado la creación de una pequeña *nouvelle* de suspense.

Cada taller deja su propia enseñanza. En este caso, la dificultad para equilibrar el trabajo de cada grupo hacer pensar en la utilidad de desdoblar la consigna de escritura. Otra propuesta válida podría pasar por el trabajo independiente y aislado de cada grupo con una respuesta literaria al enigma creado y otra versión en la que cada grupo hubiera podido ir a investigar lo que sucedía en los otros grupos. Todo esto nos podría remitir, en definitiva, a un proyecto de trabajo en el que se revisitara *Rayuela*, la novela de Julio Cortázar.

•

Quiero rescatar finalmente la posibilidad que nos ofrecieron estos dos talleres de pasar de lo íntimo a lo colectivo. Efectivamente, en los primeros encuentros la elección de libros, la lista de lo que llevo o dejo... habla de participantes que reflejan su imaginario en sus elecciones, en aquello que mejor los define o los refleja. Mientras que en el segundo encuentro el trabajo se hizo a varias voces, culturales y sociales, distintos niveles de lenguaje, un verdadero trabajo colectivo. En este tipo de tarea de alguna forma escribimos con el otro, tomamos otras voces y las hacemos nuestras.

François Bon nos recuerda la importancia de los talleres literarios como vectores para apropiarse de la literatura, para en-

contrar el propio placer en la escritura, para asumir riesgos y sobre todo para aprender a situar cada singularidad en la diversidad de producciones. Animar en una biblioteca tiene algo de teatral, estamos en el centro de un volcán donde, en silencio, hablan tantos personajes y se cuentan tantas historias. Pero el objetivo fue el encuentro de esos posibles autores con su singularidad. Invitar a escribir lleva a pensar en aquella imagen a la que hace referencia Maurice Blanchot: Goethe amaba su demonio, Virginia Woolf luchó toda su vida contra ese demonio, que al mismo tiempo la protegió. Los talleres buscan mantener vivos, activos y productivos esos “demonios”. Para el bien de todos.

Pienso en la primera frase de Borges en *La Biblioteca de Babel*, “El UNIVERSO (que otros llaman la Biblioteca) se compone de un número indefinido, y tal vez infinito de galerías”. Abrir y recorrer esas galerías sigue siendo el camino de los talleres de escritura.

Obras a las que se hace referencia:

- Maurice BLANCHOT, *Le livre à venir*. Collection Folio /Essais Editions Gallimard, 1959.
 Roland BARTHES, *Le degré zéro de l'écriture*. Editions du Seuil, 1953.
 François BON, *Tous les mots sont adultes*. Librairie Arthème Fayard, 2000.
 Jorge Luis BORGES, *Ficciones*. Biblioteca Jorge Luis Borges, Emecé, 1956.

Animar en una biblioteca tiene algo de teatral, estamos en el centro de un volcán donde, en silencio, hablan tantos personajes y se cuentan tantas historias.

El aprendizaje autónomo como herramienta de perfeccionamiento en la enseñanza de idiomas: técnicas y estrategias. Hacia una integración en el aula¹

JUAN CARLOS ARROYO ARROYO²

“Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día. Enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida”

PROVERBIO CHINO

Introducción

Muchos somos los profesionales de la enseñanza de idiomas que nos enfrentamos a menudo al problema que nos plantean aquellos alumnos que no consiguen superar determinadas destrezas de expresión o comprensión y que quieren saber cómo pueden mejorarlas o recuperarlas trabajando por su cuenta. Honradamente, la respuesta “estudiando” o “practicando más” nunca ha resultado muy acertada y no pro-

porciona a los alumnos unas pautas específicas y claras para enfrentarse al estudio del idioma de modo independiente.

A menudo, el fracaso de un alumno en una o varias destrezas no es fruto tanto de una falta de aptitudes o de un escaso nivel de dedicación como de una desorientación en cuanto a la forma de aprender el idioma, una falta de optimización de los recursos que tiene a su alcance y un desconocimiento y ausencia de reflexión sobre los errores y carencias en cada destreza. Y quizás los profesores, en este “enseñar a aprender”, intervenimos bastante poco por falta de información, de formación o por tener un programa oficial que cumplir que poco o nada ha hablado hasta ahora de estos aspectos.

Hay que valorar otro hecho importantísimo: en los últimos años hemos asistido al desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que junto a las aplicaciones de Comunicación Mediada por Ordenador (CMO: correo electrónico, foros, *blogs*, *wikis*, *chats*, etc.)

¹ Este artículo ha sido realizado al amparo de la licencia por estudios concedida a su autor por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid para el curso 2008-2009.

² Profesor de Escuelas Oficiales de Idiomas.

han multiplicado casi exponencialmente las posibilidades de entrar en contacto con la lengua meta real en soporte escrito, audio o vídeo y potencian las oportunidades de trabajar en autonomía las distintas destrezas.

Pero frente a este bombardeo de documentos, de posibilidades y de información, el alumno se siente a menudo desorientado ante la forma de enfrentarse a un contenido en bruto sin la guía de unas pautas de trabajo claras. Tiene el qué pero le falta el cómo.

Hoy por hoy queda fuera de duda que la introducción dentro de la clase de idiomas de actividades que conciencien al alumno sobre sus modos de aprender el idioma, y que le orienten sobre las distintas estrategias de aprendizaje para trabajar autónomamente, es altamente productiva: una inversión que siempre aportará beneficios.

Estado actual del tema

Breve panorama de los estudios sobre aprendizaje autónomo

Ya a principios de los 70 se empieza a hablar de otras vías, aparte de la institucional, para aprender un idioma. Nacen entonces los movimientos autodidactas y la psicología constructivista que ponen de relieve los términos de *aprendiz* y *aprendizaje* y los encuadran en un nivel superior al de enseñanza. Pero es Henri Holec³ quien

ya matiza que para emprender y llevar a cabo con eficacia un aprendizaje autodirigido, una condición fundamental es necesaria: hay que saber hacerlo. De ahí nace la noción de ***apprendre à apprendre***, que en la actualidad continúan utilizando los estudiosos de este ámbito. Holec ya aconsejaba que el profesor dedicara algunos minutos de su clase a la adquisición de la autonomía y que se animara cualquier iniciativa personal del alumno fuera de las horas de clase. Cambian, pues, los roles tradicionales de profesor y alumno, pasando a ser orientador y facilitador el primero e investigador y gestor responsable de su aprendizaje el segundo.

En variadas publicaciones –antiguas y más recientes– subyace el conflicto entre aprendizaje autónomo y enseñanza institucional. ¿Se puede hablar realmente de autoaprendizaje en un contexto de programas normativos impuestos y exámenes obligatorios? ¿Qué espacio se deja a la decisión del alumno sobre los objetivos que quiere alcanzar, actividades que realizar, materiales que utilizar, etc.? Frente a las posturas más radicales de las primeras obras, actualmente son cada vez más los intentos de **integrar la autonomía dentro del aprendizaje institucional de idiomas**, viendo en ella un complemento enriquecedor que puede rentabilizar el mismo. Estudiosos como Vee

³ Holec, H. (1991) “*Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage*”.

Cambian, pues, los roles tradicionales de profesor y alumno, pasando a ser orientador y facilitador el primero e investigador y gestor responsable de su aprendizaje el segundo.

Harris ⁴ insisten en la integración de estrategias de aprendizaje en las clases de idiomas dentro de un marco institucional.

Las teorías cognitivas y metacognitivas (Chamot y O'Malley⁵) no dejan de avalar los anteriores presupuestos: subrayan la importancia de que el sujeto reflexione y sea consciente de sus formas de aprender para **desarrollar una conciencia metaestratégica**. Es decir, que conozca sus hábitos de aprendizaje (adquisiciones, gestión del tiempo, tipo de memoria, enfoque global o analítico, tolerancia al error, a lo incierto...) de modo que pueda optimizar sus aptitudes y el empleo de los recursos. Es lo que Meirieu⁶ llamaba su *sistema de pilotaje personal*.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner⁷ (lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, etc...), a principios de los 90 revolucionó el panorama de la enseñanza y configuró distintos estilos de aprendizaje basados en la idea de que **no todos aprendemos de la misma manera**. Esta teoría supuso un buen sustento para una mayor consolidación de los movimien-

tos del aprendizaje independiente al atender la diversidad y los distintos ritmos y métodos adaptados a cada sujeto.

Últimamente, en plena era digital de la CMO (Comunicación Mediada por Ordenador), tanto sus aplicaciones asincrónicas (correo electrónico, foros, redes sociales...) como sincrónicas (mensajería instantánea, Chat, voz sobre IP, entornos virtuales...) facilitan al estudiante de idiomas un aprendizaje socio-constructivo y cooperativo centrado en sus necesidades y en su autonomía. La aparición de la Web 2.0 ha fomentado la interacción y colaboración con otras personas y supone un entorno de gran potencial en el aprendizaje autónomo.

En cuanto a métodos comercializados para la enseñanza de idiomas, se empieza a observar una cierta preocupación por integrar –a menudo en sus cuadernos de ejercicios– consejos de estrategias de autoaprendizaje. Algunos ejemplos de ello son: *Framework* en inglés, *Aspekte* en alemán, *Ensemble* y *Rond-point* en francés, *Espresso* en italiano, *Gente* en español, etc.

Las últimas experiencias e investigaciones realizadas en este campo por estudiosos como Leni Dam⁸ o Lienhard Legenhausen⁹ se centran más en el **concepto de autonomía dentro de la clase**. Se trata de

⁴ Harris, V. (2002) “*Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*”.

⁵ O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) “*Learning Strategies in Second Language Acquisition*”.

⁶ Meirieu P. (1988) « *Apprendre...oui, mais comment* ».

⁷ Gardner H. (1983) “*Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*”.

⁸ Dam L. (2008) “*How do we recognize an autonomous classroom? Revisited!*”.

⁹ Legenhausen L. (2008) “*Arguments for learner autonomy*”.

clases autónomas en las que los alumnos dirigen, deciden y negocian, guiados por un profesor-orientador, maneras de llegar a conseguir objetivos con la ayuda de toda una serie de recursos y materiales –no existe el libro de texto– presentes siempre en el aula. El aprendizaje cooperativo, los proyectos en grupo, la autoevaluación y la coevaluación son elementos claves. Y en los resultados arrojados por sus experiencias intentan evidenciar la mayor competencia comunicativa e interactividad los alumnos (auto)formados así.

Vemos pues que el concepto de autonomía no implica necesariamente trabajar en solitario y abre las puertas a un aprendizaje cooperativo y constructivo.

Sin embargo, el apasionante campo que nos ocupa aún deja **un gran vacío por explorar: el aprendizaje autónomo de idiomas fuera del aula**. La ausencia de marco teórico en el que apoyarse, según Phil Benson¹⁰, entraña una dificultad considerable.

Como conclusión, sirva de reflexión esta cita literal –y visionaria– de Louis Porcher¹¹ de su artículo *Omniprésence et diversité des auto-apprentissages* aparecido en 1992: “[...] *el autoaprendizaje, como fenómeno tomado en toda su amplitud, encarna hoy la figura esencial del desafío so-*

cial lanzado a la enseñanza institucional de idiomas. No la suplantará si ésta se libera de sus obcecaciones específicas, pero, tengámoslo por seguro, ya la está transformando radicalmente”.

El concepto de autonomía en el Marco

Muchos de estos aspectos aparecen ya plasmados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), donde se subrayan las nociones siguientes:

- La importancia de desarrollar en el aprendiz sus destrezas de estudio y su capacidad de aprender (*savoir apprendre*) como una de las competencias generales del usuario de un idioma (Capítulo 5^o).
- Las estrategias de aprendizaje y comunicación deberían concebirse como un objetivo de enseñanza – aprendizaje. Los profesores han de guiar al alumno en el análisis, superación de problemas y mejora de capacidades individuales. Y éste, cada vez más responsable y autónomo, ha de desarrollar sus destrezas de estudio y autorreflexión en cuanto a su capacidad de aprender (Capítulo 6^o).
- Las escalas autoevaluativas para que el alumno pueda analizar su nivel, sus logros y dificultades: Dialang, Alte... (Anexos).

El autoaprendizaje, como fenómeno tomado en toda su amplitud, encarna hoy la figura esencial del desafío social lanzado a la enseñanza institucional de idiomas.

¹⁰ Benson P. (2008) “Autonomy in and out of class”.

¹¹ Porcher L. (Ed.) (1992) “*Les auto-apprentissages*”.

Como profesores, quizás deberíamos plantearnos la pregunta de por qué nuestros alumnos no llegan a aprender lo que les enseñamos a pesar de las energías que quemamos en el intento.

Pese a todo, el Marco orienta aunque, por razones obvias, no puede ofrecer consejos prácticos sobre la manera de afrontar esta enseñanza.

La integración de las estrategias de comunicación y de las técnicas de aprendizaje autónomo en la clase presencial de idiomas: una inversión rentable

Enseguida nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué hacemos en realidad en nuestras aulas? ¿Qué hacen nuestros alumnos fuera de ellas? ¿Qué les hemos enseñando a hacer para que sean más autónomos? Todo el fundamento teórico anterior ha de acompañarse con una buena praxis que nos conduzca a cambiar determinados hábitos metodológicos para poder dar cabida en nuestras clases a la enseñanza práctica de los siguientes elementos:

- **Estrategias de aprendizaje en las distintas destrezas:** cómo leo, cómo hablo, cómo escucho, cómo escribo, cómo adquiero vocabulario, etc. ...
- **Actividades y estrategias de trabajo para que el alumno pueda abordar documentos autónomamente:** técnicas válidas que ayuden al alumno a guiarse en su trabajo independiente para entrenarse y mejorar en alguna destreza. P.ej.: ¿Qué puedo hacer yo solo con una película en V.O., con un

DVD, con un programa de radio, con un periódico, con un documento oral o escrito en cualquier soporte? ¿Cómo puedo mejorar trabajando solo mi pronunciación, mi fluidez, mis capacidades de expresión y comprensión? ¿Qué uso puedo hacer de las nuevas tecnologías?

- **Actividades y estrategias que favorezcan la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje:** cómo aprendo mejor, qué problemas tengo en cada destreza, qué soy capaz de hacer, cuáles son mis puntos fuertes y mis carencias, cómo mejorar...

Como profesores, quizás deberíamos plantearnos la pregunta de por qué nuestros alumnos no llegan a aprender lo que les enseñamos a pesar de las energías que quemamos en el intento. Pero ¿les enseñamos realmente la manera de aprender? Quizás en esto radique la explicación. Aunque muchos consideren superflua la dedicación de tiempo en el aula a la integración de estos aspectos ya hay estudios que demuestran que los alumnos formados en este tipo de estrategias son más competentes, más reflexivos y más autónomos en el uso de la lengua. Se trata, pues, de una inversión rentable a corto, medio y largo plazo.

El siguiente cuadro intenta resumir las ventajas de esta enseñanza:

VENTAJAS DE LA INTEGRACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA CLASE DE IDIOMAS

- Conocimiento de nuevas formas –quizás más eficaces- de aprender.
- Motivación: los alumnos desaventajados pueden descubrir otras vías que les ayuden y no basar su fracaso en la falta de capacidades personales.
- Propuesta de orientaciones concretas a los alumnos para que aprendan a mejorar o superar dificultades.
- Respeto por los distintos estilos de aprendizaje: ayudamos a descubrir qué le funciona mejor a cada uno.
- Desarrollo de las capacidades de reflexión sobre su propio aprendizaje (conciencia metacognitiva).
- Fomento de la autonomía y responsabilidad del alumno.

Propuesta de actividades de integración en la clase

Sería imposible realizar aquí una descripción exhaustiva de todas aquellas actividades que podemos realizar en nuestras clases para integrar día tras día en nuestros programas oficiales la enseñanza de la autonomía. A pesar de ello, intentaremos esbozar algunas sugerencias de actividades posibles que cada cual podrá adaptar a las circunstancias y especificidades de los alumnos con los que trabaje.

Todos los ejercicios propuestos pueden hacerse perfectamente en la lengua meta que estudian los alumnos si su nivel lo permite. En caso contrario, sigue siendo aconsejable su realización incluso en lengua materna.

1. Actividades sobre las estrategias de aprendizaje en las distintas destrezas

– ***Presentar a los alumnos listas de estrategias*** en cada destreza e invitarles a que señalen las que pone en práctica y las que no y a que añadan las suyas propias. Es aconsejable después de que hayan hecho algún ejercicio con esa destreza. Por ejemplo, después de una comprensión oral se les puede presentar la siguiente tabla, para que elijan las que han puesto en funcionamiento, reflexionen sobre cuáles de las que no emplean podrían resultarles útiles, se comprometan a probarlo en el siguiente ejercicio de escucha, intercambien opiniones con sus compañeros, etc. ...

Antes de escuchar	
Me aseguro de haber entendido bien las instrucciones y lo que me piden	
Leo atentamente el título y / u observo las imágenes (si las hay) para ver si puedo adivinar el tema del que se va a hablar	
Intento recordar o que me vengan a la mente aquellas palabras que puedan tener relación con el tema que se va a abordar	
Etc.	

Mientras escucho	
Identifico el tipo de texto (conversación, publicidad, noticia...)	
Me fijo en detalles que me aportan información: tono empleado, ruidos de fondo, personajes, relación entre ellos...	
Me ayudo de palabras clave para intentar captar el sentido general del documento	
Me apoyo en mis conocimientos o experiencias para hacer hipótesis sobre lo que se dice o se va a decir	
Intento comprender palabras desconocidas a través de su parecido con palabras de mi lengua materna o de otras lenguas conocidas	
Intento no bloquearme cuando hay algo que no entiendo y continúo escuchando	
Etc.	

Después de escuchar	
Me fijo en los puntos que no han quedado claros para centrar mi atención en una posible segunda escucha.	
Etc.	

– **Trabajar en distintos momentos distintas estrategias integradas en las actividades que planifiquemos.** Si estamos trabajando la comprensión lectora, podemos proponerles que subrayen todas aquellas palabras que no entienden y que, sin la ayuda del diccionario, hagan hipótesis sobre su significado. Habrá que explicarles los “trucos” a los que pueden acudir: el contexto, el parecido con alguna palabra conocida en

lengua materna o en otras lenguas, descomponer la palabra para buscar algún elemento conocido, etc. Después podemos proponerles que se cuenten en parejas o pequeños grupos qué método les ha funcionado para predecir el significado de cada palabra.

– Otro ejemplo de actividad de expresión oral para trabajar las estrategias que ponemos en funcionamiento cuando no sabemos cómo se dice una palabra:

La palabra que no sé

Durante vuestros intercambios comunicativos, a menudo os encontraréis con situaciones embarazosas en las que no conocéis en el idioma una palabra que necesitáis. ¿Qué podéis hacer? Tenéis que desarrollar estrategias para haceros entender a pesar de no conocer la palabra en cuestión. A veces utilizamos gestos, dibujos, señalamos... Otras veces decimos la palabra en nuestra lengua materna (si las dos lenguas se parecen) o la adaptamos al nuevo idioma. Pero vaís a intentar acostumbraros a utilizar procedimientos lingüísticos tales como reformulaciones, paráfrasis, descripciones, definiciones...

- Es un objeto / una cosa / – que sirve para... (finalidad, utilidad)
 - que se utiliza para...
 - con el que se puede...
 - que es... (descripción: forma, color, tamaño)
- Es cuando – no puedes... / te sientes... / tienes... / estás

– Es una expresión / una palabra / un verbo / un adjetivo que significa... / que quiere decir que...

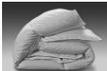
Intentad entrenaros en parejas con las situaciones siguientes. Hazte entender con tu compañero sin utilizar la palabra correspondiente a la imagen:

1) Quieres encender un cigarrillo pero necesitas un 



2) Has pinchado una rueda conduciendo y la debes cambiar por la de repuesto, pero no tienes

3) Acabas de instalarte en tu nuevo apartamento. Necesitas comprar una 

4) También te falta un  para la cama. Ve a comprar uno.

5) Llama a un amigo para decirle que no puedes salir porque te has caído y tienes el brazo 

6) Quieres ir a la playa a hacer snorkel, pero necesitas comprar unas  y unas 

Se trata de mostrar al alumno técnicas para que pueda operar fuera de clase, de modo independiente, con determinados documentos y soportes que elija.

2. Actividades y estrategias de trabajo para que el alumno pueda abordar documentos autónomamente

Se trata de mostrar al alumno técnicas para que pueda operar fuera de clase, de modo independiente, con determinados documentos y soportes que elija. (Habría que dedicar algunas sesiones prácticas en clase mediante actividades integradas en nuestros programas)

Algunas de estas técnicas por destrezas son:

Para la expresión oral:

- **Contar una noticia.** A partir de una noticia de prensa (en lengua materna o en el idioma) que previamente hayan leído varias veces, pueden intentar contarla oralmente como si fuera para la radio o para la TV. Pueden grabarse, e incluso buscar después la noticia en una radio o TV del país a través de Internet y compararla.
- **Cada vez más rápido.** Se trata de una variante de la técnica anterior muy aconsejable para entrenarse en la fluidez. Han de contar la noticia varias veces, aumentando el ritmo en cada intervención. Igualmente, es aconsejable que se graben y se escuchen después.
- **Subrayar el sonido.** Es una técnica útil para trabajar dificultades de pronunciación. A partir de un texto escrito pueden centrar su trabajo en un solo fonema que les produzca problemas. Tendrán que leer el texto, marcar la grafía correspondiente al sonido y realizar posteriores lecturas lentas en voz alta focalizando su atención en la correcta pro-

nunciación de ese sonido marcado. Pueden hacer después lecturas posteriores a velocidad normal, grabarse, etc... Si disponen del documento audio correspondiente a la lectura (audio-libro, CD, etc...) podrán intentar imitar la pronunciación original y comparar posteriormente.

- **El contestador:** improvisar mensajes que podrían dejar a alguien en el contestador y grabarlos.

Para la comprensión oral:

- **Las preguntas esenciales.** Consiste en trabajar una noticia de la radio que pueda resultar de su interés y responder a las preguntas esenciales, claves para una comprensión global: quién, qué, cuándo, cómo, dónde, por qué.
- **Adivinar el vocabulario.** Consiste en hacer predicciones sobre el vocabulario que puede aparecer en la noticia a partir del título o después de haber escuchado los primeros 10 ó 12 segundos, y comprobar después de la escucha completa.
- **Jugar con los subtítulos.** Con una película de DVD son muchas las actividades que brindan la posibilidad de poner y quitar subtítulos en la lengua materna y en la lengua estudiada: hacer varios visionados de una secuencia variando los subtítulos (1º lengua materna, 2º lengua meta, 3º sin subtítulos o en el orden inverso); anotar expresiones o vocabulario interesante con la ayuda de los subtítulos; comparar el audio original con las versiones de subtítulos propuestas (no coinciden al 100%); etc.

Para la comprensión escrita:

- **Párrafos en desorden.** Técnica útil para trabajar y comprender la coherencia interna

del texto. Consiste en recortar los párrafos de un texto sin leerlos previamente, desordenarlos y volverlos a ordenar para comparar después con el original.

- **Con la noticia en lengua materna.** Consiste en escoger una noticia de un periódico nacional en lengua materna que pueda tener repercusión suficiente como para que aparezca también en prensa extranjera. El alumno trabajará el vocabulario importante –en la lengua meta– para desarrollar la noticia y después buscará la misma en un periódico en el idioma estudiado. Comparará después con el vocabulario previamente preparado.
- **Comparar noticias.** Técnica interesante a partir de niveles intermedios. Consiste en comparar la misma noticia en otros periódicos o medios del mismo día: con otro periódico del mismo país en el mismo idioma, con un telediario o emisión radiofónica del mismo país y/o idioma, con un periódico nacional en su lengua materna... Pueden comparar aspectos tan diversos como los titulares, el contenido, la extensión, el tratamiento que se otorga a la noticia, etc.

Para la expresión escrita:

- **Parfrasear un texto,** alargar o acortar párrafos, hacer un “pastiche” imitando modelos.
- **Participar en un foro de Internet.** Consiste en buscar un foro de un tema de su interés, que lean varias intervenciones para hacer acopio de frases utilizadas, vocabulario y expresiones hechas para terminar participando activamente con alguna intervención propia en la que intentarán “imitar” el estilo de las intervenciones leídas.
- **La doble traducción.** Esta técnica les ayudará a reutilizar activamente de un modo bastante inmediato elementos ya asimilados o reconocidos. Consiste en traducir un

texto a la lengua materna para, algunos días después, volver a realizar la traducción inversa a la lengua meta y poder comparar con el texto de partida.

Podríamos sugerir igualmente actividades para la competencia gramatical (buscar ejemplos de reglas en un texto, inventar ejercicios sobre una regla, explicar reglas a otros...) así como para la adquisición de vocabulario (búsqueda de vocabulario específico a partir de un texto, elaboración de juegos de cartas para memorizar nuevo vocabulario, extracción de nuevo vocabulario a través de catálogos de supermercados o grandes almacenes...).

3. Actividades y estrategias que favorezcan la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje

- **Debates sobre las creencias acerca de del hecho de aprender una lengua extranjera.** ¿Qué significa aprender una lengua? ¿Cómo aprendemos a entender y a expresarnos? ¿Cuál es el papel del profesor y el del alumno en este proceso?, etc. Una propuesta sería darles una serie de opiniones de todo tipo –prejuicios, falsas ideas, tópicos, opiniones acertadas...– que pudieran favorecer ese debate. Se puede atribuir secretamente a cada alumno una opinión para que la defienda en grupos de 3 ó 4 utilizando otras palabras. Los demás deberán identificar la opinión

que está defendiendo. Como ejemplo de tipos de opiniones podrían figurar, entre muchas otras, las siguientes:

- “Para aprender un idioma no es necesario estudiar nada de gramática. Los niños pequeños aprender a hablar sin estudiarla”
- “En mi opinión, es el profesor quien tendría que hablar más y corregir constantemente los errores de los alumnos”
- “La gramática es la base de todo. Sin conocerla no podemos empezar a hablar”
- “Los errores son necesarios para aprender”
- Etc.

También les podemos pedir que escojan las dos opiniones con las que estén más de acuerdo y las dos con las que más discrepen. Esto podrá dar lugar a un debate en pequeños grupos y a un intercambio general en la clase.

- **Cuestionarios sobre sus hábitos de trabajo y su relación con el idioma fuera de clase.** Debería servir para tomar conciencia de las inmensas posibilidades y recursos que tienen de relacionarse con el idioma fuera del aula.

Figura a continuación un ejemplo de posible cuestionario:

A continuación figuran una serie de actividades que puedes poner en práctica por tu cuenta para mejorar tu aprendizaje del idioma. Marca (de 1 a 4) la frecuencia con la que las realizas				
(Contesta pensando en lo que haces realmente y no en lo que deberías o te gustaría hacer)				
1: nada / nunca	2: poco / a veces	3: bastante / a menudo	4: mucho / siempre	
Llevo un registro escrito o hago un seguimiento o análisis de mis errores (los anoto, marco si ya los he superado o no...) para intentar no repetirlos	1	2	3	4
Repaso con amigos o compañeros lo que he aprendido, les explico reglas, trucos para memorizar, etc...	1	2	3	4
Utilizo la lengua extranjera fuera de clase: hablo con nativos, chats, Messenger, Skype...	1	2	3	4
Viajo al país cuya lengua estudio	1	2	3	4
Mantengo correspondencia escrita (tradicional o electrónica) con hablantes nativos	1	2	3	4
Utilizo programas de ordenador, busco actividades por Internet	1	2	3	4
Veó películas en versión original (cine, DVD, etc.), TV satélite o cable...	1	2	3	4
Utilizo Internet para leer prensa, escuchar radio o ver vídeos en el idioma	1	2	3	4
Leo revistas, prensa o libros en el idioma	1	2	3	4
Hago ejercicios para mejorar mi pronunciación	1	2	3	4
Me grabo a mí mismo (lectura de textos, presentaciones orales, ...) para después volver a oírme y autocorregirme	1	2	3	4
Otros: (describe o explica)				

- **Tests sobre cómo estudiamos el idioma:** ¿Qué tipo de estudiante de idiomas eres? ¿Cómo estudias una lengua extranjera? ¿Crees que lo que haces es lo más adecuado? ¿Qué estilo de aprendizaje tienes?... Hay varios de este tipo en distintos manuales y libros con preguntas, resultados y sugerencias según la puntuación obtenida. Ejemplos de algunas preguntas:

1. Cuando leo un libro /artículo /periódico en un idioma extranjero...

- a) traduzco todo al español y así lo entiendo
- b) traduzco al español las frases o párrafos que no entiendo
- c) intento comprender globalmente en el idioma sin traducir

2. Cuando escucho un documento (programa de radio, tv, película...)...

- a) quiero entender todo lo que dicen y me pongo nervioso/a
- b) sé que no podré entenderlo todo. Intento estar tranquilo/a y reconocer palabras y frases que me guíen en la comprensión
- c) intento comprender globalmente de qué se trata aunque no entienda todas las palabras

3. Cuando hago redacciones en una lengua extranjera...

- a) primero la hago en español y luego la traduzco
- b) la voy haciendo en el idioma utilizando el diccionario para buscar palabras que desconozco
- c) la hago directamente en el idioma intentando volver a emplear las estructuras y vocabulario vistos en clase y utilizando el diccionario para buscar palabras importantes y comprobar la ortografía

- **Tablas o documentos de autocontrol.**

Resulta esencial educar en la auto-evaluación. Para ello deberemos suministrar los documentos y recursos adecuados y dedicar sesiones dentro de nuestras clases a esa reflexión individual. El propio alumno, si se le ha entrenado en ello y la situación se lo permite, es el más indicado para valorar su grado de motivación, su interés, su participación, su modo de trabajar, sus logros y dificultades, etc. Muchos manuales de idiomas ya incorporan estos elementos inspirados en el Portfolio Europeo de las Lenguas.

Algunos ejemplos de documentos pueden ser:

- Fichas guía de auto-evaluación después de cada unidad, en las que por destrezas el alumno marca lo que ha aprendido a hacer, lo que le queda por superar, lo que se propone hacer para mejorar, etc.
- Registro de seguimiento de sus redacciones, donde anota la fecha, el resultado o apreciación, los tipos de errores realizados, las estrategias que se propone para corregirlos...
- El diario de clase, en el que el estudiante apunta lo que ha hecho, lo que ha aprendido, los métodos y estrategias que ha utilizado en cada momento, cuáles le han funcionado mejor, los aspectos más o menos positivos del trabajo con los compañeros, etc.

Resulta esencial educar en la auto-evaluación. Para ello deberemos suministrar los documentos y recursos adecuados y dedicar sesiones dentro de nuestras clases a esa reflexión individual.

¿En qué momentos del curso llevar a cabo este entrenamiento?

Parece conveniente, sobre todo si los grupos de alumnos que recibimos no han estado muy formados en estos aspectos, realizar algunas sesiones preparatorias al comienzo del curso: qué pueden hacer fuera del aula, ideas sobre cómo estudiar el idioma, debates sobre tópicos de cómo aprender idiomas, presentación de nuevas estrategias y primeros ensayos con las mismas... Después, a lo largo del año, podemos ir integrando y enseñando las distintas estrategias a través de las actividades que planifiquemos en el programa. Tampoco sería tarea vana dedicar periódicamente alguna sesión a la autoevaluación y a la presentación y puesta en práctica de técnicas de trabajo autónomo.

Conclusión

Conscientes de las carencias que aún existen en el ámbito de la enseñanza de la competencia estratégica y de la autonomía, esperamos que estas orientaciones puedan servir de ayuda a profesores y a alumnos y operen un cambio a mejor en nuestro quehacer metodológico. Deseamos y creemos que los lectores de este artículo se animarán a aportar en sus aulas, materiales y actividades su granito de arena en este aspecto clave –aunque algo relegado– en la enseñanza de idiomas.

El hilo conductor de este artículo no

ha sido otro más que intentar mostrar la rentabilidad de la enseñanza de estas estrategias a nuestros alumnos y convencerlos del hecho de que no las van a aprender por sí solos si no les enseñamos a ello. El alumno de idiomas puede ser más capaz de logros de lo que en un principio creemos si le damos los medios, el método, la autonomía y la responsabilidad para ello. Proporcionándole los instrumentos de **aprender a aprender**, le haremos para siempre más autónomo, más eficaz y mejor aprendiz en sus nuevas experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Benson, P. (2008), “Autonomy In and Out of Class” A TESOL symposium Learner Autonomy: What Does the Future Hold? Sevilla, noviembre 08. TESOL.
- Camilleri, A. (Ed.) (2002), *Introducing learner autonomy in teacher education*, European Center for Modern Languages, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Camilleri, G., (Ed.) (2002), *Learner autonomy – The teachers's views*, European Center for Modern Languages, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Dam, L. (2008), “How Do We Recognize an Autonomous Classroom? – Revisited”, A TESOL symposium Learner Autonomy: What Does the Future Hold? Sevilla, noviembre 08. TESOL.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in language learning*, Cambridge, CUP
- Ellis, G., Sinclair, B. (1989), *Learning to learn English*, Cambridge University Press.

- Fernández-Toro, M. (1999), *Training learners for self-instruction*, London, CILT
- Fernández-Toro M., Jones F.R. (2001), *DIY techniques for language learners*, London. CILT.
- Harris, V. (Ed.) (2002), *Helping learners learn : exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*, European Center for Modern Languages. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1982), *Autonomie et apprentissage de langues étrangères*, Paris, Hatier
- Holec H., Littel D., Richterich R. (1996), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Legenhausen, L. (2008), *Arguments for Learner Autonomy: Analysing Linguistic Developments*, A TESOL symposium Learner Autonomy: What Does the Future Hold? Sevilla, noviembre 08. TESOL.
- Martín P. E., Giovannini A., Rodríguez, M., Simón T. (1996), *Profesor en acción: destrezas, Profesor en acción: áreas de trabajo*, Col. Investigación didáctica, Madrid, Edelsa.
- Murphy, L., Hurd, S. (2005), *Success with languages (Routledge study guides)*, The Open University.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, CUP.
- Porcher, L. (Ed.) (1992), *Les auto-apprentissages*, Col. Recherches et applications, Paris, Le Français dans le monde.
- AAVV (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- www.independentlearning.org Independent Learning Association.
- www2.warwick.ac.uk/fac/soc/celte/research/circal/12mayevent CELTE (Centre for English Language Teaching Education)
- www.ecml.at Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/index.htm CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) de la Universidad Nancy 2.
- www.open.ac.uk/education-and-languages/index.php Open University.
- www.giapel.uji.es El GIAPEL (Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas) de la Universidad Jaume I de Castellón.
- <http://elc.polyu.edu.hk/cill/eap/> CILL (Center for Independent Language Learning).

Páginas WEB consultadas

www.learnerautonomy.org IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language).

Importancia de la biodiversidad vegetal: Una experiencia educativa

VALERY LÓPEZ DE LOS MONTEROS¹

“Hay momentos en la vida en que la cuestión de saber si uno puede pensar de otra manera de como piensa y percibir de otra manera de como percibe es indispensable para continuar mirando y reflexionando”.

MICHEL FOUCAULT

La profundidad de los cambios globales que con tanta rapidez se suceden en estas últimas décadas, ponen de manifiesto que la historia de la humanidad ha entrado en una etapa sin precedentes y con imprevisibles repercusiones para las sociedades presentes y futuras.

Lo que caracteriza a nuestra época respecto de las anteriores es la aceleración de los procesos de cambio, en un contexto en el que la globalización económica impone nuevas pautas para la producción y el consumo de los recursos. Ante esta panorámica general, es preciso detener los procesos destructivos; fomentar la conserva-

ción y el acceso equitativo a los recursos naturales; defender el patrimonio histórico-cultural de los pueblos... lo que, en definitiva, plantea un reto de enorme importancia para nuestros modelos de pensamiento y acción.

Este nuevo escenario mundial constituye un espacio inédito que requiere de nuevas respuestas en todos los órdenes, político, económico, ecológico, cultural y muy en especial en el educativo. En efecto, la educación viene a ser, sin duda, una vía útil y necesaria para potenciar al máximo la formación y la capacitación ambiental en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, desde los políticos, profesionales y técnicos, que tienen en sus manos la toma de importantes decisiones, hasta los ciudadanos, en los que la actuación diaria de amplios colectivos sociales incide de forma directa sobre el medio.

En este artículo se quiere resaltar la importancia de la educación, no solo en el tratamiento de temas ambientales sino en la construcción de esos “nuevos valores”

¹ Profesora del Departamento de Biología y Geología del Liceo Luis Buñuel.

para los cambios globales que estamos viendo. El aprendizaje, en cualquier contexto, es un proceso con valor en sí mismo, ya que los procesos a través de los cuales éste aprendizaje se desarrolla, tienen un gran valor intrínseco. *Educar ambientalmente no es sólo preparar para la vida, es educar desde la vida.* (Novo, 1998).

La experiencia educativa que aquí se presenta, ha consistido en la realización de actividades, talleres y excursiones enmarcadas en el ámbito de la Educación Ambiental, realizada con los alumnos y alumnas de 1º de la E.S.O. del liceo Luis Buñuel de Neuilly-sur-Seine a lo largo del curso escolar 2008-2009. Dicha experiencia estaba dividida en tres etapas, a saber:

En la **etapa I** (primer trimestre), se abordaron los conceptos básicos de biodiversidad, adaptación y evolución, y se trabajaron las diversas utilidades y valores de la biodiversidad. Como actividad complementaría en el exterior, se preparó un itinerario botánico que se realizó en el parque urbano de Belleville, al noroeste de París.

En la **etapa II** (segundo trimestre), así como en la última, se trató el problema de la extinción de las especies y la importancia de su conservación. Nos centramos en la biodiversidad vegetal por su mayor accesibilidad en ámbitos urbanos y para aumentar el interés de los alumnos y alumnas hacia el mundo vegetal, base de la mayoría de los ecosistemas, tanto terrestres como marinos. Esta etapa consistió en introducir

a los alumnos y alumnas en el mundo de la conservación *in situ*², utilizando como ejemplo la Reserva de la Biosfera de Fontainebleau, situada a 60 kilómetros al sur de París. Lugar escogido como la excursión complementaria de esta fase.

En la **etapa III** (tercer trimestre) se abordó el tema de la conservación *ex situ*³. Se realizó una actividad encaminada a conocer y profundizar en la nomenclatura y el reconocimiento de las especies vegetales mediante la utilización de claves dicotómicas sencillas, para ello se trabajó con las especies que componen el jardín del liceo. Se visitó el jardín botánico de París.

El proyecto culminó con la realización de una exposición de todos los trabajos realizados a lo largo del curso, de esta forma los alumnos y alumnas pudieron compartir y mostrar su labor realizada al resto de sus compañeros y compañeras.

² **Conservación *in situ*** son todos aquellos programas encaminados a conservar una especie en peligro de extinción –planta o animal– en su propio ambiente natural. Para ello se establecen una serie de medidas, entre las que destacan la creación de áreas especiales para la conservación, como son los Parques Nacionales, Reservas Forestales, las Reservas de la Biosfera, etc.

³ La **conservación *ex situ***, consiste en la conservación de las especies fuera de su ámbito natural. Este tipo de conservación es reconocida como una de las herramientas más importantes con la que cuentan los jardines botánicos.

El nuevo escenario mundial constituye un espacio inédito que requiere de nuevas respuestas en todos los órdenes, político, económico, ecológico, cultural y muy en especial en el educativo.

Consideraciones previas

Existen multitud de temas que se podrían abordar desde el contexto educativo que forman parte de los objetivos del Área de las Ciencias de la Naturaleza para el nivel de primero de la E.S.O., pero quizá el tema de la biodiversidad sea el más **relevante**, por la importancia que ésta tiene en todos los aspectos de nuestra vida y la urgencia que existe en conservarla; el más **completo**, debido a que constituye el conocimiento y comprensión de un término que engloba la riqueza de todos los seres vivos del planeta (diversidad que hace referencia a la diversidad genética, a la diversidad de especies y a la diversidad de ecosistemas); el más **interesante**, por la multitud de proyectos y actividades que se pueden crear para tratar este tema, y por último, es un tema de **actualidad** que se puede abordar mediante un enfoque **multidisciplinar**.

El **objetivo** primordial de este proyecto consistió en introducir a los alumnos y alumnas los conceptos de biodiversidad y los procesos adaptativos y evolutivos por los que ésta se genera, así como dar a conocer y sensibilizar sobre la importancia de la biodiversidad para el ser humano. Todo este proceso tuvo, así mismo, el objetivo de profundizar en la problemática de la extinción de las especies, fomentando a los alumnos a percibir su entorno natural de una manera distinta y sensible, para que adquiriesen una actitud con el ambiente de respeto y responsabilidad.

Las actividades que se escogieron para el desarrollo de este proyecto, pretendían que la adquisición de los contenidos, los procedimientos y los valores, se produjera de una forma dinámica y amena para motivar que ellos mismos se implicasen en su propio proceso de aprendizaje. Y por último, en todo el proceso se prestó especial atención a la creación de un ambiente agradable para propiciar el espíritu de compañerismo, valorando el trabajo cooperativo en grupo, respetando las aportaciones, sensibilidades y capacidades de cada uno.

LA BIODIVERSIDAD EN CIFRAS

10 a 15 millones: número de especies animales y vegetales vivas que existen en la Tierra.

1,8 millones: número de especies actualmente descritas.

16.000: número de especies que se describen cada año.

70.000: número de plantas que tienen una utilidad medicinal.

50.000: número de genes del maíz.

25.000: número de genes de un ser humano.

22 de mayo: Día Mundial de la Biodiversidad.

Respecto a las **pautas metodológicas**, hay que tomar en consideración que antes de concretar cualquier tarea en educación, es necesario contar con las ideas previas y trabajar con ellas, ya que constituyen un recurso didáctico imprescindible para un aprendizaje significativo, en el que se vayan incorporando conceptos nuevos y relacionándolos con los ya asimilados. Por lo tanto, tomamos como partida lo que el alumno conoce y piensa acerca de su medio físico y natural y organizamos el proceso de trabajo teniendo en cuenta dichos conocimientos.

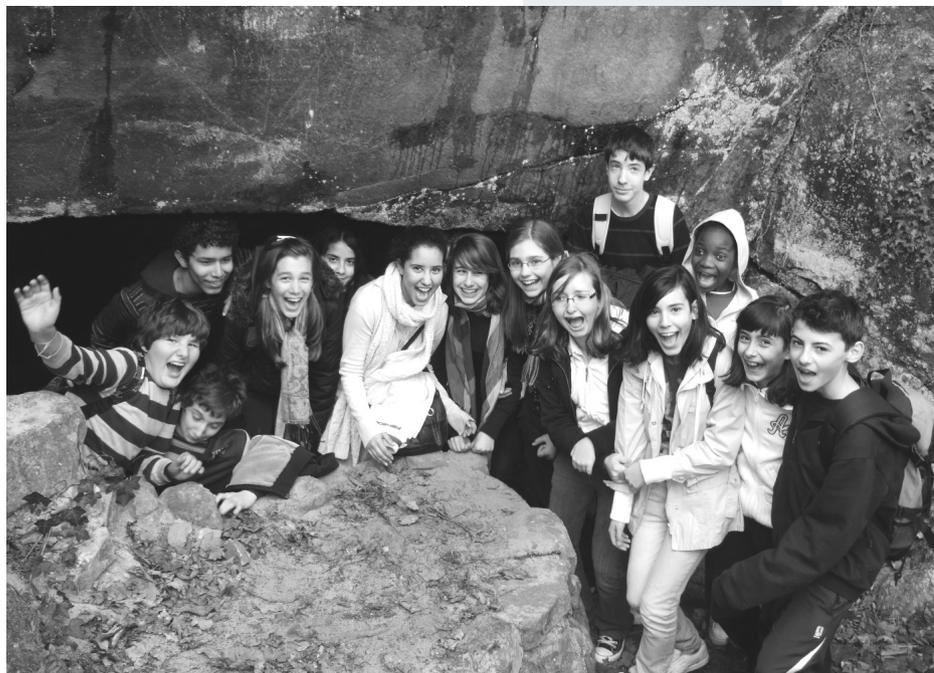
Una investigación bibliográfica sobre los temas que habría que tratar y las posibilidades que este entorno nos brindaba, fueron esenciales para poder conectar las ideas previas con la puesta en práctica del proyecto. Conociendo el medio, los recursos y las características del grupo de alumnos, el siguiente paso fue el diseño de las distintas etapas y las actividades a realizar en cada una de ellas.

Se realizó una programación adecuada al nivel y características de los alumnos, con un conjunto diversificado de actividades que mantuvieran el interés a lo largo de las mismas. Con actividades abiertas, motivadoras, participativas, para trabajar en grupos y que propiciaran la experimentación. Utilizando estrategias que favorezcan la reflexión, la elaboración y consolidación de conclusiones personales sobre los contenidos.

Una vez diseñado el modelo se pasó a su experimentación, llevándolo a la práctica en el aula y en los lugares seleccionados como excursiones complementarias.

Por último, es imprescindible señalar el proceso de **evaluación** como un punto muy importante durante todo el desarrollo del proyecto. Implica un diagnóstico de las concepciones iniciales, pero también una valoración continua del nivel de comprensión que los alumnos van alcanzando en el transcurso de las actividades y que se realizó mediante la observación, así como mediante una evaluación final de los nuevos conocimientos.

Una vez diseñado el modelo se pasó a su experimentación, llevándolo a la práctica en el aula y en los lugares seleccionados como excursiones complementarias.



Desarrollo de las actividades

Etapa I

Actividades en el aula:

- Presentación del proyecto al alumnado (una sesión).
- Mural con las mejores definiciones del concepto de biodiversidad (una sesión).
- Realización entre todos de un cuadernillo sobre los beneficios que obtiene el ser humano de la biodiversidad. Una de las sesiones se realizó en el aula de informática del centro, donde los alumnos buscaron la información requerida en la página: <http://www.agisavecnoe.org> (dos sesiones)
- Trabajo en grupos (dos sesiones). Cada grupo realizó una serie de actividades encaminadas a comprender los conceptos básicos sobre los procesos adaptativos y evolutivos de los seres vivos. Se dedicó la última sesión para que cada grupo expusiese sus conclusiones al resto de los compañeros.

Actividad en el exterior: Visita al parque de Belleville (París)

- Para esta actividad se creó un cuadernillo específico a modo de itinerario, que consistía en una serie de actividades para fomentar la capacidad de observación, introduciendo de esta forma a los alumnos y alumnas en el diverso mundo de la botánica.

Etapa II

Actividades en el aula:

- Sesión teórica sobre las diversas estrategias que se realizan para asegurar la conservación de la biodiversidad vegetal (conceptos de conservación in situ y ex situ). Debate sobre la problemática de la extinción de las especies y las diferentes medidas que se pueden aplicar para evitarlo (una sesión).
- Creación de un cuento (tres sesiones). Los alumnos y alumnas tuvieron que buscar información relativa a la Reserva de la Biosfera de Fontainebleau y en la primera sesión, se realizó una puesta en común de los datos obtenidos. Con esta información tenían que elaborar un cuento ilustrado que ocurriera en el bosque de Fontainebleau, y que fomentara la conservación de su biodiversidad (una sesión). En la última sesión se realizó una lectura de los cuentos en la biblioteca del liceo.

Actividad en el exterior: Visita a la Reserva de la Biosfera de Fontainebleau.

- Excursión para visitar el bosque de Fontainebleau a las afueras de París. En esta salida se contó con la participación de un guarda forestal que explicó a los alumnos y alumnas la importancia y las medidas de conservación que se realizan en esta Reserva de la Biosfera.

Etapa III

Actividades en el aula:

- Introducción teórica del papel en la conservación *ex situ* que realizan los jardines botánicos y el empleo de la nomenclatura científica para designar a las especies (una sesión).
- Práctica en el laboratorio de ciencias que consistía en reconocer, por sus hojas, diversas especies de árboles y arbustos empleando una clave dicotómica sencilla (una sesión).
- Juego de reconocimiento de las especies del jardín del patio del liceo. A cada alumno se le dio el nombre científico de una especie vegetal del jardín del centro. A partir de una investigación previa por Internet de las características de la especie asignada, tenían que localizar su emplazamiento en el jardín del centro. Cada alumno realizó una etiqueta con el nombre científico de “su” especie, de esta forma el jardín del centro paso a ser un pequeño jardín botánico (tres sesiones).

Actividad en el exterior: Visita al Jardín des Plantes (jardín botánico de París).

- La salida que se realizó para completar esta etapa, fue la visita al jardín botánico de París, en la que se visitaron las distintas instalaciones de este jardín empleadas en la conservación de especies vegetales.

IMPORTANCIA PARA EL SER HUMANO DE LA BIODIVERSIDAD

Valor utilitario: alimentación, medicinal, biotecnológico, industrial, etc.

Valor ecológico: todas las especies son importantes para el funcionamiento del resto de las especies con las que comparten ecosistema, y para el equilibrio del mismo.

Valor científico: todas las especies tienen un valor para hacer avanzar el conocimiento que tenemos del mundo.

Valor estético: el valor de muchas especies que poseen por ser bellas o atractivas en sí mismas.

Valor moral: todas las especies vivas tienen un valor intrínseco inherente a su existencia que el ser humano tiene que proteger.

Recursos para el aula

Bibliografía

GUATTARI, F. (2000). *Las tres ecologías*. Valencia. Pre-textos.

HEGOA – MUGARIK GABE NAFARROA (1997). *Bajo el mismo techo, para comprender un mundo global*. Navarra. HEGOA- MUGARIK GABE NAFARROA.

NOVO, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid. UNESCO/Univérsitas.

ROS, J. (1999). *La extinción de especies en Los desafíos ambientales: reflexiones y propuestas para un futuro sostenible*. Novo, M (Coord.) et al. (1999). Madrid. Univérsitas.

RODRIGUEZ, J. (1999). *Ecología*. Madrid. Pirámide.

Recursos en la web

Se ofrece a continuación una selección de las páginas webs de diversas instituciones y programas medioambientales, tanto españoles como franceses, que se consultaron durante este proyecto y que podrían ser de gran ayuda para crear otras actividades y experiencias relacionadas con la Biodiversidad.

Instituciones y programas españoles

1) Proyecto Biosfera, el proyecto Biosfera consta de unidades multimedia interactivas, herramientas y recursos para las materias de Biología y Geología en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Más información:

<http://recursos.cnice.mec.es/biosfera/>

2) La Fundación Biodiversidad, fundación pública del Gobierno de España, dependiente del Ministerio de Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino. Es una organización de naturaleza fundacional, sin ánimo de lucro, cuya actividad se desarrolla en el ámbito de la conservación, estudio y uso sostenible de la biodiversidad, así como la cooperación internacional al desarrollo.

Más información:

<http://www.fundacion-biodiversidad.es/>

3) CENEAM (Centro Nacional de Educación Ambiental) es un centro de referencia en educación ambiental que lleva más de 20 años trabajando para promover la responsabilidad de los ciudadanos y ciudadanas en relación con el medio ambiente. Se constituye como un centro de recursos al servicio y en apoyo de todos

aquellos colectivos, públicos y privados, que desarrollan programas y actividades de educación ambiental.

Más información:

http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/ceneam01/

Instituciones y programas franceses

1) Noé Conservation, lleva a cabo campañas de información y sensibilización sobre la biodiversidad, demostrando que nuestra vida cotidiana está estrechamente unida a ella.

Más información:

<http://www.agisavecnoe.org>

2) Portail de ressources audiovisuelles en éducation à l'environnement, es un portal de recursos audiovisuales y textos provenientes de los "Archives Audiovisuelles de la Recherche" y de colaboradores públicos y privados de todo el mundo.

Más información:

<http://www.evolutiondurable.eu>

3) Natureparif (Agence régionale pour la biodiversité et la nature en Île-de-France), junto con **Graine IdF** (Groupement régional d'animation et d'information sur la nature et l'environnement d'Île-de-France), han realizado un inventario de exposiciones sobre la Biodiversidad.

Más información:

<http://www.natureparif.fr>

<http://www.graine-idf.org>

4) Fondation pour la Recherche sur la Biodiversité, esta fundación agrupa a instituciones públicas, asociaciones medioambientales y empresas de espacios y recursos naturales. Su finalidad es favorecer el desarrollo y la valorización de actividades de investigación sobre biodiversidad.

Más información:

<http://www.fondationbiodiversite.fr>

COSMOGONIE...

Genèse d'un travail interdisciplinaire

ANNE CÉRON¹

L'étude de textes présentant la création du monde est au programme de français de 6^{ème}. Limiter mon cours à quelques extraits des textes fondateurs (*Ancien Testament* et *Métamorphoses* d'Ovide) m'avait toujours semblé insuffisant, c'est pourquoi j'avais enrichi cette étude de la découverte d'autres mythologies. Toutefois, cela correspondait à un travail d'un à deux mois selon les années et j'avais envie de monter un projet plus important sur le thème de la Création du monde. Ceci a été possible avec la collaboration du professeur d'espagnol qui avait le même souhait, dans une classe de 6^{ème} internationale composée d'élèves hispanophones. En septembre, le professeur d'arts plastiques a adhéré au projet et, la classe comportant également cinq élèves germanophones, notre collègue d'allemand a accepté d'y participer aussi malgré la difficulté d'avoir dans son groupe une majorité

d'élèves, issus de classes différentes, ne participant pas à ce travail de longue haleine.

Cette expérience a permis aux enfants de partager des cultures et des langues différentes, de découvrir d'autres civilisations très éloignées de leurs cultures respectives, de développer leur créativité ; elle a amené les professeurs à enrichir leur enseignement de réflexions et de progressions communes ainsi qu'à se poser des questions de créativité, le projet initial se développant et se transformant au gré de la curiosité et de l'imagination dont ont fait preuve les élèves de cette classe.

C'est donc cette magnifique expérience que nous avons envie de partager...

Genèse de la réalisation

Point de départ

Il se trouve qu'à la rentrée 2007, Le Louvre, en partenariat avec le MAHJ (Musée d'art et d'histoire du Judaïsme) et l'IESR (Institut d'étude supérieur des religions), a

¹ Professeur de lettres modernes. Collège - Lycée International *Honoré de Balzac*.

J'ai d'abord montré des représentations de création du monde, sans indiquer qu'il s'agissait de cela, afin d'aiguiser la curiosité de mes élèves et de les amener à des questionnements.

mis en place un parcours thématique pour les classes de 6^{ème} intitulé « Images de la création »...On aurait pu croire que cela avait été créé pour nous !!! Certes non, mais nous nous sommes immédiatement inscrites à cette formation et avons retenu pour octobre une visite conférence au Louvre pour notre classe.

Dès la rentrée, nous avons expliqué à nos élèves les grandes lignes du projet : travail interdisciplinaire avec les professeurs d'espagnol, d'allemand, d'arts plastiques et moi-même, visite au Louvre, réalisation finale qui serait une exposition des recherches et un texte mélangeant les trois langues de la classe, français, espagnol et allemand (c'était notre idée de départ sans savoir quelle forme elle prendrait exactement). La classe a répondu avec enthousiasme à ce projet !

Et le projet est lancé

Le lancement s'est fait en cours d'espagnol et de français.

En français, j'ai d'abord montré des représentations de création du monde, sans indiquer qu'il s'agissait de cela, afin d'aiguiser la curiosité de mes élèves et de les amener à des questionnements : c'était deux copies du *Papyrus de Djedkhonsouefânkn*, XXI⁶^{ème} *dynastie* (Musée du Caire) représentant la séparation du Ciel et de la Terre et d'une gouache sur papier du Rajasthan (XVIII^{ème} siècle) représentant *L'œuf cosmique*. Les élèves ont émis différentes

hypothèses sur la diversité des représentations de la création, j'ai montré ensuite une miniature de *La Bible d'apparat napolitaine* (vers 1360) représentant la genèse selon la tradition chrétienne. Là encore, les hypothèses ont fusé (je me suis d'ailleurs rendu compte que peu d'enfants connaissaient la tradition biblique), tant sur le contenu que sur l'image elle-même.

La synthèse de ces premiers questionnements m'a permis d'annoncer de manière plus précise le travail que nous allons mener toute l'année dans les différentes disciplines concernées par ce projet et le va-et-vient interdisciplinaire qui en résulterait.

1 en cours de français : des recherches au CDI et sur internet sur la variété artistique des représentations de la Genèse selon la Bible, l'objectif final étant une exposition des travaux.

2 en cours d'espagnol (les cinq élèves germanophones travaillant davantage en autonomie guidé par leur professeur d'allemand et par nous-mêmes) : des recherches au CDI et sur internet sur les différentes interprétations de la création du monde dans les cinq continents, l'objectif final étant une exposition des travaux.

3 en interdisciplinarité, l'invention d'une création du monde et l'écriture du texte mêlant les trois langues, et l'illustration de celle-ci en arts plastiques.

Au commencement, la nourriture...

Dès septembre, en parallèle avec la découverte des quelques documents examinés en cours d'espagnol, la classe a découvert le premier fragment de *La création* de Haydn, *La représentation du Chaos* : ils ont écouté en silence et les yeux fermés, en imaginant la création selon ce que leur inspirait la musique. Ensuite, ils ont écrit la création du monde qu'ils avaient imaginée sur fond musical du même morceau.

Ces textes se sont révélés fort pauvres et ont été gardés par nous, sans que nous les commentions. Nous ne nous attendions pas à des chefs-d'oeuvre, mais cela a confirmé notre projet de « nourrissage » avant l'écriture !

Ce « nourrissage » a débuté avec la visite au Louvre dirigée par deux conférencières. Nous avons donné aux enfants une fiche dans laquelle ils devaient noter le nom des œuvres, les artistes, les époques et les supports. Rien de très long, car d'une part il s'agissait de jeunes élèves entrant en 6^{ème}, et d'autre part, nous souhaitons qu'ils écoutent et qu'ils regardent au lieu de se perdre dans un questionnaire trop fourni. Leur attention curieuse nous a confortées dans l'idée qu'il s'agissait d'une classe remarquable. Nous avons pris quelques photos et avons recommandé aux enfants, à la fin de la visite, de garder la fiche dont ils auraient besoin ultérieurement. Ce « nourrissage » s'est poursuivi au sein de nos cours.

En cours de français

Les élèves ont écouté la légende mésopotamienne de la création du monde (production du Louvre), ont lu quelques textes de cette légende ainsi que le premier livre de la Genèse de la *Bible* : après avoir expliqué rapidement les termes difficiles et mis en évidence le rythme du texte biblique, nous avons mis en relation les deux mythes (importance de l'eau, multitude de dieux dans le mythe mésopotamien et création par le Verbe dans la Bible). Ces travaux, essentiellement oraux, nous ont menés aux vacances de Toussaint.

Ensuite, après avoir repris la fiche remplie lors de la visite au Louvre, nous avons rappelé les œuvres vues, ce qu'elles représentaient et les supports différents. Ce rappel avait un objectif précis : faire des recherches au CDI et sur Internet pour trouver des représentations de la Genèse les plus diverses (artistes, époques, support – miniatures, peintures, sculpture, émaux, bois...et même BD et dessins d'humour).

Dans un premier temps, j'ai distribué aux élèves réunis au CDI des livres très variés (fonds du CDI, ouvrages empruntés à la Médiathèque du Louvre, livres et revues personnels) : ils ont repéré des œuvres illustrant des passages de la Bible que nous avons lus et lors d'une séance suivante, ils ont choisi par groupe de 3 ou 4 un thème qui leur plaisait, sachant que l'étape suivante serait des recherches en salle informatique d'œuvres illustrant le thème choisi

Une discussion très intéressante à partir de la visite au Louvre a été menée sur les divers mythes de la création (Mésopotamie, Bible, autres mythologies) et les explications scientifiques connus des élèves. Le thème les a passionnés et ils se sont interrogés sur l'existence de ces mythes dans toutes les cultures.

afin de réaliser des panneaux pour une exposition. Il y eut ainsi « la création du monde en sept jours », « le jardin d'Eden », « la tentation », « Babel », « Cain et Abel », « le déluge », « la construction de l'arche de Noé » ; un groupe a choisi la voûte de la chapelle Sixtine peinte par Michel-Ange et a cherché, pour chacune des scènes représentées, une autre représentation par un artiste différent et, dans la mesure du possible, un support différent.

Ces recherches informatiques puis la préparation des panneaux nous ont menés approximativement aux vacances d'hiver : la mise en page des panneaux sur feuille de couleur était libre mais devaient figurer le titre du thème, la copie de l'extrait de la Genèse qui était illustré, les références des œuvres choisies. Les panneaux de chaque groupe ont ensuite été montrés aux autres puis gardés en vue de l'exposition de fin d'année où seraient exposés également les panneaux des recherches faites en cours d'espagnol et d'allemand sur les mythes des cinq continents .

En cours d'espagnol

Une discussion très intéressante à partir de la visite au Louvre a été menée sur les divers mythes de la création (Mésopotamie, Bible, autres mythologies) et les explications scientifiques connus des élèves. Le thème les a passionnés et ils se sont interrogés sur l'existence de ces mythes dans toutes les cultures.

En constatant que nous ne connaissons pas, ou mal, les mythes africains, amérindiens ou asiatiques, nous nous sommes proposé de découvrir comment on explique dans les cinq continents la création du monde.

Des groupes de travail se sont ainsi formés, chacun se proposant de prendre en charge le continent qui l'intéressait le plus : au final, ils présenteraient aux autres, sur des panneaux, les résultats de leurs recherches. Il y eut donc pour l'Europe, des recherches sur les mythes grecs et germaniques (par des groupes mixtes de germanophones et d'hispanophones, ce qui au final, permit de faire des panneaux dans les



deux langues), pour l'Asie, des recherches sur les mythes chinois, pour l'Amérique, des recherches sur les mythes précolombiens (maya, aztèque et inca), les aborigènes d'Australie, mais hélas, rien sur l'Afrique.

Les élèves apprennent à faire des recherches dans les livres, sur Internet, à les sélectionner, à les organiser et à les reformuler avec leurs propres mots. Ils devaient également choisir des représentations iconographiques et/ou faire des schémas.

Ensuite, ils ont réalisé leurs panneaux en respectant les règles suivantes : présence d'une introduction, d'un glossaire, des références de leurs sources qui accompagnaient le corps de leurs recherches.

Les cinq élèves germanophones, aidés par leur professeur d'allemand, ont travaillé au CDI et à la Bibliothèque internationale de la même manière.

Toutes ces recherches, outre l'intérêt culturel évident, avaient donc pour but de « nourrir » nos élèves en vue de l'écriture de leur propre « Création du monde » et c'est ainsi que nous sommes arrivés en mars à ce grand chantier.

La création d'une création

Au stade où nous étions arrivés, nous pensions que nos élèves étaient désormais capables d'inventer eux-mêmes une création du monde et de l'écrire. En revanche, à mesure que le travail avançait, nous avions

renoncé à écrire un texte complet en trois langues, la majorité de la classe de germanophones n'étant pas concernée par ce projet. Comme j'étais la seule à avoir la classe au complet, il est apparu évident que c'était en cours de français que l'écriture devait avoir lieu. Bien sûr, j'ai tenu régulièrement mes collègues au courant de l'avancée du travail.

La connaissance de la classe que j'avais à cette époque de l'année m'a permis d'envisager ce travail en classe entière, et cette gageure (ils étaient 34 !) est allée bien au-delà de ce que j'avais espéré ! J'y reviendrai.

Le travail d'écrivains en herbe : les différentes étapes

L'élaboration d'un plan

Nous avons commencé par une sorte de brainstorming individuel au cours duquel chacun a écrit le point de départ d'une genèse (qui créait ? – à l'unanimité, ils avaient exclu que cela soit un, ou des, dieux – comment ? quoi en tout premier ?). Nous avons mis en commun ces premières idées et, dans un respect étonnant de la parole des autres, le début du mythe a été mis en place : le monde viendrait d'une fleur, et celui-ci serait créé bien avant les hommes.

Nous avons poursuivi de la même manière – idées individuelles, mises en commun et choix collectif, toujours dans le même respect des autres – afin d'élaborer

un plan : lorsque tous avaient discuté et s'étaient mis d'accord sur telle ou telle idée, je notais l'avancée de ce plan et nous repartions de cela à l'heure suivante. Il est bien sûr arrivé que des idées de la veille soient remises en cause lorsque nous reprenions le plan... Ce qui est essentiel dans ce travail, c'est que rien n'a été décidé sans le consentement de tous. Ainsi, au bout d'une semaine environ, un plan définitif a été trouvé.

L'écriture du brouillon

J'ai alors coupé ce plan en dix parties que j'ai distribuées à des groupes de 3 ou 4 élèves associés par affinité en donnant pour objectif la rédaction du passage dont ils étaient responsables. Ils savaient que des ajustements seraient nécessaires, transition à faire ou suppression à opérer. Ce premier jet a fait l'objet d'une heure de travail.

Le soir même, j'ai tapé tous ces textes dans l'ordre du plan élaboré, comme s'il s'agissait d'un seul texte et l'ai à nouveau coupé en dix parties. Le lendemain, j'ai donné aux élèves une photocopie du texte entier comportant les coupures en dix parties et ai confié aux différents groupes le soin de corriger des passages différents de ceux qu'ils avaient écrits la première fois. Ces corrections portaient d'une part sur les transitions nécessairement à revoir, d'autre part sur la correction et l'enrichissement de la langue. Ce travail de correction a nécessité deux heures environ.

J'ai ensuite procédé de la même manière : coupure du texte ainsi corrigé et tapé en dix parties que j'ai données le lendemain, encore à d'autres groupes, pour une dernière correction, qui a demandé cette fois une heure environ. Le texte, lu à voix haute par moi, était quasiment achevé... Quasiment, car il manquait une part essentielle de notre projet initial : les trois langues...

Chacune de ces étapes a été suivie par mes collègues qui recevaient les brouillons par courrier électronique.

La création des langues

Nous reprîmes donc le chantier de l'écriture de la fin de ce mythe, cette fois au tableau, en rédaction collective. Cela se fit assez rapidement, tant ils étaient imprégnés de leur histoire, et ce n'est pas trois langues qui furent créées mais toutes les langues enseignées dans l'établissement. Et les phrases finales (cf. texte en annexe) furent traduites par les collègues des sections internationales pour qu'elles correspondent au mieux à chacune des langues.

Je dois dire ici que nous sommes très admiratives du travail d'écriture collectif fait par nos élèves ; ils ont fait preuve en effet, outre les qualités d'imagination, d'organisation et d'écriture dont leur texte est le reflet, de qualités humaines étonnantes pour des enfants de leur âge : respect des idées des autres, renoncement aux leurs quand ils trouvaient celles des autres meilleures, capacité d'imaginer de nouvelles idées en

rebondissant sur des remarques faites par d'autres, acceptation du plan définitif tranché par moi sont autant de riches apprentissages que ceux, plus évidents, liés à la rédaction du texte et aux recherches faites antérieurement.

Texte définitif et dessins

Le texte était terminé, mais parallèlement, d'autres travaux s'étaient mis en route. En cours d'arts plastiques, les élèves avaient entrepris des dessins à la gouache sur le thème de la création du monde. En classe d'espagnol, ils écoutèrent à nouveau le fragment de *La Création* de Haydn, en imaginant ce que la musique leur évoquait et réalisèrent des dessins décrivant librement en une image ou avec des vignettes la création qu'ils avaient écrite. Le résultat fut d'une très grande qualité (cf. annexe)

Vers un spectacle

La qualité du texte écrit et l'enthousiasme de nos élèves nous ont fait envisager la possibilité de le mettre en voix et de le présenter au cours de la semaine des arts qui a lieu début mai dans notre établissement. Ont commencé alors quelques séances de lecture orale.

Un nouveau découpage du texte

Il ne fallait pas une lecture fastidieuse et les 34 élèves devaient lire... Ainsi, au cours de deux heures épuisantes, car cha-

cun avait des envies bien déterminées de lire tel ou tel passage, j'ai découpé le texte, mots, expressions ou phrases, en tâchant de respecter son rythme. Chaque élève a été responsable d'un certain nombre de passages (allant d'une ligne à un mot unique), auxquels se sont ajoutés quelques mots importants dits également en allemand et/ou en espagnol.

Les phrases finales ont été distribuées, et celles en anglais, italien, portugais et arabe ont fait l'objet de répétitions avec nos différents collègues de l'établissement.

Mise en voix et mise en espace

L'objectif final étant un spectacle, nous nous sommes entraînés à la lecture du texte, ajoutant ici ou là la perception audible du néant, celle de l'écho, la violence des ouragans ou la plainte de la fleur... S'est ajoutée également, avant la création des langues, la création des mots : chaque élève a choisi un mot en relation avec le monde (mer, terre, homme, montagne, oiseau etc.) et a confectionné pour le jour de la représentation, un masque illustrant ce mot.

Les dessins ont été scannés et combinés avec des fragments du texte qu'ils avaient écrit. Un Power Point a servi ainsi de toile de fond à la lecture chorale du texte.

Le spectacle débutait par un extrait des *Figures de l'enfant Jésus* d'Olivier Messiaen.

Parallèlement, les panneaux, fruits des recherches faites sur les mythes des différents continents étaient exposés à la Bibliothèque internationale et montrés aux parents et élèves. (cf. annexe)

Cette première représentation au cours de la semaine des arts ayant été appréciée par nos collègues et par les élèves y ayant assisté, nous l'avons reconduite à la fin de l'année devant un public plus large. Ainsi, de bouche à oreille, la qualité du travail de nos élèves ayant été reconnue, il nous a été demandé en novembre 2008 de le reprendre devant des directeurs d'école primaire réunis pour mieux connaître les sections internationales.

En guise de conclusion...

Parti d'un désir commun à deux professeurs de travailler ensemble sur un thème riche à exploiter en 6^{ème}, ce projet est allé bien au-delà de ce que nous espérions : il a uni très fortement les élèves de la classe et leur a donné des valeurs de respect qui se perçoivent toujours ; il leur a ouvert des horizons culturels qu'ils ignoraient (mythologies et art) ; il leur a donné des structures de langue, du vocabulaire et un goût pour le récit dont nous voyons les effets en cours de français et d'espagnol cette année en 5^{ème}. Cette réalisation est une source de fierté pour eux et pour nous que nous avons envie de faire partager.

La Fleur : Une création du monde

Au tout début du temps, avant même que le monde n'existe, une minuscule graine voguait, seule, au milieu du néant.

Un jour, de cette petite graine qui n'avait jamais manifesté aucun souffle depuis la nuit des temps, naquit une merveilleuse fleur qui, petit à petit, devint immense. Ses racines grandirent, grandirent jusqu'à former une sphère, la terre, avec ses plus hautes montagnes et ses plus profondes crevasses, que l'enchevêtrement des racines avaient formées. La tige monta, monta jusqu'à une hauteur immense, où elle s'épanouit.

Alors que le temps n'existait pas encore, la tige de cette fabuleuse fleur se dessécha petit à petit jusqu'à ce que son cœur se détachât de sa tige : ainsi fut créé le soleil, qui présida au jour.

Bientôt, ayant trop chaud, la fleur se referma pour échapper à ses rayons ardents : ainsi fut créée la lune, qui présida à la nuit.

De cette fleur refermée, s'échappa du pollen qui se dispersa dans le néant : ainsi furent créées les étoiles.

Bientôt, la fleur se rendit compte qu'elle était seule, une grande tristesse s'empara d'elle. Elle se mit à pleurer à chaudes larmes...et la pluie fut.

Les gouttes se rassemblèrent en courants qui dévalaient les montagnes et venaient combler les crevasses, formant ainsi les sources et les geysers, les rivières et les lacs, les mers et les océans.

Mais la fleur était toujours seule... Sa tristesse se transforma en terrible colère : elle se mit à rugir et à souffler, et encore à rugir et à souffler...et les orages, les vents et les ouragans furent.

Fatiguée, la fleur s'endormit. Ses ronflements provoquèrent des vibrations si fortes qu'elles firent sortir les lacs et les rivières de leur lit...et les tremblements de terre furent.

Après tous ces phénomènes étranges, la fleur se rendit compte peu à peu qu'elle pouvait créer. Enchantée de cette découverte particulière, elle essaya maintes et maintes nouvelles choses : la neige, les nuages, le brouillard... Un jour, venant d'inventer l'arc en ciel, elle fut émerveillée par ses couleurs éclatantes. Elle était si contente qu'elle en tremblait et, ainsi, un pétale tomba sur la terre, qui n'était encore qu'un monde vierge. Au contact du sol, le pétale disparut, ne laissant qu'une minuscule graine.

Celle-ci se mit à germer découvrant une ravissante petite fleur. Satisfaite de cette expérience improvisée, la fleur s'ébouriffa, faisant tomber de nombreux pétales qui recouvrirent bientôt la terre de milliers de fleurs d'abord à son image, puis plus diverses les unes que les autres.

Mais cette végétation envahissait tout et créait un désordre sans fin. En regardant le ciel, la fleur vit ses étoiles qui s'étaient éparpillées et réunies dans l'univers entier selon des formes diverses et ordonnées : ainsi étaient nées les constellations. De leur observation, elle eut l'idée que, pour mettre de l'ordre, elle devait les reproduire sur terre et créer de ces formes des êtres supérieurs qui puissent entretenir le monde. Pour cela, elle laissa tomber des pétales suivis d'une larme d'émotion qui donnèrent naissance à une de ces formes qui brillaient dans le ciel. De la joie de la fleur s'échappa un petit souffle qui donna vie à un bel animal : ainsi naquit d'abord le lion, suivi du bélier et du taureau, du poisson, du crabe et du scorpion que rejoignirent tous les animaux qui peuplent la terre et le ciel. Mâle et femelle, elle les créa, sans savoir ce qu'il adviendrait de cette différence.

Alors qu'elle était satisfaite de sa création, ils se mirent à dévorer la végétation, à dévaster les terres, si bien que la fleur commença à regretter d'avoir créé ces êtres sauvages qui contribuaient au désordre.

Une fois encore, elle songea à créer des êtres capables de mettre de l'ordre et d'appivoiser ces animaux. Elle regarda à nouveau le ciel, à nouveau elle admira les constellations. Elle créa, à l'image de la vierge, la femme et, à l'image du verseau, l'homme. Des gémeaux, elle obtint deux êtres identiques. Depuis, il arrive que l'homme et la femme donnent naissance à deux humains qui se ressemblent parfaitement.

Ne sachant que faire du sagittaire, une créature mi-homme, mi-animal, et de la balance nés des deux constellations différentes des autres, elle les avait laissés de côté. En revanche, les hommes s'intéressèrent à ces deux créatures et ils finirent par adorer la balance, modèle du juste équilibre qui leur fit comprendre l'existence du bien et du mal. Du sagittaire, ils firent le Gardien de cette précieuse balance. Personne n'osait l'approcher, tant sa force et sa sagesse étaient grandes, et la merveilleuse balance fut bien gardée. Et les hommes l'aimèrent autant que celle-ci.

Après toutes ces créations, la fleur, épuisée de son travail, se reposa en contemplant toutes les merveilles qu'elle avait créées et finit par s'endormir profondément. Le monde fut alors plongé dans une longue nuit. A son réveil, tout avait changé : la végétation, les animaux, les humains

s'étaient tant multipliés qu'une grande confusion régnait. Ils se reproduisaient, mais rien ne venait changer ce cycle infini.

La monotonie du monde qu'elle avait créé lassa la fleur, qui décida de mettre fin à cette éternelle multiplication en donnant un sens au jour et à la nuit. En une poignée de sable infiltrée d'une larme, elle modela un sablier : ainsi fut créé le temps ; avec le temps furent créés les jours, les mois et les années ; avec le temps fut créée la mort. Les êtres vivants eurent désormais un équilibre entre la vie et la mort, et l'ordre de l'univers fut établi.

La fleur, fatiguée de tant d'œuvres éprouva un lourd sentiment de tristesse qu'elle connaissait déjà, elle voulut à son tour mourir, mais ce désir était une souffrance qu'elle n'avait jamais connue, elle devait pourtant l'affronter.

Ainsi, un jour de brume et de pluie, elle décida, non de se tuer, mais de partir découvrir l'univers. Avant, afin de ne pas laisser ses créations seules sans rien pour les guider et les protéger, elle appela un homme, et un animal, et une fleur. A cette dernière, pour toute la nature, elle confia le silence ; au second, pour l'ensemble des animaux, elle donna les cris et les chants les plus divers ; au premier, pour tous les humains, elle offrit la parole et les langues. Elle les laissa aller dans le vaste monde, seuls désormais, et elle disparut, très loin d'eux.

D'abord, il y eut les mots...

C'est ainsi que le monde naquit

Y así fue como el mundo fue creado

Und so wurde die Welt erschaffen

Y los humanos continuaron la obra de la flor para lo bueno y para lo malo

Und die Menschen setzten das Werk der Blume fort, im Guten wie im Bösen

Et les hommes continuèrent l'œuvre de la fleur, en bien et en mal

und die Sprachen verbreiteten sich von Generation zu Generation über die ganze Welt.

e le lingue si diffusero di generazione in generazione in tutto il mondo.

y las lenguas se expandieron de generación en generación a lo largo y ancho del mundo entero.

and languages spread and developed from generation to generation in the whole wide world.

e as linguas propagaram – se, de geração em geração, por todo o mundo.

et les langues se propagèrent, de génération en génération, dans le monde entier.

Taller de Constitución Española y Derechos Humanos

CÉSAR QUELLE VIDAL ¹

El tema de esta experiencia educativa es la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su reflejo en la Constitución Española de 1978. Está dirigida al alumnado de los primeros cursos de ESO aunque también puede llevarse a cabo en cursos superiores de Primaria haciendo las oportunas adaptaciones. El objetivo fundamental es familiarizar a los alumnos con algunos conceptos básicos de la citada Declaración a través de una metodología participativa y lúdica. La duración de la actividad también puede adaptarse en función de las posibilidades aunque en un principio se concibe como un taller que se desarrolla durante dos horas.

La estructura del taller es la de una pequeña competición que sigue la dinámica propia de un juego con reglas muy precisas y premio final. De forma sintética diremos que se trata de asociar determinados artículos de los dos textos con imágenes para

acabar componiendo murales en los que también se integran dibujos creados por los alumnos.

Fase preparatoria

En primer lugar es necesario seleccionar aquellos artículos de ambos documentos que se consideren más importantes agrupándolos en parejas temáticas. Nuestra propuesta puede verse en la tabla de la página siguiente.

Una vez hecha la selección se buscan imágenes que puedan relacionarse fácilmente con el contenido de las diferentes parejas de artículos. Las fuentes posibles van desde obras de arte figurativas, fotografías de medios de comunicación, gráficos recogidos en publicaciones relacionadas con el tema, etc. En nuestro caso la mayor fuente de recursos la encontramos en la página web de Amnistía Cataluña (<http://www.amnistiacatalunya.org/edu/humor/index.html>), desde donde se pueden descargar e imprimir muchas viñetas de ca-

¹ Profesor de Geografía e Historia del Liceo Luis Buñuel.

Declaración Universal Derechos Humanos (DD. HH.)	Constitución Española de 1978	Tema
2.1	14	Igualdad ante la ley
3	15	Derecho a la vida
4	17.1	Prohibición de la esclavitud
5	15	Prohibición de la tortura
10	24.1	Derecho a un Tribunal independiente e imparcial
13	19	Libertad de movimiento y residencia
19	20.1. a)	Libertad de expresión
20.1	21	Libertad de reunión
26	27	Derecho a la educación
23	35	Derecho al trabajo

rácter humorístico o satírico que se adecuan bien al carácter de la actividad.

El último paso en esta fase de preparación consiste en imprimir los artículos y recortarlos separando frases de los mismos.

Desarrollo de la actividad

1. El grupo se divide en cuatro y en la pizarra del aula se dibuja una tabla formada por dos grandes campos: Declaración y Constitución, utilizando un color diferente para cada uno de ellos. En cada campo se escriben algunas

preguntas básicas sobre ambos documentos como puede verse en el ejemplo propuesto.

Cada grupo discute durante algunos minutos las cuestiones planteadas y a continuación se le entrega a cada uno de ellos dos tizas con los colores de la pizarra. Un miembro de cada grupo escribe en el lugar correspondiente la respuesta que han pensado de forma que todos puedan verlo.

Es evidente que en la mayor parte de los casos no conocen las respuestas correctas pero el objetivo de esta pri-

Derechos Humanos	Constitución Española
¿Qué son?	¿Qué es?
¿Para qué sirve?	¿Para qué sirve?
¿Dónde y cuándo se escribieron?	¿Dónde y cuándo se escribió?

mera fase es introducir el tema y presentar los dos textos. Para ello el profesor explica brevemente las soluciones insistiendo en dos aspectos fundamentales: la Constitución es posterior a la Declaración y de hecho la reconoce; la Declaración no tiene un carácter legal mientras que la Constitución sí.

2. En la segunda fase el grupo se divide en dos. A uno de los subgrupos se le entrega un sobre que contiene los artículos de la Declaración separados y fragmentados. El segundo recibe otro sobre en el que se han recogido los artículos, también troceados, de la Constitución.

Cada grupo trabaja en torno a una mesa grande y tiene como tarea recomponer los artículos que encuentran fragmentados en el interior del sobre. Cuando creen que han conseguido ordenarlos piden a los profesores que los revisen y proceden a pegar cada uno de ellos en una hoja.

3. Una vez que los dos grupos han acabado, cada alumno recibe una de las hojas en las que se ha pegado un artículo completo. De esta forma tenemos tantos artículos como participantes, divididos, todavía, en un grupo de Declaración y otro de Constitución. El objetivo ahora es que cada miembro de uno de los grupos debe encontrar a otra persona del grupo contrario que

tenga un artículo cuyo contenido guarde relación con el suyo. Para ello los alumnos se mezclan por todo el aula e intercambian la información leyéndose unos a otros sus artículos.

Hasta la fase anterior podemos decir que las tareas tienen un carácter esencialmente motivador, pero ahora sí que anotamos el nombre de las parejas que consiguen asociarse de forma correcta siguiendo el orden en el que lo hayan hecho.

4. Cuando todos los alumnos están emparejados se disponen en las mesas las diferentes imágenes que habíamos seleccionado previamente y que se refieren a los artículos con los que estamos trabajando. Ahora los alumnos, que están organizados por parejas, seleccionan aquella que tenga relación con el tema de sus artículos. Los profesores también anotan el orden y la eficacia con la que se procede.
5. A continuación cada pareja recibe una cartulina o similar en la que pegan los dos artículos y escriben, con la ayuda de los profesores, cuál pertenece a la Declaración y cuál a la Constitución. En la misma cartulina añaden la imagen asociada a ellos. Posteriormente piensan imágenes nuevas y las dibujan en hojas que pegan también en la cartulina.
6. Finalmente cada pareja presenta al resto el resultado de su trabajo: explica el contenido de los artículos y la

Cada grupo trabaja en torno a una mesa grande y tiene como tarea recomponer los artículos que encuentran fragmentados en el interior del sobre.

relación que tienen con las imágenes. Los profesores valoran la rapidez con la que se ha procedido y la calidad de las producciones para elegir una pareja ganadora.

Valoración y alcance de la actividad

Como puede deducirse de la exposición esta propuesta didáctica pone en juego diferentes competencias básicas recogidas en el currículo de la ESO: lingüística, artística, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal. Además su carácter es eminentemente transversal y ello posibilita su realización en el marco de cualquier disciplina. Ahora bien, dado que

toca temas abordados directamente en el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, resulta muy apropiada para incluir en la programación específica de ésta.

Por otra parte, si tenemos en cuenta la duración y el carácter lúdico del taller, lo que nos parece más adecuado es llevarlo a cabo en un contexto especial y festivo como puede ser la celebración de una jornada dedicada a estos temas.

En nuestro caso la actividad fue puesta en práctica durante la celebración del Día de la Constitución y se incluyó en un programa de actividades en las que participó toda la comunidad educativa del IES Liceo Español Luis Buñuel. Al taller descrito asistieron 18 alumnos de 1º de ESO y la valoración, una vez realizado, fue muy positiva ya que el principal objetivo, que era el de implicar a los alumnos en su desarrollo, se consiguió de forma satisfactoria. En cuanto a la comprensión y asimilación de los conceptos trabajados cabe decir que los resultados variaron en función de la complejidad de los mismos, así puede decirse que algunos contenidos éticos o jurídicos fueron claramente entendidos por todos los participantes pero otros necesitaron de una explicación ulterior.



Hablamos de educación con...

Celia Arana Rezola

Calanda cumple con este número cinco años de existencia y este aniversario ha sido especialmente importante para muchos de los que ayudaron al nacimiento de la revista y han colaborado en su crecimiento. El Liceo “Luis Buñuel”, la cuna de la revista, está acabando ahora el cuarto curso de su nueva etapa en un nuevo inmueble.

Celia Arana Rezola ha desempeñado un papel fundamental en esta pequeña historia de algo más de cuatro años: ha acompañado la gestación de Calanda y ha ayudado a dar los primeros pasos al Liceo en sus nuevas instalaciones. Acaba de hacerse cargo de la Consejería de Educación de Bulgaria y en este último recodo hemos querido hablar con ella del camino recorrido en estos últimos años.

Calanda. *¿Qué te parece si empezamos por tu papel como directora?*

Celia Arana. *Me parece un estupendo comienzo. Llegué a París destinada al todavía Liceo español de París en el curso 2003-2004. En ese momento, la nueva sede del liceo en Neuilly estaba en construcción y el liceo compartía con el Colegio Federico García Lorca sus instalaciones en el distrito XVI de París. En el curso 2004-2005 mi primer año como directora del Liceo fue todavía en la Rue de la Pompe debido a que a finales de agosto la Comisión de Seguridad del Ayuntamiento de Neuilly no dio el visto bueno a la apertura del centro y hubo que esperar*

un año más, a pesar de que ya estaba todo organizado para empezar en Neuilly, y volver a organizarlo en la Pompe, negociar con el Colegio los espacios etc. Tengo que reconocer que el Colegio nos dio todo tipo de facilidades. El comienzo de curso en el primer año en Neuilly fue tremendo: tras realizar los exámenes de septiembre en la rue de la Pompe, en diez días hubo que hacer el traslado y la instalación inicial para que pudieran entrar los alumnos.

C. *¿Cómo fueron esos comienzos?*

C.A. *El apoyo de todo el Claustro es uno de los recuerdos más importantes que me*

Para una tarea como la que tenía por delante era imprescindible una dirección en equipo.

llevo de aquella etapa. Los compañeros colaboraron en todo, transportaron muebles, ayudaron en la limpieza... Además fue impresionante la cooperación de toda la comunidad educativa: del personal de secretaría y de conserjería...

A pesar de todos los problemas, la ilusión por abrir un nuevo edificio, por poner en marcha todo, desde las instalaciones (montar las aulas de informática, los laboratorios, la cocina...), hasta la organización académica; desde la toma de decisiones sobre la distribución y la ocupación de espacios hasta la elaboración de las medidas imprescindibles para el mantenimiento adecuado de las recursos y las nuevas instalaciones...

- C.** *Y tras la puesta en marcha, recorrer el camino...*
- C. A.** *Para una tarea como la que tenía por delante era imprescindible una dirección en equipo. Y me refiero no sólo a los cargos directivos, a la preciosa colaboración del jefe de estudios, Julio Roza, y del secretario, José Vicente Aznar, sino también al Departamento de Actividades Extraescolares, al de Orientación y a los diversos coordinadores, los de la biblioteca, los medios audiovisuales y los medios informáticos... Creo que nunca agradeceré bastante el apoyo y la profesionalidad de todos los sectores implicados de una forma tan responsable en el proyecto que estábamos levantando*

entre todos, incluida la Asociación de padres que ha estado a lo largo de todo este tiempo atendiendo e impulsado todas las sugerencias que le han sido trasladadas.

- C.** *De todos los proyectos llevados a cabo tras la fase de instalación, ¿qué recuerdas con especial cariño?*
- C. A.** *Quizás la biblioteca. El espacio que estaba previsto para biblioteca era muy pequeño por lo que se decidió acondicionar el ala izquierda de la quinta planta, un espacio amplio, abovedado, luminoso, muy apropiado para el estudio y la lectura. Recuerdo con gran ilusión la elección del mobiliario, las decisiones con respecto a la iluminación. Paralelamente participamos en un proyecto del Ministerio Educación de mejora de bibliotecas escolares y se nos concedió un presupuesto para adquisición de fondos, de equipamiento informático y de actividades de animación de la biblioteca. No puedo dejar de mencionar el ingente trabajo realizado por la coordinadora de la biblioteca, Virginia Yoldi, profesora de filosofía del centro, ayudada por Pilar Marqués. Las cajas de libros de la antigua biblioteca del Liceo ocupaban casi todo el espacio, unos seis mil volúmenes. Hubo que ir registrando y catalogando todo de nuevo, adquirir nuevos fondos, instalar el equipamiento informático...*

El resultado es una biblioteca muy agradable que se ha convertido en uno de los motores principales de la vida cultural del Liceo en los dos últimos años.

¿Otros proyectos que me hayan ilusionado de manera especial? Desde luego, el gran número de actividades culturales que se han realizado dentro y fuera del centro. Uno de los más recientes, el proyecto Comenius del que ha formado parte el Liceo.

Y también el jardín. Cada vez que regreso al centro me fijo en cómo están las plantas... Siento que es algo vivo y me ilusiona pensar que seguirá creciendo con el Liceo.

C. *¿Cómo valorarías la evolución experimentada por el Liceo en estos cinco últimos años?*

C. A. *El inicio de una andadura de esta naturaleza es siempre complejo. Poner en marcha todos los mecanismos que permiten que el engranaje funcione no es fácil. Definir las normas de comportamiento dentro del centro, organizar el control de salidas y entradas de los alumnos, de asistencia... Instalar y generalizar la utilización de medios informáticos de control y comunicación con los padres... Pero también es cierto que, una vez que se ha arrancado, la máquina empieza a funcionar, y aunque siempre hay que estar pendiente de ajustes –y en el caso del liceo los ajustes han sido mu-*

chos-, la verdad es que ya pudimos ponernos a trabajar en lo que realmente interesa: el diseño de modelo educativo, la actualización en la formación del profesorado, la búsqueda de recursos que optimicen rendimiento...

Además, creo que la gestión de Julio Roza en las tareas de dirección desde el mes de diciembre ha afianzado la solidez del proyecto iniciado. Estoy convencida de que el Liceo ha tenido una suerte extraordinaria por haber podido contar con alguien de su calidad humana y profesional.



C. ¿Y el futuro?

C. A. *Las bases que se han ido asentando en estos últimos años son sólidas. Las instalaciones modernas, los espacios luminosos... ayudan a conseguir un entorno agradable que favorece la convivencia y desemboca, en definitiva, en un buen ambiente de trabajo.*

En el curso 2008-2009 ha habido un incremento de la matrícula de casi un 20%. Tras el proceso derivado del descenso de alumnado procedente de la emigración española de los años cincuenta y sesenta, se ha producido un aumento de alumnos que vienen directamente de España, por traslado de la familia por asuntos laborales o que viene sin los padres a hacer el bachillerato en el Liceo.

Es destacable también el incremento del alumnado de origen iberoamericano. Se trata de estudiantes muy motivados que aportan al Liceo un ambiente multicultural.

C. Desde tu experiencia en esta etapa de gestión de un centro educativo español en el exterior, ¿cuáles crees que son las relaciones educativas y culturales que se pueden potenciar entre el Estado español y el estado del país anfitrión?

C. A. *Durante el tiempo en que he permanecido en la dirección del Liceo Luis Buñuel se han potenciado los contactos con centros escolares de la localidad y de las proximidades. Abrirse al entorno en un*

centro de estas características es fundamental para no perder el horizonte de la proyección de la cultura española en su ámbito de actuación. Se han potenciado diversos proyectos en relación con los distintos niveles educativos del centro, desde los grupos de Comercio Internacional hasta los más pequeños de 1º de ESO. Especialmente importante ha sido la participación en competiciones deportivas, tanto con equipos escolares de Neuilly, como con equipos de otros programas educativos españoles en Île de France, como las secciones españolas del Lycée Balzac o del Liceo Internacional de St. Germain-en-Laye.

Ya he mencionado antes también mi interés por el proyecto Comenius “ONU/ONG: Los Talleres de la Paz”, que sirvió de cauce para establecer relaciones muy fructíferas con otros dos centros españoles, dos franceses y uno italiano.

C. ¿Cuál es la situación del alumnado que completa los estudios en el liceo Luis Buñuel en el momento de continuar sus estudios?

C. A. *Los alumnos que estudian en el Liceo se encuentran perfectamente preparados para continuar sus estudios en Francia o en cualquier otro país. Los alumnos que terminan 2º de Bachillerato se reparten entre los que se quedan en Francia y los que se van a España y, aunque son mayoría los segundos, los primeros no tie-*

nen ningún problema de integración al sistema universitario francés. Hay además otras circunstancias; por ejemplo, son numerosos también los alumnos que regresan a sus respectivos países de origen, iberoamericanos sobre todo.

- C.** *¿Cómo ves ahora después de esta experiencia el modelo de centro educativo español en el Exterior? ¿Tienes definido con claridad el tipo de currículo que debe incorporar a su proyecto educativo?*
- C. A.** *Ha de proyectarse ante todo como un centro de calidad, que resulte atractivo para la población del país. Los ingredientes necesarios para lograr ese modelo son obvios: un buen profesorado, instalaciones y equipamiento adecuados, y una oferta educativa de calidad. Ha de ser una oferta educativa que garantice el bilingüismo y favorezca una integración plena del alumnado en las dos culturas asegurando además un buen nivel en otras lenguas extranjeras. El Liceo Luis Buñuel cumple casi todos estos requisitos: un profesorado excelente, un edificio singular situado en una zona privilegiada, buenas instalaciones, en términos generales, y una vez solventados todos los problemas iniciales... Si acaso, no estaría mal poder disponer de un salón de actos adecuado para la difusión de sus numerosas actividades de proyección cultural...*

C. *¿Ni un solo pero en tu descripción? ¿No ves mejorable algún aspecto?*

C. A. *Veamos... Hay una cuestión que mi perspectiva como profesora de inglés me obliga a analizar de una manera especialmente estricta: En el sistema educativo español el estudio de las lenguas extranjeras sin duda ha mejorado en los últimos años. Se le da más importancia... pero siguen sin alcanzarse los niveles deseados. En el caso del Liceo, el Departamento de Inglés intenta optimizar al máximo los recursos con los que cuenta. Se hace un reparto de grupos y niveles en función de las necesidades de los alumnos de manera que se pueda ofrecer a todos los grupos por lo menos una hora de desdoble semanal en la que se puedan distribuir por niveles. En el caso de la ESO y de Comercio internacional en dos niveles y en Bachillerato, en tres. Es lo máximo a lo que se puede llegar, pero no es suficiente.*

Al Liceo Luis Buñuel llegan alumnos que han estudiado en centros bilingües y otros que nunca han estudiado inglés. Están todos juntos en la misma clase excepto un día a la semana. Hacemos todo lo que podemos, trabajamos a distintos niveles dentro del grupo único, utilizamos las nuevas tecnologías, les animamos a participar en concursos, les organizamos actividades extraescolares, pero es insuficiente para lograr los resultados que quisiéramos y que se-

Los alumnos que estudian en el Liceo se encuentran perfectamente preparados para continuar sus estudios en Francia o en cualquier otro país.

A los alumnos que completen en el Liceo sus estudios de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato se les puede garantizar que lograrán ser bilingües en español y francés.

rían deseables para un centro como el nuestro.

A los alumnos que completen en el Liceo sus estudios de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, es decir, que permanezcan en el centro durante los seis años, se les puede garantizar que lograrán ser bilingües en español y francés. Poder garantizar un nivel B2 en Inglés daría aún mayor prestigio al Liceo y atraería a un alumnado que en ocasiones no elige el centro por temor a no avanzar lo suficiente en esta materia.

- C.** Recorramos ahora juntos el camino de la primera directora de la revista Calanda... ¿A qué objetivos se encauzó su creación?
- C. A.** *Cuando nos planteamos qué tipo de revista queríamos elaborar desde el Liceo hubo que tomar muchas decisiones para lograr un modelo de publicación cuya estructura respondiera claramente a los objetivos que pretendíamos alcanzar. Nuestra meta era clara: apoyar didácticamente a todos los programas educativos gestionados desde la Consejería de Educación en Francia publicando materiales de interés principalmente para estos programas, aunque pudieran, evidentemente, ser utilizados en otros ámbitos educativos. Junto a estos materiales, el análisis y comentario de documentos de interés educativo o didáctico completaba las dos secciones más complejas en cuanto al contenido. Un apar-*

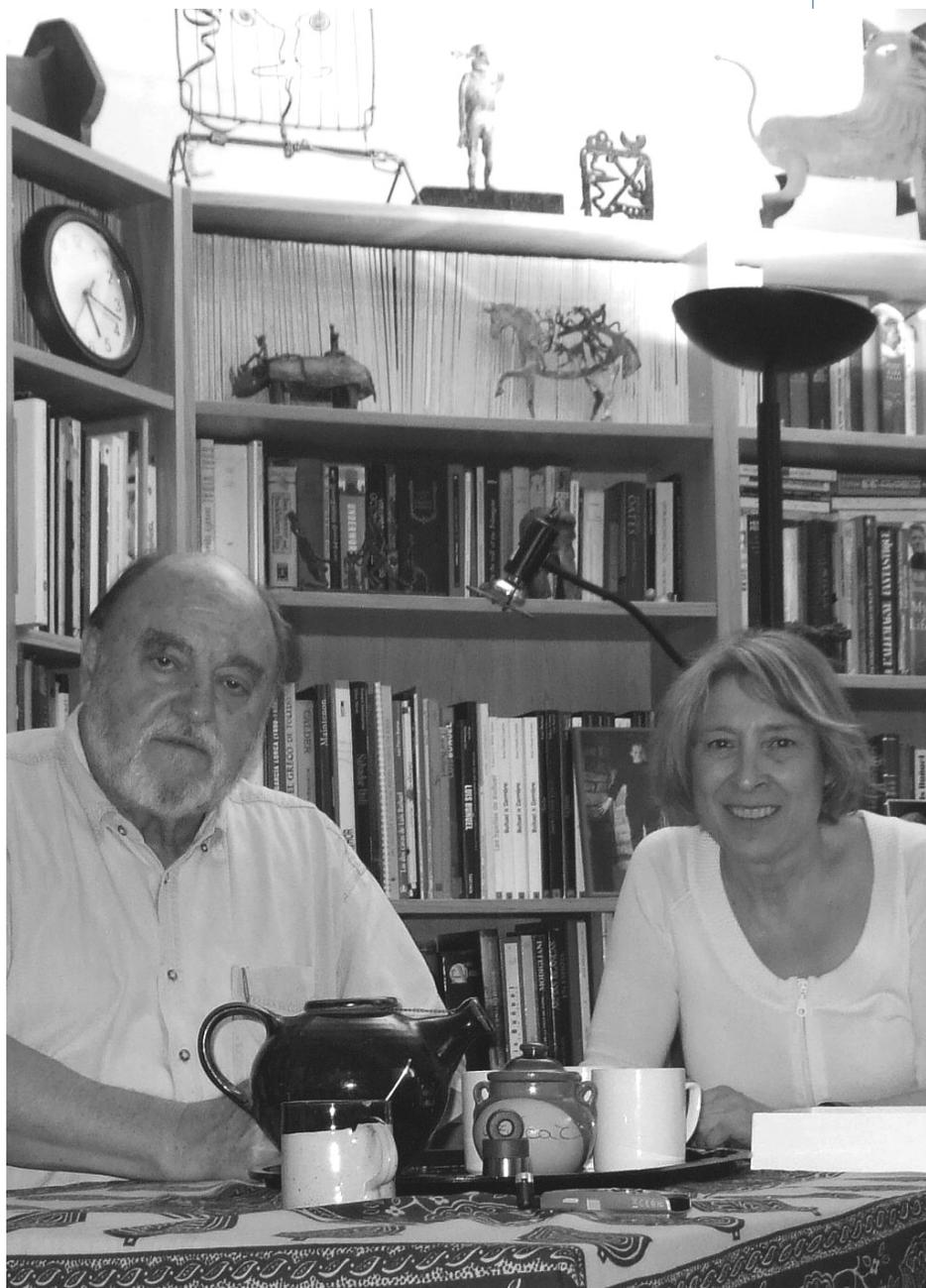
tado de reseñas de recursos didácticos y un artículo que tuviera como protagonista a Luis Buñuel, dada la importancia de la figura y la vinculación del Liceo a la misma, cerraba el sumario general de la revista.

- C.** Y la entrevista sobre temas educativos...
- C. A.** *Efectivamente... Resulta divertido estar ahora en este lado de las cámaras... ¿Quién me lo iba a decir hace un año?*
- C.** El nombre de la revista, *Calanda*, tiene una vinculación directa con el hecho de estar dirigida y coordinada desde el Liceo *Luis Buñuel*...
- C. A.** *Evidentemente, una vez aprobado el nombre del nuevo Liceo, la búsqueda de una cabecera para la publicación que se proyectara en él debía estar conectada claramente con el mismo. La realidad nos ayudó en el momento de encontrarle nombre. Una tarde, dándole vueltas al tema, la asesora técnica responsable de las publicaciones de la Consejería de Educación tuvo la idea de darle el nombre del pueblo natal de Luis Buñuel. **Calanda** tenía además una sonoridad especial que para un instrumento de divulgación de recursos didácticos y culturales, como iba a ser nuestra revista, nos pareció especialmente adecuada.*
- C.** ¿La gestación de la revista fue un proceso lento?

C. A. *Relativamente. La verdad es que lo recuerdo realmente como algo tremendamente entretenido porque siempre es ilusionante poner en pie algo que estás moldeando en colaboración con un grupo de gente interesada por el proyecto. Había que decidirlo todo: las secciones, el tipo de artículos de cada una de ellas... También el diseño de su formato, de su portada o la decisión de la variación de su color en los números sucesivos fueron una parte muy importante de su creación....*

La revista supuso un nuevo tipo de experiencia de proyección cultural con la que no estaba familiarizada y que me ha permitido entrar en contacto y trabajar con personas muy valiosas. Ha sido un complemento utilísimo de la labor de dirección.

Me siento muy afortunada de haber podido disfrutar de la gran oportunidad profesional de haber colaborado con la puesta en marcha del Liceo Luis Buñuel y de su revista, Calanda. Han sido dos experiencias muy intensas, satisfactorias y enriquecedoras, tanto profesional como personalmente, que me han permitido, además, conocer a personas fantásticas. Recuerdo en este sentido la entrevista que para el número tres le realizamos a Juan Luis Buñuel en su casa de París. En un salón abarrotado de libros, de cuadros, de recuerdos, y, sobre todo, de las esculturas de Juan Luis, muy ligeras y cu-



Queríamos que el Consejo de Redacción de Calanda fuera realmente representativo de los programas educativos españoles en Francia.

riosas, hablamos sin prisa sobre su vida, sus recuerdos, la gente que había conocido y, por supuesto, de su padre. Alrededor de la mesa, con un ventanal inmenso que daba a un jardín de gran frondosidad, con la lluvia que caía, se creó un clima de comunicación de una enorme cordialidad y cercanía.

- C.** ¿Cómo se proyectó la constitución de los dos consejos, el asesor y el de redacción?
- C. A.** *El Consejo asesor está constituido por todos los directores –o jefes de estudios, en el caso de las secciones internacionales- que cada año están al frente de los programas educativos españoles en Francia. En cuanto al Consejo de Redacción, la selección de sus componentes va encaminada a que lo integren de manera proporcional los dos centros españoles, las secciones internacionales y las agrupaciones de lengua y cultura. Teníamos la idea de que este consejo fuera realmente representativo de los programas educativos españoles en Francia. Por eso también tenía representación la Asesoría técnica, que tuvo precisamente una labor trascendental en la etapa de gestación y en la evolución posterior de la publicación. Había también interés por generar una especie de decálogo de buenas prácticas de edición que cristalizara en cada uno de los números en el equilibrio entre artículos referidos a primaria y secundaria,*

que pudieran estar escritos indistintamente en francés o en español, que se diera noticia de actividades desarrolladas en todos los programas...

Para mí fue una experiencia totalmente nueva, que venía “incorporada” al cargo de directora del Liceo, que asumí con incertidumbre ante algo nuevo, de la que he aprendido mucho y que resultó ser francamente provechosa.

Sin ir más lejos, todo lo aprendido me está siendo de gran utilidad en mi nuevo puesto de Consejera de Educación en Bulgaria.

- C.** ¿Has tenido ocasión de hacer una valoración de esta nueva experiencia personal, la de estar al frente de la Consejería de Bulgaria?
- C. A.** *Todavía llevo poco tiempo, me estoy situando. Para mí supone un gran reto personal y profesional que he asumido con mucha ilusión. Ver la educación desde la perspectiva de la gestión te permite un enfoque global mucho más completo; al fin y al cabo es una nueva perspectiva, un nuevo ángulo desde el que analizar las situaciones. Toda mi vida profesional ha transcurrido en el campo de la educación, casi en su totalidad compartiendo el trabajo en el aula con el desempeño de un cargo directivo de algún centro educativo. Este nombramiento supone un paso que difícilmente podría haber sido más oportuno.*

tuno en este momento de mi trayectoria profesional.

Había adquirido cierta experiencia en gestión educativa durante los dos años que fui Asesora técnica en la SGCI y ahora tengo la gran oportunidad de proyectar esa experiencia desde la Consejería. Se trata, además, de una Consejería con cierta complejidad estructural: desde aquí se coordinan las actuaciones de las Agregadurías de Educación de Hungría y Rumanía, así como los nuevos programas que se están iniciando en Turquía. Esta circunstancia me permite tener una visión aún más amplia de la educación en los países del entorno.

El trabajo es muy variado. Además de todo lo que implica la gestión del programa de Secciones Bilingües (organización del Festival de Teatro, convocatorias de ayudas, dotación de materiales, concursos...) nos dedicamos a la formación del profesorado, a la publicación de materiales didácticos, al asesoramiento a los estudiantes que quieren continuar sus estudios en España, a la tramitación de homologaciones y convalidaciones, mantenemos contactos periódicos con las autoridades educativas búlgaras, colaboramos con el Instituto Cervantes, con el Francés y el Goethe... Me he encontrado con un centro de recursos estupendo, un orgullo para la Consejería, que espero poder seguir construyendo y actualizando.

C. ¿Las secciones bilingües de los países de Europa Central y Oriental y Rusia son un modelo exportable?

C. A. No hay un modelo único de Sección para todos estos países aunque sí muchos aspectos comunes. En el caso de Bulgaria, los alumnos entran en la Sección en 8º (el equivalente a 2º de ESO). Son alumnos que han superado una prueba de ingreso en lengua búlgara y en matemáticas, y que se supone que tienen ya ciertos conocimientos de español. Durante este primer curso, dedican entre 18 y 22 horas lectivas a la semana a la Lengua española. Durante los cuatro cursos restantes, de 9º a 12º, entre 6 y 8 horas de Lengua y Literatura españolas y de Cultura española (Historia, Arte y Geografía), además de 1 ó 2 horas de alguna otra materia en español. Se trata de un buen modelo que da muy buenos resultados y que sin duda es exportable, aunque siempre deberá adaptarse al sistema educativo del país donde se decida implantar.

C. ¿Es buena la “salud” del español en Bulgaria?

C. A. El español es la lengua más demandada en la escuela después del inglés. Su demanda ha superado la del ruso, el francés y el alemán, aunque las cifras no reflejan todavía este dato. Sigue siendo mayor el número de alumnos que estudian estas otras lenguas y ello se debe,

en gran medida, a la falta de profesorado de español.

Los jóvenes que terminan sus estudios de español en la Universidad se encuentran poco motivados para dedicarse a la docencia. El coste de la vida ha subido mucho en Bulgaria en los últimos años y los sueldos de los profesores se han quedado totalmente desfasados. La mayoría de ellos se ven obligados a trabajar en varios centros o a tener otras ocupaciones para sobrevivir. En definitiva, no es fácil atender la creciente demanda por estudiar español. De ahí que uno de nuestros objetivos principales sea capacitar al profesorado de otras lenguas como profesorado también de español. Esta experiencia la ha llevado a cabo con éxito la Consejería de Educación de Polonia con su programa Europrof que consiste en transformar al profesorado de otras lenguas extranjeras en profesorado de español a lo largo de tres años. Para ello es necesario llegar a acuerdos con el Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria y el Instituto Cervantes.

- C.** *En definitiva... mucho camino recorrido en estos últimos años. Si hicieras un balance global ¿sería netamente positivo? ¿en qué terreno de manera más clara: en el profesional, en el personal...?*
- C. A.** *Muy, muy positivo; tanto profesional como personalmente. Toda mi vida profesional me ha resultado muy satisfac-*

toria, desde los 14 años en el IES “Vicente Aleixandre” de Pinto, en Madrid. Allí vivimos todas las reformas de las Enseñanzas Medias hasta llegar a la LOGSE. Nunca pedí traslado. Sólo me marché para iniciar mi experiencia en el Exterior, en el año 1994, como profesora de inglés en el entonces Instituto Español de Lisboa, ahora llamado “Giner de los Ríos”. Seis años en Portugal, de nuevo Pinto, un año; luego la Subdirección General de Cooperación Internacional y después... París, el Liceo. Y ahora aquí, en Sofía. Realmente me siento muy afortunada.

C.- *Hemos recorrido los primeros episodios de tu actividad docente... Acabamos de vivir contigo la aventura del Liceo y de Calanda... Empezamos a pasar las primeras páginas de Sofía... Y continuaremos leyendo...*

Nos sentiremos muy afortunados de seguir teniendo noticia de los nuevos capítulos que vayan encadenándose...

París - Sofía, junio de 2009

Documentos

Los programas de Lengua y Literatura españolas en las secciones internacionales españolas en el nivel de Collège

La enseñanza de la Lengua y Literatura españolas en las secciones internacionales españolas en Francia se puede desarrollar en tres niveles: *École*, *Collège* y *Lycée*¹. En este último tramo, llamado segundo ciclo del segundo grado, los contenidos que se imparten en los cursos de *Seconde*, *Première* y *Terminale*², tienen como referente normativo el *Arrêté* del 15/07/2004, publicado en el *Bulletin Officiel n° 31* de 2/09/2004, que determina las líneas principales de un programa acordado en su momento con las autoridades educativas del ministerio de educación español y asumido por la administración francesa. Este programa tiene como función establecer las bases de trabajo en los cursos en los que se

¹ La enseñanza, obligatoria hasta los 16 años, se desarrolla en Francia en varios tipos de Centros separados: *l'École maternelle* (3-6 años), *l'École Primaire* (6-11 años), el *Collège* (11-15 años) y el *Lycée* (16-18 años)

² Equivalentes en edades y años de formación escolar a los cursos de 4º de ESO, Primero y Segundo de Bachillerato.

llevarán a cabo los aprendizajes que serán evaluados para la obtención del título de Bachillerato en su *Option Internationale*, la mención a la que da lugar la escolarización en las Secciones Internacionales. Se trata de una opción prestigiosa y cada vez más apreciada en Francia, donde la matrícula en las *Sections Internationales espagnoles* (en adelante SIE), tiene cada vez más demanda.

Sin embargo, en el nivel del *Collège*, la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas se ha venido desarrollando sin una base normativa que fije criterios precisos de trabajo para el profesorado, pues no existen ni programas ni prácticamente orientaciones en el marco del sistema educativo francés. Este hecho, añadido a la relativa dispersión de las SIE³, que dificulta lógicamente la realización de reuniones periódicas de coordinación, ha originado que el profesorado se vea abocado a trabajar en

³ Hay trece SIE en Francia distribuidas a lo largo y ancho del país, de San Juan de Luz a Estrasburgo y de Brest a Niza, pasando por París o Toulouse...

Una comisión de trabajo comenzó la reflexión sobre un posible programa de Lengua y Literatura con el objetivo fundamental de homogeneizar las enseñanzas impartidas.

una cierta indefinición, e incluso en soledad, obligado a atenerse siempre a los únicos condicionantes del contexto próximo conformado por el nivel y la procedencia del alumnado que acudía al *Collège* desde la escuela de la Sección, o desde todas las escuelas que constituían su cantera.

Esta situación, de la que el profesorado de *Collège* se ha venido lamentando desde hace ya muchos cursos, llevó a la Consejería de Educación en Francia a proponer una comisión de trabajo que reflexionara sobre un posible programa de Lengua y Literatura con el objetivo fundamental de homogeneizar las enseñanzas impartidas y proporcionar una base sólida para establecer programaciones sobre pautas claramente determinadas, que sirvieran también para guiar la elaboración de materiales didácticos que facilitaran la tarea del profesorado.

Así pues, desde hace dos cursos, la comisión inicialmente creada para tal fin, formada por profesores de las SIE, ha venido desarrollando un trabajo destinado a proporcionar las bases que permitirán realizar propuestas concretas a las Administraciones educativas española y francesa con el fin de llegar a acuerdos que determinen lo que pueda ser un programa común para todas las SIE. El presente curso, acabada la fase de elaboración del primer borrador, la Consejería de Educación lo ha sometido al profesorado para su análisis, dando lugar así a una fase de consulta para

recabar las opiniones relativas a la utilidad del documento, su aplicabilidad, y su adecuación a las diversas situaciones.

Los condicionantes de la propuesta

El primer problema que se planteó a la comisión a la hora de iniciar su trabajo fue sin duda decidir el punto de partida teórico práctico, es decir, la base orientativa que guiara el resto de la reflexión, que necesariamente tenía que tener en cuenta una extremada variedad de situaciones relativas a las SIE. Con respecto a los alumnos, había que plantearse la variedad de niveles, puntos de partida, o itinerarios educativos, según que procedieran, o no, de escuelas de SIE, lo que supone a veces diferencias en el número de horas consagradas al español, dada la relativa flexibilidad horaria que las orientaciones francesas contemplan. Por otra parte, había que tener en cuenta la necesidad de integrar y dar coherencia a distintos modos de trabajo puestos en práctica en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo francés, y nos referimos tanto a la asignatura de Francés como lengua materna (*Français /Lettres*), o a la primera, segunda o tercera Lengua extranjera (*Langue Vivante 1, 2, 3...*), que pudieran dar lugar a distintas representaciones de lo que constituye el aprendizaje, e incluso a distintos hábitos de aprendizaje que llegarán a ser determinantes.

El segundo condicionante fue la necesidad de permitir una coordinación enriquecedora con el profesorado francés, tanto de Lettres como, y sobre todo, de español Lengua Extranjera, que a menudo comparte cursos con el profesorado español, para llevar a cabo apoyo lingüístico al aquellos alumnos que lo necesitan. La riqueza que supone, tanto para el alumnado como para el profesorado, la convivencia de prácticas didácticas diferentes, como lo pueden ser las que desarrollan los profesores españoles y franceses, no debe hacer olvidar que podría ser también en cierta medida fuente de problemas conducentes a la incompreensión e incluso al rechazo, si no se consigue una armonización de las diferentes orientaciones y modos de abordar y tratar los contenidos (vid. Artículo de Gérard Vigner en este mismo número).

Por último, el estatus de la asignatura constituye en sí mismo un condicionante importante y quizás difícil de definir. En efecto, la Lengua y Literatura españolas que se imparte en las SIE tiene como destinatarios a alumnos de muy variados niveles y procedencias. Por una parte, contamos con alumnos españoles o americanos, para quienes el español es la lengua materna, aunque no sea lengua del entorno. Por otra parte, alumnos franceses que han seguido una escolaridad en español como lengua extranjera ya desde la *École Maternelle*, en la que el número de horas, y por lo tanto el nivel alcanzado, es muy superior a la media.

Para ellos, la asignatura puede tener también prácticamente el carácter de Lengua materna. Por último, también se da el caso frecuente de alumnos que no han sido escolarizados todos los cursos en SIE, para los que la lengua tiene claramente el estatus de lengua extranjera, pero que han de adquirir a lo largo de los años de *Collège*, el nivel suficiente para poder seguir la enseñanza en el nivel de *Lycée* a partir de *Seconde* con aprovechamiento. El currículo elaborado ha de poder adaptarse, pues, a las tres situaciones que, por lo demás, se dan a su vez en diversos grados.

Por todo ello, y para conseguir tal objetivo, es especialmente importante plantearse cuestiones relativas a ciertas decisiones: ¿Qué tipo de programa hay que diseñar? ¿A partir de qué ejes debemos organizarlo? ¿De qué punto hay que partir?

Las propuestas base, el marco normativo de referencia

Las respuestas a las anteriores preguntas obligan a elaborar una propuesta que intente conciliar las orientaciones y los contenidos de los currículos con los que el alumnado está, o ha podido estar en contacto, a saber: los programas franceses de *Français*, los Decretos de enseñanzas mínimas de español Lengua y Literatura, y las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que, a su vez, ha sido tenido en cuenta par la elaboración

La Lengua y Literatura españolas que se imparte en las SIE tiene como destinatarios a alumnos de muy variados niveles y procedencias.

de las propuestas de *Espagnol Langue Vivante* (denominación en el sistema francés de la asignatura de Español Lengua Extranjera, en adelante *Espagnol LV*).

Un análisis comparativo de todos los planteamientos revela que el objeto de aprendizaje, si bien parece concebirse de modo semejante, se formula de diverso modo según los ámbitos.

Los programas de Français

Por lo que respecta a los *Programmes de Français*⁴ en el *Collège*, el programa y las orientaciones que regían durante los primeros trabajos de la comisión han sido derogados por un nuevo decreto en marzo de 2009, cuyas propuestas habrá que analizar y ponderar. En un primer acercamiento, se observa que el preámbulo que expone los principios y objetivos plantea como gran objetivo de la disciplina la contribución a la adquisición de las grandes competencias enunciadas en el *Socle commun de connaissances et de compétences*⁵. Tras esto, y sin aludir de otro modo al objeto de apren-

⁴ *Programmes. Français. Ministère de l'Éducation Nationale*. CNDP. Mars 2009.

⁵ Formuladas como anexo al *Decret n° 2006-830* en el *Bulletin Officiel* del 12-7-2006. Son casi punto por punto (con excepción de la competencia para “aprender a aprender”) equivalentes a las Competencias básicas de la LOE, que a su vez recoge las formuladas por el Parlamento europeo en su recomendación del 18-12-2006.

dizaje, anuncia que “los aprendizajes de los alumnos a lo largo de los cuatro años de *Collège* se construyen a partir de los ejes siguientes:

- la práctica, el dominio y el análisis de la lengua francesa (gramática, ortografía, léxico);
- un desarrollo cronológico con épocas privilegiadas para cada nivel [...] que permita la coherencia entre las enseñanzas de francés y de historia y la realización de actividades y trabajos interdisciplinares;
- Una iniciación al estudio de los géneros y de las formas literarias;
- La mirada sobre el mundo, lo otros y sobre sí mismos en diferentes épocas, en relación con la historia de las artes;
- La práctica constante, variada y progresiva de la escritura, en la que culmina todo.”⁶

Al enunciado de estos ejes siguen unas someras orientaciones sobre el modo de organización de las actividades de aprendizaje. Según ellas, el profesor debe “velar por la coherencia del trabajo que dirige con los alumnos, para evitar una dispersión de las enseñanzas que sería contraria a la eficacia de los aprendizajes y a la unidad de la disciplina”. Se propone, pues,

⁶ *Programmes. Français*, pág 6. Nuestra traducción.

la organización de actividades “por periodos cronológicos, y alrededor de uno o varios objetivos”, y se recogen y se enfatizan ideas encaminadas a presentar con coherencia los contenidos que seguidamente se enumerarán organizados en los siguientes bloques:

- I. El estudio de la lengua (subdividido después en *gramática, ortografía, léxico*).
- II. La lectura (con los epígrafes: *una cultura humanista, lectura cursiva, lectura de la imagen*).
- III. La expresión escrita.
- IV. La expresión oral.
- V. La historia del arte.
- VI. Las tecnologías de la información y de la comunicación.

Estos bloques de contenidos se mantienen para los cuatro cursos del *Collège* (o primer ciclo del segundo grado, o sea, de la enseñanza secundaria), y en cada nivel se detallan unos contenidos concretos, que se escalonan según una progresión bastante restrictiva que impone incluso los autores y las obras que se trabajarán cada curso.

El currículo español de Lengua y Literatura

Por lo que se refiere al currículo de Lengua y Literatura promulgado en el marco de la LOE, los presupuestos básicos

están formulados del siguiente modo: “La finalidad de la Educación secundaria obligatoria es el desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales. Un componente fundamental de este desarrollo lo constituye la educación lingüística y literaria, entendida la primera como la capacidad para usar la lengua en las diversas esferas de la actividad social, y la segunda como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural.

El objetivo de esta materia es, como en Educación primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas”⁷.

⁷ R. D. 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se regulan las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Más adelante, y tras analizar la contribución del área a la adquisición de las competencias básicas y enumerar los objetivos generales, se describen los contenidos, organizados en cuatro bloques que serán los mismos para cada uno de los cursos:

1. Escuchar, hablar y conversar
2. Leer y escribir
3. Educación literaria
4. Conocimiento de la lengua

El programa de Espagnol LV

El programa y las orientaciones de *Espagnol LV*⁸, por su parte, se basa en las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) adoptado como base para los currículos de las lenguas extranjeras en Francia por decreto de 22/08/2005. Este programa anuncia como objetivo general “hacer comprender, hablar, leer y escribir un español auténtico y actual, desarrollar la sensibilidad a las diferencias y a la diversidad cultural por el descubrimiento de las realidades españolas e hispano-americanas”. Para ello, propone contenidos organizados en tres grandes bloques, a su vez subdivididos en subapartados tal como se puede ver a continuación.

⁸ Vigente desde el curso 2008-2009 según *Arrêté* del 17 de abril de 2007 (BO 26 de abril 2007)

I. *Activités langagières* (o actividades de comunicación, según la formulación en español del MCERL), divididas a su vez en los siguientes subgrupos de actividades:

1. Recepción (comprensión del oral; comprensión del escrito)
2. Producción (expresión oral; expresión escrita)
3. Interacción

En cada uno de cuyos apartados se anuncian algunas de las “tareas” que se pueden efectuar mediante las actividades comunicativas (Ej.: escribir cartas, participar en una conversación...) y se proporcionan, en cuadros, ejemplos de contenidos lingüísticos concretos útiles para cada una de las actividades, clasificados en “Formulaciones” (*¿Y cómo son los alumnos en Lima?*); “competencia cultural y léxica” (la escuela, el horario...); “competencia gramatical” (“comprender el *ustedes* americano”)

El resto de los bloques se concibe como la revisión de los “saberes” necesarios para poder desarrollar la competencia de comunicación:

- II. Contenidos culturales y léxico
- III. Fonología y gramática, que debe estar “al servicio de la comunicación” (nuestra traducción)

Las opciones de la comisión: hacer confluir y armonizar todos los referentes

El análisis pormenorizado de todas las propuestas curriculares desde la perspectiva de los puntos de confluencia condujo a definir el objetivo del área de Lengua y Literatura como el “desarrollo de las competencias generales del alumno (compuestas por sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender) y sus competencias comunicativas”, definición adoptada del MCERL. Interesa especialmente la noción de competencia en tanto que eje del currículo, analizada como la “suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a un individuo realizar acciones” (MCER, 2.1). Entre todas las competencias recogidas, las competencias generales son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”, mientras que las “competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Ibíd. 2.1). De este modo, en toda situación comunicativa, las personas utilizan esas competencias en la realización de tareas y, por lo tanto, el objetivo principal de desarrollo general de la competencia comunicativa en español, implica la movilización de actitu-

des, habilidades y conocimientos en la puesta en práctica de todas las competencias interrelacionadas:

- Competencia existencial para poder actuar en un mundo plural, multilingüe y multicultural
- Competencia lingüística
- Competencias culturales y literarias.
- Competencias de aprendizaje.

La estructura del documento propuesto

A partir de estos presupuestos de base, se estructura un documento que diseña unos objetivos generales para toda la etapa, realiza una serie de propuestas relativas a los niveles deseables a los que deben llegar los alumnos al final de cada curso y, por último, plantea unos contenidos de enseñanza y aprendizaje para cada uno de los cursos de *Sixième*, *Cinquième*, *Quatrième* y *Troisième*⁹.

En cuanto a la organización de los contenidos, la Comisión ha optado por agruparlos en los siguientes bloques:

- I. Comprender: comprensión de lectura y comprensión auditiva

⁹ *Sixième* corresponde a 6º de Primaria en cuanto a los años de escolarización y la edad del alumnado, aunque en Francia es un curso que pertenece ya a la Educación Secundaria. *Cinquième*, *Quatrième* y *Troisième* corresponden a 1º, 2º y 3º de ESO.

II. Hablar y conversar: interacción oral y expresión oral.

III. Escribir.

IV. Educación literaria y cultural.

V. Conocimiento del funcionamiento de la lengua.: ortografía, léxico y gramática.

Cada uno de los tres primeros bloques, a su vez, se divide en tres apartados presididos por las nociones de *contenidos*, *estrategias* y *competencias* (mientras que en los dos últimos sólo están desarrollados los subcomponentes de *competencias* y *contenidos*).

Las **competencias**, tal como se han definido más arriba, son el eje del currículo. A partir de ellas se organizan las estrategias que permiten su desarrollo, por una parte, y la puesta en práctica de las actividades comunicativas, por otra parte. Ambos ejes sirven de marco al diseño de los contenidos.

El término «**estrategias**», se utiliza según la concepción del MCERL, con referencia “al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia. [...] El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación.”¹⁰

Los **contenidos** recogen elementos de aprendizaje de tipo conceptual, factual o

procedimental susceptibles de organizarse mediante el establecimiento de una progresión en las programaciones didácticas. Se formulan de diversos modos, como en los siguientes ejemplo extraídos del programa de *Sixième*:

- Conocimiento y uso de diferentes expresiones lingüísticas según las convenciones sociales para:
 - Presentarse, saludar, despedirse.
 - Establecer contacto
 - Expresar gustos, deseos y preferencias.
 - Pedir ayuda en clase.

...

- Producción de textos orales con posible uso de las TIC:
 - Narración de hechos relacionados con la experiencia personal, presentada de forma secuenciada.
 - Breves exposiciones temáticas para aprender e informarse.
 - Textos orales propios de los medios de comunicación social conteniendo informaciones y opiniones mediante simulación con especial atención a noticias y entrevistas.

...

- Composición de textos literarios sencillos, con especial atención a los de carácter narrativo conteniendo pequeños diálogos: recreación o elaboración libre a partir de la reflexión sobre textos modelo.

...

¹⁰ MCERL. 4.4. Consultable en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm#44

– Conocimiento de las interferencias ortográficas más frecuentes con el francés en el vocabulario básico:

- Duplicación de consonantes: *pp* por *p*, *ss* por *s*, *ff* por *f*.
- Sustitución de la letra *f* por *ph*, *ñ* por *gn*, *c* por *qu*: *quando*.
- Apostrofación del artículo: ej. *l'iglesia* por *la iglesia*.

- Adición de guión en las palabras compuestas: ej. *porta-aviones* por *portaaviones*.

En el siguiente cuadro puede apreciarse la interrelación entre los tres tipos de componentes (competencias, estrategias y contenidos)

Contenidos	Estrategias	Competencias
<p>1. Composición de textos escritos, en soporte papel o digital, para obtener, organizar y comunicar información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos propios de situaciones cotidianas y de relación social de acuerdo con las características propias de dichos géneros: instrucciones de uso, correos electrónicos y cartas institucionales. <p>• [...]</p>	<p>Desarrollo de estrategias de planificación y revisión de textos:</p> <p>1. Planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión inicial: lectura atenta de las instrucciones, clarificación de los objetivos de la tarea, tormenta de ideas... • Organización del trabajo: elaboración de un plan de trabajo conteniendo lista de tareas y calendario de ejecución. • Búsqueda y selección de información. • Organización de los contenidos: estructura en función del tipo de texto (tesis-argumentos-conclusión, introducción-nudo-desenlace...). 	<p>Ser capaz de:</p> <p>1. Narrar y comentar, con una estructura organizada y clara, y enlazando las oraciones y los párrafos en una secuencia lineal cohesionada, experiencias y hechos próximos a su entorno social y cultural que contengan breves descripciones (artículos para revista o web del centro).</p> <p>2. [...]</p>

El documento elaborado se completa con unas **consideraciones metodológicas** en las que se aconseja un enfoque dirigido a la realización de tareas, una vez más en el sentido que propone el MCERL, “no sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean rutinarias ni automáticas, requieren del uso de **estrategias** en la comunicación y el aprendizaje.” (MCERL, 2.1.5)

La consulta al profesorado. Lo que queda por hacer

Una vez terminado el trabajo de la comisión, el documento ha sido sometido a la consideración del profesorado de Lengua y Literatura de las Secciones, que lo ha analizado desde la perspectiva de su utilidad, aplicabilidad y adaptabilidad. Si las opiniones formuladas han sido globalmente positivas en todos los aspectos, no por ello se ha dejado de plantear la necesidad de discutir todavía sobre algunas de las propuestas, como es la relativa a los niveles de llegada deseables para el alumnado, o el interés de concretar también estrategias para los bloques de contenidos de “Educación literaria” o “Conocimiento del funcionamiento de la lengua”. Y, sobre todo, el profesorado ha planteado unánimemente, la necesidad de completar el trabajo realizado mediante la elaboración de otros ins-

trumentos necesarios para el trabajo en el aula: criterios de evaluación, listas de lecturas y Unidades didácticas fundamentalmente.

Queda, por tanto, bastante por hacer, pero el trabajo realizado por la Comisión ha permitido sin duda establecer un punto de partida sumamente rico. Sin duda será una base dinamizadora para poner en común experiencias, reflexiones y conclusiones y para llegar a la propuesta definitiva que, una vez consensuada con las autoridades educativas de los dos países, constituya un nuevo instrumento de trabajo decisivo para la excelencia didáctica en las Secciones Internacionales Españolas en el nivel del *Collège*.

ASESORÍA TÉCNICA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE FRANCIA

Travailler en séquence au collège ou l'art d'organiser autrement les contenus d'enseignement

GÉRARD VIGNER¹

Le travail en séquences n'a jamais fait l'objet de prescriptions fortes de la part du ministère de l'Éducation nationale. Ce n'est pas dans la tradition de l'ins-titution, au moins en Lettres. Cette ap-proche s'inscrit cependant dans un ensemble de recommandations ou d'exem-ples proposés, si bien que l'on peut consi-dérer qu'au collège, et dans une moindre mesure au lycée, travailler en séquence est devenu un mode ordinaire d'organisa-tion des activités.

Un lent cheminement

Pratique qui, il convient de le noter, s'inscrit en opposition aux usages anté-rieurs (ces usages ont-ils complètement disparu? il convient de se poser la ques-tion) et qui consistent à organiser l'ensei-gnement du français en domaines, ou sous-disciplines, distincts, traités en parallèle :

lecture expliquée ou explication de texte ; grammaire ; dictée-orthographe ; lecture d'une œuvre complète ; rédaction. Organi-sation qui tire son origine d'usages fort an-ciens et qui se prolongent jusque dans les débuts du XXe siècle. Jusqu'alors, on ensei-gnait des *matières*, c'est-à-dire des do-maines de contenus et de compétences considérés isolément. On relèvera cepen-dant que l'enseignement du français, dans l'enseignement secondaire, au moins jusqu'à la réforme de Gustave Lanson en 1902, trouvait sa cohérence dans l'ensei-gnement des *Humanités classiques* et plus particulièrement du latin, l'enseignement du français constituant encore à ce moment là une discipline serve de l'enseignement des langues classiques. Il appartenait à l'élève, dans tous les cas, d'opérer les mises en relation nécessaires entre ces dif-férentes « disciplines ». Ces matières vi-saient dans tous les cas l'acquisition d'une culture écrite, se rapportant à un corpus de textes littéraires ou de morceaux d'élo-quence (discours religieux, politique ou ju-

¹ Inspecteur d'Académie. Inspecteur pédago-gique régional de Lettres.

diciaire). La discipline *français*, va s'organiser, pour reprendre l'expression d'un pédagogue de l'époque, en « une liste de cours groupés par analogie d'enseignement ». Un changement important s'opérait ainsi, mais les usages antérieurs demeurèrent et des enseignements dissociés se repartirent en fonction de l'emploi du temps selon un découpage hebdomadaire : 1h de lecture expliquée, 1h de dictée-orthographe, 1h de lecture suivie, etc. Organisation temporelle du curriculum qui est encore présente dans bien des esprits.

Les praticiens comme les responsables de l'action éducative étaient cependant bien conscients des inconvénients, pour la qualité des apprentissages, liés à de tels usages, alors qu'il eût été préférable d'articuler entre elles des activités telles que la lecture et la syntaxe, la syntaxe et le travail d'écriture, par exemple, dans une visée convergente. Aussi, dans les programmes du collège de 1977, pour ne pas remonter trop haut dans le temps, évoque-t-on la notion de décloisonnement : « *L'enseignement du français est un enseignement décloisonné : un même but peut être atteint par diverses voies* » (circulaire du 29 avril 1977). Recommandations qui sont reprises encore en 1985, ce qui prouve qu'elles n'avaient certainement pas été appliquées : « *L'enseignement du français est un enseignement décloisonné. Même si chaque séance comporte une dominante connue de l'élève – grammaire, lecture, ex-*

pression, etc- elle accueille des activités qui la complètent et prépare à des activités qui dans une autre séance, relèveront d'une autre dominante. » (Arrêté du 20 juin 1985²). Les programmes de 1996, qui réorganisent les étapes de la formation au collège en trois cycles et reportent l'orientation à la fin de la classe de 3^e et d'une certaine manière parachèvent l'œuvre entamée par René Haby en 1975 quand il avait organisé le collège unique. La séquence est désormais introduite de façon plus explicite dans les documents d'*Accompagnement des programmes* : « *Le programme favorise le travail par séquences didactiques. On désigne par là un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif, sur un ensemble de plusieurs séances* » (novembre 1995). Ce qui conduira Katherine Weinland, inspectrice générale des Lettres à parler désormais d'une « discipline rassemblée »³.

² On observera cependant que l'enseignement primaire, depuis fort longtemps, s'était engagé dans une telle logique d'organisation des activités, conscient de l'avantage que présentait pour de jeunes élèves, pas toujours à l'aise dans la maîtrise d'une langue écrite peu familière et pouvant de la sorte rassembler autour d'un objectif commune compétences et outils d'accompagnement.

³ Voir Katherine Weinland et Janine Puygrenier-Renault, *L'enseignement du français au collège*, éd. Bertrand-Lacoste, 1997

Le travail en séquence serait donc issu d'une lente, très lente, prise de conscience s'agissant de la nécessité de donner à l'enseignement du français au collège, puis au lycée, une plus grande cohérence⁴. Dans la généalogie de la notion peut-être pourrait-on évoquer aussi les usages en vigueur dans l'enseignement du français langue étrangère qui depuis fort longtemps était sensible à l'intérêt qu'il y avait à regrouper les activités en séquences ou unités didactiques.

Une évolution nécessaire

Un tel choix ne peut être non plus dissocié de l'orientation des programmes de 1995 qui font de la maîtrise des discours un élément central de cohérence des programmes : « *On entend par discours, toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral.* » Catégorie plus englobante, le discours appelle

⁴ Les derniers programmes du collège, ceux d'août 2008, conservent le principe, mais sous un libellé fort euphémisé : « Le professeur veille à la cohérence du travail qu'il conduit avec les élèves, afin d'éviter une dispersion des enseignements qui serait contraire à l'efficacité des apprentissages et à l'unité de la discipline. Il organise, par périodes, et autour d'un ou plusieurs objectifs, les activités qu'il va conduire. » On dit bien la même chose, mais le mot séquence n'est pas prononcé. Réserve ? Prudence ?

bien le regroupement des composantes nécessaires à son accomplissement et donc une organisation différente du travail. Pédagogie qui, pour reprendre l'expression de Denis Bertrand, un des responsables du groupe chargé de l'élaboration, aborde le langage dans une triple dimension : **personnelle**, avec l'implication du locuteur, dans sa dimension énonciative, **interpersonnelle**, dans la relation à l'autre, à l'interlocuteur, **impersonnelle**, dans le respect des conventions qui rendent l'échange possible (respect des règles et usages à différents niveaux, codes génériques et esthétiques en application dans une oeuvre). Un traitement éclaté des apprentissages n'est alors plus désormais possible.

De tels choix ne sont pas sans conséquence sur l'organisation du travail dans l'année et sur la gestion de l'allocation annuelle horaire. Allocation horaire que les professeurs généralement ne calculent pas, dans la mesure où l'habitude du découpage horaire hebdomadaire reste profondément ancrée chez chacun. Un horaire de français au collège, mais selon les classes, selon les établissements, car le pilotage par la D.H.G. (dotation horaire globale attribuée par l'administration rectorale et académique à chacun des collèges) différencie chaque collège dans sa façon de répartir les moyens et d'organiser les emplois du temps. Aussi l'oscillation peut-elle être forte et aller de 130 heures annuelles à 150 ou 160 heures, en classe entière mais aussi en heures de

Catégorie plus englobante, le discours appelle bien le regroupement des composantes nécessaires à son accomplissement et donc une organisation différente du travail.

On veille par ailleurs à articuler ce plan de formation avec les prévisions et besoins formulés par les professeurs de LVE et selon les contenus en matière d'histoire culturelle abordés par le professeur d'histoire.

groupe. De cette contrainte doivent découler, avant même que l'année ne commence, un certain nombre de calculs et de choix que nous ne ferons que brièvement évoquer :

- choix des thèmes et des dominantes discursives à traiter tout au long de l'année.
- choix des œuvres, des genres
- répartition des heures à attribuer globalement à la lecture, aux travaux d'écriture, aux activités d'oral, à la maîtrise de la langue, selon la compétence que l'on souhaite privilégier, par rapport au profil de la classe.
- établissement d'un parcours pédagogique organisé en séquences (8 ou 10 par exemple) et part de l'horaire correspondant.
- part de l'horaire à consacrer aux différentes évaluations, aux devoirs sur table.
- bilans hors séquence (en grammaire, en lecture, en écriture).
- bilan de fin d'année destiné à remettre en perspective et à réorganiser l'ensemble des acquis.

On veille par ailleurs à articuler ce plan de formation avec les prévisions et besoins formulés par les professeurs de LVE (s'agissant de la mise en place d'un métalangage commun, de références culturelles partagées) et selon les contenus en matière d'histoire culturelle abordés par le profes-

seur d'histoire. On peut se douter que l'établissement d'un plan de travail ainsi conçu est loin d'aller de soi, qu'il implique une forte concertation entre professeurs de français et entre professeurs d'un même niveau pour une classe donnée. Par ailleurs, une conception aussi resserrée des apprentissages qui combine un traitement globalisé des compétences associé à des contenus culturels littéraires ou artistiques au sens le plus large du terme (les nouveaux programmes du collège ont introduit une nouvelle catégorie de référence, l'histoire de l'art) pose des problèmes d'organisation qui ne sont pas toujours bien résolus. Au point que dans les nouveaux programmes du collège, on admet que certains points de grammaire puissent être traités hors séquence : « Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français. » Il est en effet peu commode d'articuler de façon pertinente des éléments relevant d'une grammaire de la phrase avec une approche du discours et des genres. Mais il existe aussi plusieurs types de grammaire de la phrase. Certains auraient pu être convoqués utilement pour servir de transition entre formes du discours et éléments de la phrase, les grammaires notionnelles ou sémantiques par exemple.

Une organisation complexe

Elaborer une séquence revient à établir **un parcours de formation qui conduise d'un niveau donné de connaissances et de compétences à un autre**, les activités envisagées devant assurer cette transition. Elaborer une séquence, c'est donc établir un cahier des charges qui pourra comprendre :

- le choix d'une dominante approchée en terme de compétence. Veut-on plutôt travailler sur l'oral, la lecture, l'écriture, la connaissance de la langue ?
- une dominante discursive : la dimension narrative, descriptive, explicative ou argumentative ?
- quels genres privilégier ? récits divers, romans, théâtre, poésie, dans la diversité de leurs occurrences esthétiques ?
- quelle organisation interne de la séquence ? sur quel nombre de séances ? Sachant qu'il faut prévoir une **séance d'ouverture**, dans laquelle sont présentés les objectifs, le déroulement envisagé, sont évoquées les connaissances dont disposent déjà les élèves, sur la période considérée, les œuvres plus ou moins familières, les genres déjà approchés, le vocabulaire disponible, et en même temps faire état de ce que l'on ne sait pas. On établit la liste des questions pour lesquelles on aimerait bien, en fin de séquence, disposer de réponses. On crée de la sorte un horizon d'attente qui

donne sens aux travaux que l'on va engager. Prévoir encore une **séance de bilan** pour faire état des connaissances ainsi acquises (en se reportant aux questions posées lors de la séance initiale), en les complétant à l'aide des références figurant dans les manuels ou dans différentes encyclopédies accessibles sur le net ou au C.D.I., pour évaluer les compétences sur lesquelles on a travaillé durant toute la séquence.

- lecture/écriture peuvent être étroitement associées dans un projet qui se fonde sur une pédagogie de l'imitation ou qui travaille sur l'enrichissement, la prolifération du texte d'une certaine manière ou contraire sur sa réduction, sa condensation. Comme l'écriture peut être une écriture de commentaire au terme d'une lecture ou une écriture fondée sur les variations possibles du dispositif narratif ou descriptif. Avec des choix stylistiques fondés sur l'usage délibéré de phrases courtes, d'indépendantes, notations brèves qu'il appartiendra au lecteur d'interpréter, ou au contraire, des phrases longues, à structure plus complexe, comprenant incises, digressions variées, destinées à attirer l'attention du lecteur sur un point donné et à mieux prendre en charge sa lecture. Bref, **pas de schéma de séquence pré-établi**, mais une organisation qui dépend tout à la fois des grandes orientations données par les

La culture humaniste permet aux élèves d'acquiescer tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité.

programmes et des besoins et du niveau de départ des élèves.

Des contenus à organiser

Mais une séquence n'est pas une simple structure de mise en continuité des activités, elle doit, sur des contenus spécifiques, opérer des choix et leur donner sens par rapport à une problématique et à des catégories particulières particulière. L'enseignement du français ne se limite pas à l'acquisition de compétences, lire, écrire, prendre la parole, etc. abordées dans leur plus grande généralité, mais à inscrire ces compétences dans l'exploration d'un univers culturel qui donne sens aux activités ainsi entamées, ce qui dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* est défini sous le libellé de « culture humaniste » : « La culture humaniste permet aux élèves d'acquiescer tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projeteront plus lucidement dans l'avenir. »

- un déroulement curriculaire qui s'inscrit dans un déroulement chronologique : 6^e/ Antiquité ; 5^e/ Moyen-Age, XVI^e, XVII^e siècles ; 4^e/XVIII^e, XIX^e siècles ; 3^e/XX^e et XXI^e siècles .
- les formes du discours : narration, des-

cription, argumentation, explication, dans les actualisations génériques les plus variées, sachant que ces quatre grandes dominantes peuvent se combiner dans un genre, dans une œuvre particulières et selon des pilotages narratifs variés. Un récit de Balzac, de Jules Verne, de Marguerite Duras procède en la matière à des arbitrages variés.

- une prise en charge énonciative : distanciation ou implication ; l'adresse à autrui et l'interaction.
- les genres : contes, fables, légendes, épopées, farce, allégorie, comédie, roman d'aventures, récits de voyage, tragédies, drames, etc. dans la diversité des usages et des choix esthétiques, selon les époques considérées.
- les registres : épique, comique, tragique, grotesque, pathétique, dramatique, lyrique, fantastique, satirique, ironique, etc. Le registre, comme attitude, manière de sentir, de représenter qui donne une coloration particulière à une œuvre donnée, dans un genre donnée.
- des figures : l'univers des œuvres proposées est parcouru, animé de figures (dans lesquelles prendront place des personnages particuliers) dont les traits renvoient à des éléments fondamentaux de l'imaginaire : la figure de l'animal (animal fabuleux, animal métaphore de l'homme, animal au quotidien/animal réel) ; les figures de la famille (père, mère, enfants, frères et

sœurs) dans la variété des relations et des conflits qui peuvent en découler ; le héros, depuis le héros dans les mythes et légendes de l'Antiquité jusqu'au héros contemporain, auteur d'exploits divers. Figures que l'on peut rencontrer de la 6^e à la 3^e, dans la diversité de leur réalisation visible comme personnages de contes, de romans, de récits, de pièces de théâtre et selon des programmes narratifs différents.

- des lieux : la forêt, le château, la maison, le jardin, le fleuve, la ville et ses rues, la mer ; associés à la poésie des éléments : l'eau, la terre, la mer, le feu.
- etc.

Comme on l'aura compris, il ne s'agit pas de mettre l'œuvre ou l'extrait au service d'une de ces catégories, comme support d'illustration, mais au contraire, sur des œuvres ou des formes d'écriture particulières, apprendre progressivement à les caractériser à l'aide de ces catégories, ces catégories étant elles-mêmes construites, progressivement, modestement, au contact des œuvres. La reconnaissance dans la diversité des œuvres de figures, de lieux, de scénarios communs permet progressivement d'en réduire l'étrangeté initiale et de construire progressivement des outils d'élucidation. En même temps, des liens peuvent être établis avec les littératures d'autres pays d'Europe, la littérature espagnole par exemple.

- l'auteur : simple mention au bas d'un texte en classe de 6^e, l'auteur au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité du collège va prendre un peu plus de consistance et devenir non seulement celui qui a écrit le texte (simple scripteur), mais celui qui élabore un monde qui lui est propre dans une écriture progressivement reconnaissable (Maupassant, très souvent sollicité, trop parfois peut-être, peut aider à construire cette notion).
- les supports de lecture et d'activité : extraits, œuvres intégrales ; images ; textes sur supports informatiques ; médias, etc.
- le vocabulaire, la maîtrise des formes de la langue s'articulent par rapport à ces familles de choix.

Une problématique

La difficulté d'organisation de la séquence tient enfin à la nécessité d'organiser dans un cadre de traitement limité (12 séances par exemple) une matière particulièrement riche et hétérogène. Aussi importe-t-il de délimiter une problématique qui définisse un axe d'analyse et oriente l'attention et l'activité des élèves (sans entrer ici dans le détail de l'organisation, faute de place pour le développer).

Ainsi pour la classe de 6^e, on peut proposer une séquence centrée sur la découverte d'un registre :

***Le héros devant les colères de Poséidon.
Ulysse et Michel Desjoyaux.
Le récit épique sous toutes ses formes***

On travaillera ainsi sur le récit épique dans l'*Odyssee*, un retour dans la patrie sans cesse contrarié et dans des extraits de presse contemporaine s'agissant de cette navigation sans but, autre que celui d'arriver en tête, qu'est le *Vendée-Globe*, pour faire apparaître un certain nombre de similitudes, de procédés de grandissement dans la conduite du héros, la représentation de la mer déchaînée, tempête qui approche, tempête qui se déchaîne, paroxysme de la tempête, naufrage ou apaisement, pour reprendre un scénario type de représentation de ce *topos* en littérature (chez Virgile, Ovide, mais aussi bien chez Bernardin de Saint-Pierre ou Joseph Conrad). On repère en lecture, on reprend en travail d'écriture, avec les recherches de vocabulaire associées.

Pour une classe de 4^e une **séquence à dominante d'écriture:**

***Le bric-à-brac gothique
Ecrire pour faire peur***

Intitulé destiné à mettre l'accent sur le rassemblement d'un matériel figuratif conventionnel aux fins de produire un effet attendu :

- des personnages qui vivent dans un cadre ordinaire
- un voyage, une invitation dans la vieille demeure d'un ami

- une coupure spatiale avec l'univers ordinaire (des nappes de brouillard, des forêts profondes, des chemins difficiles d'accès) qui dissocient les personnages de leurs repères ordinaires de vie
- une vieille demeure / un vieux château à la silhouette inquiétante (donjon en ruine, murs en partie écroulés, etc.)
- une vieille légende à cours sur le château et ses habitants (légende associée le plus souvent à une mort tragique)
- un vieux serviteur qui ouvre la porte
- un maître des lieux peu loquace, au profil inquiétant
- les voyageurs vite abandonnés
- parcours labyrinthique pour accéder à sa chambre
- chacun des voyageurs se retrouve isolé dans sa chambre
- pièces aux dimensions hors du commun (hauts plafonds, tentures aux couleurs passées), bien évidemment des tableaux, statuettes, objets divers
- le sentiment d'une présence diffuse, inquiétante
- généralisation progressive de la peur, etc.
- et pour finir la fuite du héros/narrateur

Références textuelles : *Le Château d'Otrante*, *Le voyage d'Udolfo*, les nouvelles de Théophile Gautier, d'Edgar Poë, *Le Château des Carpathes*, de Jules Verne, des extraits du *Château d'Argol*, de Julien Gracq. Ceci pour que les élèves découvrent le caractère hautement conventionnel de cet univers très « littéraire ». On peut adopter des variables de lieu, remplacer le château isolé par l'auberge isolée, le châtelain par un auber-

giste non moins inquiétant. Comme on peut tenter une transposition en plein XXI^e siècle.

Travail sur le vocabulaire de la perception : la vue, le toucher notamment, pour évoluer vers un dérèglement de tous les sens quand la peur s'est transformée en panique. Se poser avec les élèves la question de savoir si le narrateur va nommer les sentiments de crainte, de peur qui l'habitent ou bien s'il rapporte des conduites à partir desquelles le lecteur devra inférer la nature des sentiments qui habitent le personnage.

La démarche pédagogique peut consister à faire écrire d'abord un scénario « neutre », de visite à un vieil ami ou à un vieux parent, dans un vieux château, mais sans aucune des connotations fantastiques envisagées, un épisode banal, dans un univers essentiellement caractérisé par sa décrépitude. Le scénario ainsi construit, et rédigé sous forme d'un synopsis, sera réécrit dans le registre fantastique, à différents degrés de détail dans l'information que l'on veut communiquer au lecteur, tout en maintenant ce dernier dans un état d'indécision. Sommes-nous en présence de phénomènes effectivement surnaturels, si l'on peut dire, ou bien s'agit-il d'une simple hallucination, d'un cauchemar, que les premières lueurs de l'aube viendront dissiper ? On peut tenter une variation de type parodique, avec clin d'œil au lecteur. Par quels procédés ? Recherche à conduire avec les élèves.

En classe de 3^e, une séquence centrée sur la lecture :

***Femmes dominées ? De l'assentiment à la prise de conscience
Un genre et un rôle***

Séquence centrée sur la lecture de portraits en action, portraits à valeur argumentative. Un idéal se dessine derrière des rôles immobilisés dans l'image conventionnelle de la jeune fille ou de l'épouse soumise. Comment le dramaturge (ou l'auteur de la B.D.) parvient-il à faire adhérer le spectateur/lecteur à cette figure d'une rébellion ou d'une revendication ? S'agit-il de susciter l'indignation, la compassion, le malaise, la réaction amusée ? Sur quels ressorts joue-t-il et pourquoi ? Quel est, pour chacun des auteurs, l'anti-modèle de référence ?

- MOLIERE, *L'Ecole des femmes*, 1662 (Acte 2, scène 5) (femme ingénue ?)
- MARIVAUX, *La Double inconstance*, 1723 (femme leurrée ?)
- Alexandre DUMAS fils, *La Dame aux camélias* (femme sacrifiée)
- Henrik IBSEN, *Une maison de poupée*, 1873 (femme rebelle)
- Henri BECQUE, *La Parisienne*, 1885 (femme cynique)
- Elfriede JELINEK, *Ce qui arriva à Nora quand elle quitta son mari*, 1993 (femme éprouvée)
- Marjane SATRAPI, *Persépolis*, (tome 3 notamment), 2001 (femme d'aujourd'hui et d'ailleurs)

Derrière l'évidence de la notion de personnage, s'interroger sur les mutations qu'un

genre, le théâtre essentiellement, fait subir à une figure prise dans un rôle convenu.

Ou encore, dans une classe de 4^e ou de 3^e, une **séquence à dominante d'oral** :

***Les loups sont de retour !
De l'émotion au débat.***

La figure du loup est une de celle qui est la plus constamment présente dans l'imaginaire du monde occidental, depuis la légende de Romulus jusqu'à la chèvre de Monsieur Seguin. Retour du loup dans les Alpes, troupeaux attaqués. Emotion ! L'image du « loup littéraire » pour commencer, les qualités ou défauts qui lui sont attribués, les réactions qu'ils suscitent. Une visite sur le site officiel www.loup.ecologie.gouv.fr . On rassemble ainsi les éléments d'un débat entre bergers et défenseurs de l'animal, sur une dominante de type accuser/défendre et conseiller/déconseiller. A partir de la relecture de textes littéraires qui renvoient à l'image convenue du loup, interroger les faits actuels à partir du site officiel, de coupures de presse, et préparer un débat entre équipes d'élèves, par écrit d'abord. Apprendre ainsi à dépasser le stade de la simple réaction et de l'expression de son propre point de vue pour aller vers un véritable échange qui prend en compte et considère comme légitime, sous certaines conditions, le point de vue de l'autre. Les élèves entreprennent ensuite un compte rendu écrit de ces débats.

Comme on peut s'en rendre aisément compte à partir de cette brève présentation, une pédagogie exigeante qui ne peut trouver son point de réussite que par un travail en équipe, sur des objectifs et des compétences partagés, dans un domaine d'apprentissage, celui du français langue majeure de scolarisation, pour reprendre la nouvelle terminologie du Conseil de l'Europe, qui pendant longtemps a pu se satisfaire d'une approche ponctuelle de la compétence, des textes et des savoirs. Un chantier encore ouvert et qui appelle le rassemblement de tous les enseignants et plus particulièrement ceux de Lettres, de Langues vivantes et d'Histoire.

Recensiones y apostillas

Festival CinEspaña

Desde hace trece años, Toulouse, la ciudad francesa más española, acoge cada otoño el festival de cine español CinEspaña.

CinEspaña, cuya vocación es dar a conocer y promover el cine español en el sur de Francia, se ha convertido con los años en una de las citas cinematográficas más reconocidas tanto por la calidad artística de su programación como por la calurosa presencia de sus prestigiosos invitados, con la fiel y cariñosa asistencia de nuestro presidente de honor Jorge Semprún. Serían muchos los nombres que habría que mentar, nos conformaremos con recordar los de Carlos Saura, Mario Camus, Basilio Martín Patino, Manuel Gutiérrez Aragón, Elías Querejeta sin olvidar los que ya desaparecieron y que nos han honrado con su venida a Toulouse como Paco Rabal o Fernando Fernán Gómez.

El festival también quiere poner de realce el talento de las actrices y actores a los que el cine español debe tantos éxitos y para eso tiene un convenio con la AISGE.

Fiel a esa vocación, CinEspaña presenta en cada edición un amplio panel de la cinematografía española uniendo a los jóvenes directores los talentos confirmados. Se unen así al descubrimiento de los primeros largometrajes llenos de promesas, las retrospectivas y homenajes en los que

saborear con placer obras maestras conocidas y reconocidas.

Además de las clásicas secciones de cualquier otro festival, como *Competición*, *Panorama* y *documentales* o *Cortos*, CinEspaña consta de una sección escolar particularmente desarrollada. Unos 5000 alumnos acuden cada año con sus profesores a las proyecciones que les son reservadas con toda una documentación pedagógica que permita una verdadera labor tanto lingüística como cultural.

CinEspaña puede existir gracias a la implicación financiera y al apoyo moral de instituciones españolas (Ministerio de Educación - Ministerio de Cultura / ICAA - Instituto Cervantes - AISGE) y de instituciones francesas (Ayuntamiento de Toulouse, Región Midi-Pyrénées - Consejo General de la Haute Garonne).

VIDA ZABRANIECKI

CINESPAÑA
CINESPAÑA
CINESPAÑA
CINESPAÑA

para ver

La Ola:
**¿Una película alemana en una
 clase española?**

*“Los alemanes se atreven ahora a mirar su
 historia sin complejos”*

Bruno Ganz

Utilizar películas de producción alemana en las clases de alemán como lengua extranjera no parece que deba llamar demasiado la atención; forman parte de la realidad didáctica cotidiana. Sin embargo, durante los últimos años, han visto la luz algunas producciones que bien podrían servir como recursos metodológicos en otras materias.

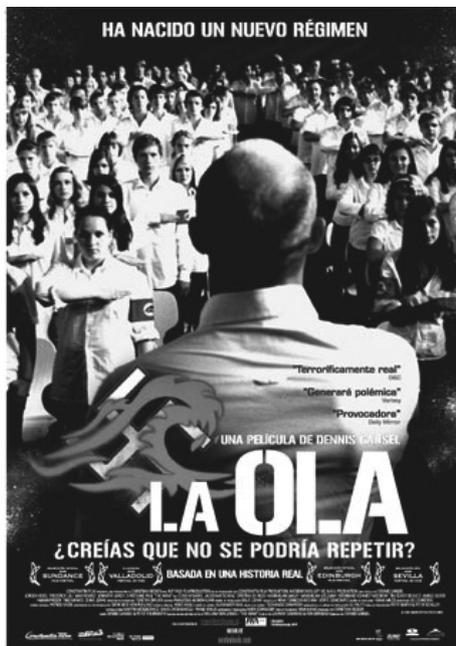
En una entrevista concedida al diario El País, el actor Bruno Ganz, conocido en España especialmente por su papel en “El hundimiento” (Alemania, 2004), declaró que dicha película marca el primer gran paso en la revisión de la propia historia alemana a través del cine. “El hundimiento” ha obtenido un gran éxito de público en los cines europeos y a ella siguieron otras con igual fortuna: “La vida de los otros” (Alemania, 2006), “El lector” (Estados Unidos/Alemania 2008), “RAF, Facción del Ejército Rojo” (Alemania 2008) y “La Ola” (Alemania, 2008). Nos hacen comprender todas ellas, como dice Ganz, que “los alemanes ahora se atreven a mirar su historia de cerca, sin complejo de culpa, sin tener

que decir y mostrar a cada paso esa culpabilidad”.

De especial interés para su uso en clase podría ser la última obra citada: “La Ola”, una película del director Dennis Gansel, que no habla directamente de un hecho histórico sino de un presente en el que errores del pasado podrían repetirse no sin dificultad.

Para explicar a sus estudiantes cómo nacen la dictaduras, un profesor pone en práctica un singular experimento durante una semana: una treintena de alumnos y alumnas se somete, bajo su responsabilidad, a una forma de camaradería mediante el uso de la disciplina, del uniforme, de un gesto de reconocimiento y de un logo propio. La situación, sin embargo, se le escapa de las manos y toma, entre los alumnos y alumnas de esta clase, un cierto “automecanicismo” hasta el punto de que el profesor se encuentra ante una situación en la que tiene que reconocer una verdadera y auténtica facción de tinte nazi.

El espectador comprende que la sociedad actual está muy lejos de haber rechazado los dogmas fundacionales de las dictaduras pero, sobre todo, que está expuesta a ser sometida de forma fácil y banal. Negar la disposición del ser humano a someter y ser sometido es erróneo y puede ser profundamente peligroso porque nos vuelve incapaces de reconocer el problema, incluso si lo tenemos delante de nuestros ojos.



La trama de la película se basa en la novela americana de Morton Rhue del mismo título, “The wave”, publicada en 1981. Traducida casi inmediatamente después de su primera edición en los Estados Unidos a varias lenguas, en la década de los 80 alcanza gran éxito como lectura pedagógica en diferentes países. Esta novela tiene su origen, por otro lado, en el guión de la película “The Wave”, que se basa en el experimento “The Third Wave” llevado a cabo, en 1967, en una *High School* en Palo Alto por un profesor de historia llamado Ron Jones.

En *La Ola* de Denis Gansel nos encontramos algunos aspectos, que singularizan la novela, bastante cambiados. La película

ha sido ambientada en la Alemania de hoy, aunque podría tener como contexto cualquier otro país, mientras que la acción de la novela transcurre en California y ello puede deberse al intento de dar mayor credibilidad al contexto. Significativos son los cambios con respecto a la novela que consiguen dar más fuerza a la película y a su mensaje, sobre todo en el comienzo y en el final. Una prueba del grupo de teatro de la escuela acaba peor que mal ya que nadie respeta el texto; un torneo de waterpolo se pierde por falta de espíritu de equipo; una fiesta avanza sólo gobernada por la cerveza; se trata de tres escenas que nos hacen comprender que a los jóvenes les falta algo y que explican, quizás, por qué los protagonistas, unos adolescentes alemanes que bien podrían ser de cualquier otra nacionalidad, pueden todavía hoy someterse a ideas totalitarias: no hay dirección, no hay espíritu de grupo, no existe ningún objetivo. La novela acaba con un mensaje didáctico relativamente leve pero la película culmina en una catástrofe a golpe de pistola.

La película ha logrado implicar a muchísimos espectadores, no sólo por su contenido sino también por los rasgos estilísticos elegidos que se aproximan a la cultura pop, que se manifiesta, entre otros aspectos, explícitamente en el logo del grupo – una ola tipo tsunami que se convierte en un *tagg* que después se encuentra sobre todos los muros de toda la ciudad- o en la forma de saludarse.

Significativa es, igualmente, la elección musical. No es una novedad que todos los gobiernos autárquicos han intentado siempre captar simpatizantes también a través de la música. Ambientada en la época actual, en la película se pueden oír numerosos fragmentos que evocan ideas de diversión, de complicidad; fragmentos que gustan, sin duda, a los jóvenes y transmiten un espíritu de movimiento, de vida.

Los rituales que se introducen poco a poco van cambiando las individualidades de la clase. Quien siempre se sentía distinto de los otros, forma parte ahora de ella gracias al modo de vestirse, de saludarse, de sentirse tratado como todos los demás.

Tim, un marginal de siempre, hijo de padres acomodados al que no prestan demasiada atención, se siente de repente integrado, aceptado, abrazado por el grupo. Sinan no quiere ser nunca más “el turco”; *La ola* lo convierte en igual a los demás. Marco, que vive en un barrio de casas prefabricadas, sueña con vivir en un adosado, tener una vida económica segura.

El marginal, el extranjero, el hedonista, el proletario... todos son objeto de la promesa que les hace la comunidad de *la ola* y en ello adquieren relevancia los deseos, las nostalgias que se nos muestran como fuerzas que incentivan a los protagonistas y, al mismo tiempo, como espacios vacíos a través de los cuales se va introduciendo el fascismo.

La ola es pues una película que puede

interesar no sólo al público alemán sino que merece la pena ser discutida en cualquier país. La clase de español, de política, de moral, de filosofía,... podrían ser foros adecuados para ello.

JULIO A. ROZA LLERA
Liceo español Luis Buñuel

Recursos web para la Educación Plástica y Visual

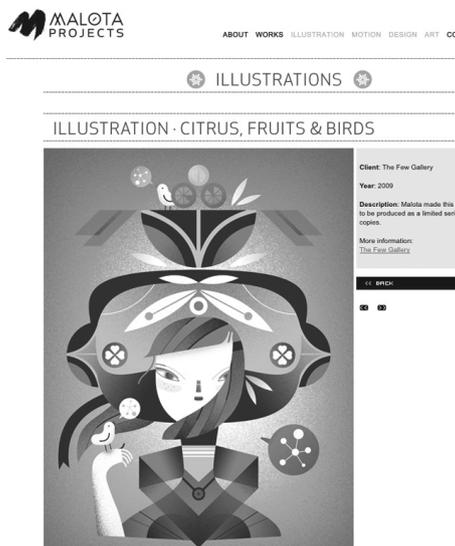
En la enseñanza de la Educación Plástica y Visual en la E.S.O. es fundamental el visionado del trabajo y la obra de artistas y creativos, tanto para ampliar el campo de conocimientos del alumnado como para ilustrar y ejemplificar el desarrollo de los contenidos de la asignatura. A través de la observación de la selección de webs que proponemos, el profesor puede explicar conceptos como el ritmo, el color, la composición o las texturas y el estudiante podrá acceder a aplicaciones reales de ilustradores y diseñadores que hacen uso de las herramientas y estrategias compositivas aprendidas en el aula.

Malota.

<http://www.malotaprojects.com/studio>

Malota es conocida por los personajes que dibuja para camisetas, calendarios o postales. Sus ilustraciones por medio de planos y formas geométricas permiten el estudio de las posibilidades expresivas de los elementos básicos de la plástica como la línea o el plano. El empleo del dibujo vectorial y de degradados hace que su trabajo sirva de ejemplo para plantear al alumno una práctica de dibujo e ilustración con ordenador. En su web también encontraremos elementos de diseño gráfico que pue-

den servir de modelo para llevar a cabo imágenes corporativas o logotipos en 4º curso. Esta página incluye además interesantes enlaces a sites de ilustradores y diseñadores.



Pivenworld

<http://www.pivenworld.com>

Pivenworld realiza retratos de personajes conocidos empleando el collage con objetos de todo tipo. Su web, que encontramos especialmente adecuada para 1º de E.S.O., ejemplifica de manera sencilla que, a través del cambio de funcionalidad de los objetos, podemos llevar a cabo composiciones imaginativas. Su observación puede ayudar a fomentar el interés por la experimentación con técnicas y procedimientos diversos. En 1º de E.S.O. se puede partir de

un elemento cualquiera del entorno del alumno y buscarle una aplicación plástica.



Catalina Estrada

<http://www.catalinaestrada.com>

A través del visionado del trabajo de la ilustradora y diseñadora gráfica Catalina Estrada podemos ejemplificar el tema de la simetría en 1º de E.S.O. Estrada realiza composiciones equilibradas en las que la repetición de determinados elementos es una constante. Sus ilustraciones pueden ayudar al alumno a valorar la organización del espacio compositivo así como su esquema. En sus imágenes podemos estudiar la relación figura/fondo, las texturas, el color y la proporción.

Arnal Ballester

<http://www.arnalballester.com>

Arnal Ballester trabaja ilustrando cuentos y artículos de prensa. Sus personajes rectilíneos sirven para explicar el tema de la línea o del plano. El empleo de una gama de colores reducida y de la simplificación de for-

mas en los dibujos de Arnal Ballester ayudarán a los alumnos de 3º de E.S.O. a llevar a cabo prácticas de geometrización de formas orgánicas y de composición partiendo de una paleta de color restringida.

Paula Sanz Caballero

<http://www.paulasanzcaballero.com>

Ilustradora y artista, trabaja con el collage. Primero dibuja una escena y luego la completa a partir de retales de telas. Al abordar el tema del collage, el profesor puede proponer al alumnado de 3º un ejercicio similar imitando la técnica de Paula Sanz Caballero pero variando el motivo de la imagen. Sus elegantes ilustraciones pueden servir de ejemplo para estudiar la proporción y el encajado, pues sus personajes aparecen en espacios urbanos o interiores con mobiliario.

Juanjo Sáez

<http://www.juanjosaez.com>

Esta web contiene el trabajo gráfico de este ilustrador de *El País*. Sus viñetas y sus tipografías rotuladas son un buen punto de partida para abordar el cómic en 3º. Sus divertidas historias están realizadas con un dibujo simple pero eficaz. Su estudio permitirá aprender estrategias gráficas y recursos plásticos para elaborar sus propias historias seriadas.

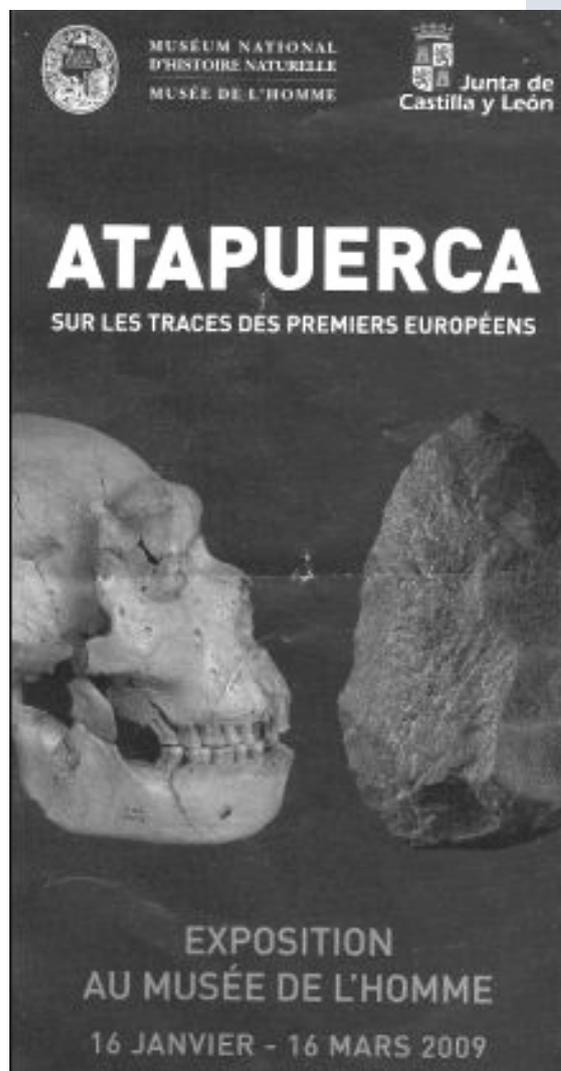
MÓNICA YOLDI

Escuela de Arte y Diseño de Logroño

Conocer Atapuerca

En el *Musée de l'Homme* de París se ha podido visitar durante la primavera de 2009 la exposición *Atapuerca. Sur les traces des premiers européens*. En ella se muestran los principales hallazgos sobre la evolución humana que han arrojado los yacimientos prehistóricos de la sierra de Atapuerca. Los investigadores y las instituciones que sostienen el proyecto repiten periódicamente la exposición de sus descubrimientos en ciudades diversas. Además, en la propia sierra burgalesa se puede visitar todo un complejo formado por dos centros de recepción, un parque arqueológico, el sistema de yacimientos y la exposición permanente *Atapuerca. Un millón de años*. Los centros de recepción se encuentran en las localidades de Atapuerca e Ibeas de Juarros, cercanas a las excavaciones. En ellos se ofrecen actividades didácticas para grupos de escolares que incluyen la visita guiada a los yacimientos y al parque arqueológico, en el que se recrean diversos ámbitos de la vida en sucesivas etapas de la prehistoria y el visitante tiene la ocasión de experimentar cómo hacer fuego, tallar piedras, realizar pinturas rupestres o lanzar flechas. En la ciudad de Burgos se está creando un Museo de la Evolución Humana que en un futuro será un excelente complemento de la visita a la sierra.

En la exposición de París, como antes en la de Nueva York o siempre en la de Atapuerca, podemos seguir la historia de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos veinticinco años en este espacio



para recorrer

arqueológico donde se han encontrado restos humanos prehistóricos de importancia capital para conocer y comprender la evolución y los modos de vida de nuestros antepasados desde hace más de un millón de años hasta los *neanderthales*. Es la mayor acumulación de fósiles humanos encontrada hasta la fecha. En las exposiciones se pueden contemplar restos emblemáticos tales como el cráneo del “chico de la gran dolina” (una nueva especie descrita en Atapuerca considerada “el primer europeo”: el *homo antecesor*); junto a él, “Elvis” (una pelvis completa de *homo heidelbergensis*), el cráneo nº 5 (“Miguelón”), o “Excalibur” (un bifaz de cuarcita perteneciente a un ritual funerario).

A través de maquetas, vídeos, fósiles, moldes, o dibujos seguimos el camino recorrido por los investigadores y las conclusiones obtenidas acerca de nuestros antepasados. Asistimos a las dificultades para acceder a los yacimientos; comprendemos la laboriosa tarea de sacar el fósil de su lecho y la minuciosa reconstrucción de los huesos fosilizados; aprendemos la manera en que estos antepasados construían, se alimentaban (con evidencias de canibalismo), vivían y morían.

El equipo de investigadores, mundialmente reconocido, está realizando un notable esfuerzo por la difusión de sus estudios y publican regularmente amenos textos de divulgación: *La especie elegida*, *El collar del neandertal*, *El enigma de la es-*

finge, *La saga humana o Atapuerca: perdidos en la colina* son algunos de los firmados por todos o por alguno de los codirectores de la excavación, los profesores Arsuaga, Bermúdez de Castro y Carbonell. La *Fundación Atapuerca* ha publicado también materiales didácticos específicos para su utilización tanto en las aulas de primaria como en las de secundaria.

En los últimos años la comunidad científica ha reconocido el valor de las investigaciones llevadas a cabo en Atapuerca con importantes galardones como el premio Príncipe de Asturias o la declaración de los yacimientos como patrimonio mundial por la UNESCO.

Más información en:

www.atapuerca.org,
www.fundacionatapuerca.es
www.visitasatapueca.es
www.atapuerca.tv

VIRGINIA YOLDI LÓPEZ
Liceo español Luis Buñuel

Filosofía para niños: Enseñar a pensar

EL proyecto **Filosofía para niños** nace en los años sesenta cuando Mathew Lipman, profesor de filosofía en la Universidad de Nueva Jersey, ante las deficiencias que observa en sus alumnos, decide desarrollar un programa que potencie las habilidades de pensamiento desde una edad más temprana. Y así, consciente del potencial mental y creativo de los niños, elabora una serie de materiales en forma de “novelas” para trabajar en el aula, que abarcan ocho niveles educativos. Actualmente existen traducciones de los materiales básicos a muchos idiomas y una gran red de centros, y grupos de trabajo colaboran en la implantación y difusión del programa –lo que incluye la investigación, adaptación de materiales y formación del profesorado– en más de cincuenta países de los cinco continentes. En España, profesores enmarcados en diferentes organismos y grupos de trabajo han experimentado e implantado la metodología y los materiales de *Filosofía para niños* con alumnos de infantil, primaria o secundaria.

Además de la creación de materiales y el trabajo en el aula, el profesorado implicado en el programa desarrolla periódicamente actividades de formación destinadas a la difusión de contenidos, materiales y metodología.

Un ejemplo de este tipo de actividades es la que tuvo lugar en el Colegio Español “Federico García Lorca” de París, cuyo profesorado se plantea impartir el programa para el alumnado de educación infantil y primaria.

El curso estuvo a cargo de Félix de Castro, miembro del *GrupIREF* (Investigación y Renovación de la Enseñanza de la Filosofía), implantado en Cataluña, y tuvo como base los materiales del **Proyecto Noria**, un currículum para Educación Infantil y Primaria, cuyo objetivo es que los niños y niñas aprendan “a pensar creativamente



y a actuar éticamente” a través de actividades que potencien sus habilidades de pensamiento y sus actitudes éticas. La inclusión de la creatividad y de las actitudes éticas constituye una aportación, una novedad al proyecto original de M. Lipman.

Para conseguir sus objetivos, el proyecto propone tres tipos de recursos: los relatos (cuentos, leyendas y mitos), los juegos y el arte (pintura y música).

A partir de ellos, el profesorado del Colegio Federico García Lorca llevó a cabo las actividades propuestas por el ponente asumiendo el papel de los alumnos en el aula. Desde la convicción de que el diálogo “además de ser una excelente herramienta pedagógica para aprender a pensar”, es “un valor democrático” que garantiza la expresión de ideas diversas y permite gestionar los conflictos entre las personas, se dispuso una estructura de agrupamiento en círculo, que potenciara la comunicación, y se organizaron actividades conducentes a enseñar a los niños a pensar por sí mismos en compañía de los demás desde la conciencia de la igualdad, a establecer sus propias normas, a representarlas y compartirlas.

La observación atenta y el comentario lúdico a partir de fragmentos de obras de arte, permitió desarrollar el lenguaje de los sentidos, relacionar partes y todo, elaborar criterios propios, argumentar...

Al comparar versiones de cuentos conocidos se accedió al imaginario colectivo,

se reflexionó sobre comportamientos, se conectaron diversos tipos de pensamiento (imaginativo, discursivo, lógico), se desarrolló la creatividad...

Una actividad más, construir un juguete de manera cooperativa, condujo a analizar procedimientos, medir capacidades y aptitudes, situarse en el grupo para saber qué puesto ocupamos y relacionarse con los otros adquiriendo pautas de conducta.

Por último, se propusieron actividades para jugar con los sentidos y desarrollar la capacidad de observar, razonar hipotéticamente, interpretar, esto es, actividades que potencian las habilidades perceptivas, otra de las aportaciones del Proyecto Noria.

Porque, como dijo Bruner “lo que vemos nos hace pensar y los pensamientos nos hacen ver”, es decir, percibir y organizar las sensaciones.

Para saber más:

www.proyectoria.creamundos.net

www.grupiref.org

MARÍA MALLOL FERRÁNDIZ
Colegio Federico García Lorca

En torno a Luis Buñuel

Buñuel et la douceur d'un appel d'air

MICHEL BONDURAND¹

Il fait nuit. Un homme passe son rasoir sur une bande de cuir. Pour en vérifier le tranchant, il fait glisser la lame sur l'ongle rond de son pouce. Puis il sort. Sur le balcon maintenant, il lève la tête et regarde passer un trait de nuage sur la lune pleine. Visage de femme en gros plan. Lame de rasoir dans la main de l'homme. Œil tranché. Plaie ouverte : matière qui en sort. Nuage qui finit de passer devant la lune.

Voici apparaître dès les premières images tournées par Buñuel une volonté permanente de toute son œuvre : rendre visible, mettre dehors. L'homme sort sur le balcon ; la matière sort de l'œil. Bien sûr il n'est pas très étonnant de trouver chez ce jeune surréaliste une attitude « révolutionnaire » presque au sens physique du mot : l'envie de renverser, retourner, mettre le dedans au-dehors. C'est cette dialectique de l'intérieur et de l'extérieur qui peut frapper quand on regarde *Un chien Andalou*. Le cou-

ple se met à la fenêtre pour regarder l'hermaphrodite se faire renverser par une voiture ; les fourmis sortent de la main ; à la fin du film, on passera la porte de l'appartement et on arrivera directement sur le sable d'une plage.

On retrouve la relation intérieur-extérieur au cœur des histoires bunueliennes. Dans *L'âge d'or*, c'est évidemment les invités qui sortent sur le balcon (encore) pour regarder le garde-chasse abattre son fils. Ce balcon qui doit signifier avec hauteur une avancée de l'intérieur au-dehors, on le retrouve au moment où *Tristana* décroise les pans de sa robe pour faire sortir ses seins. Elle montre son corps au jeune muet dont le désir caché se révèle dans la fuite. On pense encore au jardin où *Viridiana* prie avec ses pauvres et qui s'oppose à l'intérieur du château de Jorge qu'ils mettront en pièce après leur ultime souper.

Ce souper, les bourgeois du *Charme discret de la bourgeoisie* n'arriveront jamais à le prendre ensemble. Chaque fois qu'ils se mettent à table, un événement inattendu

¹ Professeur de l'Institut Catholique de Paris et de l'Institut de Langue et de Culture Française.



Plafonds et décors de L'ange exterminateur de Luis Buñuel (1962).

les empêche de consommer leur repas. Par contre, le film qui leur interdit la table, leur ouvre la route de campagne où ils marchent sans que ni eux ni nous ne sachions où ils vont : frustration à l'intérieur, mystère à l'extérieur.

Cette frustration de l'intérieur atteint son paroxysme pour les invités de *L'ange exterminateur* volontairement et irrémédiablement enfermés dans une pièce unique de l'immense demeure coloniale. Le salon où la notabilité mexicaine s'entasse et dépérit au fil des heures est rempli d'énormes vases rococo, de lourdes tentures, de boiserie décorées au centre desquelles trônent d'immenses icônes dorées. La caméra

circule mal dans cette pièce chargée d'anîmés et d'inanimés qui se rejoignent dans leur identité « bourgeoise ». La contre-plongée, dans laquelle Buñuel a forcé sa caméra, termine de dessiner un intérieur qui se referme comme une boîte sur les occupants. Cette omniprésence des plafonds qui s'imposent continuellement dans le champ n'est pas sans évoquer *Citizen Kane* où Orson Welles avait notoirement insisté sur leur présence pour également condamner Kane « à la boîte ».

C'est dans le même genre de boîte que Jorge, le cousin de *Viridiana*, attire sa servante. Immédiatement après la fameuse séquence dans le jardin arboré de Jorge, sublime métaphore de l'Espagne franquiste partagée entre rénovation pharaonique et mendiants en prière, le maître des lieux qui vient de provoquer verbalement sa cousine novice, monte au grenier avec sa domestique. La caméra prend la posture de la contre-plongée et enferme entre quatre murs le serpent bourgeois et sa victime. C'est la métaphore du chat et de la souris que Buñuel propose par un montage parallèle qui laisse s'enlacer Jorge et Ramona dans la décence du hors champ, alors qu'un panoramique nous entraîne une fois de plus au cœur d'une montagne de meubles où se cache un chat qui ne manque pas de se jeter, au plan suivant, sur un innocent rongeur.

Les boîtes justement font partie des accessoires favoris du maître. À ceux qui

l'interrogeaient sur le contenu jamais dévoilé de la boîte du client de *Belle de jour*, on sait que Buñuel adorait répondre qu'elle contenait ce qu'on voulait croire qu'elle contenait. Autrement dit, à nous de remplir ce vide par notre propre intériorité. Le défi reste entier : il n'est pas neuf. À l'injonction socratique du « Connais toi toi-même », Buñuel semble simplement ajouté un complément : « Si tu oses ! »

C'est sûrement dans cette conscience de la dureté du chemin vers la connaissance de soi qu'il faut chercher (et trouver) l'humanité profonde de Buñuel. C'est elle qui avait fasciné André Bazin à son époque quand il écrivait : « La cruauté de Buñuel est tout objective, elle n'est qu'une lucidité et rien moins qu'un pessimisme ; si la pitié est absente de son système esthétique, c'est qu'elle l'enveloppe de toute part.

Rien de plus opposé au pessimisme « existentialiste » que la cruauté de Buñuel. Parce qu'elle n'élude rien, qu'elle ne concède rien, qu'elle ose débrider la réalité avec une obscénité chirurgicale, elle peut retrouver l'homme dans toute sa grandeur et nous contraindre, par une sorte de dialectique pascalienne, à l'amour et à l'admiration. »²

L'amour de Buñuel pour les animaux est bien connu. Il aimait lui-même le rap-



Les plafonds bas de Citizen Kane d'Orson Welles (1941).

pelel³ : il avait accepté de faire des études de biologie et d'entomologie. On a parfois voulu repérer cette passion de jeunesse pour les insectes et leur classement dans son œuvre. Or il est important de rappeler qu'il existe une proposition contraire sur les intentions de Buñuel face au genre humain. Loin de considérer ses prochains comme des insectes (ce qui néanmoins, j'en suis sûr, ne devait pas être une pensée abaissante pour lui), il porte un regard bienveillant et fasciné sur l'animalité humaine.

² André Bazin, *Le cinéma de la cruauté*, Flammarion 1975.

³ Luis Buñuel, *Mon dernier soupir*, Ramsay Poche Cinéma, 2006

Cet intérêt pour la révélation de l'intérieur vient peut-être de la passion pour les rêves que Buñuel partageait avec les autres surréalistes.

Il est plus attendrissant que révoltant de voir les bourgeois enfermés de *L'Ange exterminateur* ramper à quatre pattes en quête d'un baiser à voler au milieu des corps endormis qui jonchent le sol. Les assauts amoureux de celui qui tentera sa chance provoqueront le réveil de la victime, puis du mari révolté, puis de tous ceux qui dormaient ou feignaient de dormir. Devant le combat de coq qui s'engage entre les mâles, Buñuel fait passer au premier plan un autre bourgeois en position canine qui assiste, inquiet, à la rixe de ses pairs. Toute cette agitation aura pour résultat une nouvelle communication entre l'intérieur et l'extérieur. C'est un rapport analogique qui s'installe entre l'intérieur du salon où sont retenus prisonniers les corps de la bourgeoisie mexicaine et l'extérieur de la pièce qui donne sur l'escalier central d'où descendent deux moutons vraisemblablement chassés par un ours qui paraît monter se coucher. Aux cris belliqueux des hommes répond le cri inquiétant de l'ours qui monte prendre leur place dans les chambres. Ce cri force les hommes au silence et à l'observation. C'est la condition pour que les moutons viennent à eux : holocauste absurde, une fois entrés dans le cercle humain, les moutons disparaissent derrière les corps affamés qui les entourent. Quand un acteur lui demande comment les bourgeois enfermés vont pouvoir survivre tout ce temps sans s'alimenter, Buñuel répond malicieusement à son inquiétude en fai-

sant référence à cette séquence: « Ne vous inquiétez pas. Je vais vous donner à manger »⁴.

Cet intérêt pour la révélation de l'intérieur vient peut-être de la passion pour les rêves que Buñuel partageait avec les autres surréalistes. Buñuel qui rejette toujours le jeu de l'interprétation dans ses entretiens, fait souvent remonter les scènes de ses films à des visions en songe, voire à des rêves qu'on lui aurait racontés. « Les grandes découvertes du surréalisme ont été faites les yeux fermés. L'écriture automatique a été préconisée à la suite d'une phase de demi-sommeil et l'objet surréaliste, avant d'être réalisé et mis en circulation, a été 'trouvé' en rêve »⁵. Cette fenêtre onirique ouverte sur l'obscurité de l'inconscient, les surréalistes proposent de l'exposer et d'en illuminer la réalité. Qu'est-ce que le surréalisme finalement si ce n'est la proposition d'inscrire la dimension onirique de l'existence au sein de la réalité objective ? C'est donc une communication à la géographie toute buñuelienne puisqu'elle consiste à installer à l'extérieur ce qui normalement reste à l'intérieur.

Mais dans un premier temps, le rêve a fait le chemin inverse. D'après Buñuel,

⁴ *Op. cit.*

⁵ Jean-Michel Goutier, *D'un rêve à l'autre*, Catalogue de l'exposition André Breton, « La beauté compulsive », éditions du Centre Pompidou, 1991.

« les rêves concentrent les éléments qui nous ont impressionnés à l'état de veille, quoiqu'ils les masquent en les présentant d'une autre manière⁶ ». L'expérience du rêve consiste à installer un va-et-vient, une circulation permanente entre le dedans et le dehors. C'est exactement ce qui est à l'œuvre dans la séquence du rêve du jeune Pedro dans *Los Olvidados*. Pedro rentre chez lui, se couche, s'endort. Le montage de Buñuel ne sépare le rêve et la réalité de Pedro que par une simple coupe franche. C'est un effet de « sortie de corps » où l'on voit Pedro se lever en laissant son enveloppe charnelle continuer son somme qui nous alerte en premier de la nouvelle dimension onirique de la séquence. Puis nous voyons un très beau ralenti qui prendra en charge la scène entière : pas de transition de style fondu enchaîné ou fondu au noir pour séparer rêve et réalité, mais une simple différence de perception. Puis, comme le remarqua Octavio Paz, la scène reprend non seulement les événements marquants de la journée de Pedro mais résume également les thèmes du film, la faim, le crime et la mère, en une sorte de festin sacré⁷.

Comme à son habitude, c'est le son qui en réalité sert de charnière entre le rêve et la réalité ; nous en verrons bientôt un second exemple. Ici, c'est le cri d'une poule



Pedro en se réveillant de Los olvidados de Luis Buñuel (1950).

qui « réveille » Pedro. La poule atterrit dans la chambre au moment où la mère se réveille. Pedro regarde alors sous son sommeil et y découvre le cadavre ensanglanté et rieur du garçon qu' El Jaibo, son camarade, avait assassiné quelques heures plus tôt. Le visage couvert de sang, le mort rit et les plumes blanches de la poule commencent à tomber sur lui comme de gros flocons de neige. Alors que Pedro remonte sur son lit, c'est au tour de sa mère de se lever et de s'approcher. Sa robe de nuit d'un blanc immaculé flotte dans les airs et le ralenti lui confère une allure mi-virginale, mi-fantomatique. Elle prend son fils dans ses bras, lui qui se plaint d'un manque de caresses.

⁶ *Conversations avec Luis Buñuel*, Pérez Turrent, T. et De la Colina, J., Cahiers du cinéma, 1993.

⁷ Cité par Pérez Turrent et De la Colina.

Quand Pedro dira qu'il a faim, la mère lui apportera un morceau de viande crue, énorme tronçon de chair fraîche digne d'un ogre de conte de fées. Au moment où la viande tombe dans les bras de Pedro, une main voleuse monte de dessous le lit : c'est celle d'El Jaibo justement qui s'empare de la pièce de boucherie et l'emporte avec lui. Tous ces événements reprennent la journée de Pedro : le meurtre du garçon, sa mère lui refusant un repas. Le rêve permet d'extérioriser les impressions intérieures et le cinéma de Buñuel propose de projeter cette extériorisation. C'est une véritable mise en abîme de la conscience qui s'installe dans cette œuvre : une projection (au sens du cinéma) de projection (au sens du rêve).

C'est cette inscription en abîme de la réalité onirique dans la réalité narrative qui rend l'exercice de l'interprétation délicat. Car chez Buñuel, il est tentant de constater que le rêve *fait signe*. Il nous appelle, il nous interpelle et il semble se poser comme élément signifiant. Or répondre à ce signe est un exercice périlleux. Comme le rappelle Charles Tesson, « l'hypothèse hitchcockienne du cinéma de Buñuel, outre de nombreuses similitudes, tient à ceci : élever l'interprétation et le symbole au rang de mac-guffin⁸. Ses films (...) sont parsemés de

⁸ Le « *Mac guffin* » est généralement un objet, plutôt mystérieux voire secret, qui sert de prétexte au développement d'un scénario : par exemple des documents pour un film

« bons symboles de rien ». D'où le danger à vouloir se pencher au-dedans car, à ce petit jeu (la signification des symboles), on risque de tomber de haut.⁹ » Car se pencher au-dedans reviendrait à remettre en cause la démarche même de Buñuel qui s'efforce d'extérioriser. Revenir vers l'intérieur est donc une démarche régressive.

Le premier plan de *Belle de jour* ne nous dit rien d'autre. Dans la profondeur du champ, une grille semblable à celle d'un parc ou d'un château. De la grille part une route qui traverse le cadre en diagonale jusqu'à son angle inférieur gauche. La route est bordée de deux allées d'herbe verte et à gauche les abords massivement boisés remplissent le bord du cadre d'une flamboyance automnale. Une calèche vient de passer la grille. Le plan est parfaitement fixe ; la calèche minuscule. Elle se rapproche. Nous entendons les sabots des chevaux et une clochette qui se rapproche en même temps que la calèche. Et s'approche, et s'approche encore. Puis à mi-chemin sur la route, c'est une sirène de paquebot qui se fait entendre. Aucun navire, ni même aucune mer à l'horizon. Que nous annonce donc cette sirène ? Une arrivée as-

d'espionnage. Alfred Hitchcock en a largement usé et le concept lui reste attaché car il en a plusieurs fois fait mention lors d'entretiens publics pour expliquer sa méthode d'écriture.

⁹ Préface de C. Tesson au livre d'entretiens avec Buñuel, de Pérez Turrent, T. et De la Colina, J., *Conversations avec Luis Buñuel*.

surément, mais l'arrivée de quoi ? de qui ? La calèche passe maintenant devant la caméra qui la suit en panoramique et juste après son passage, la même sirène se fait entendre à nouveau. Ce son n'appartient pas à l'image : il lui est étranger, extérieur. Rien ne le légitime, rien ne l'explique si nous considérons que ce qui existe est seulement ce qui est à l'intérieur du cadre, ce qui peut être vu. Or évidemment, ce qui intéresse Buñuel ici est de nous indiquer l'invisible car désormais l'invisible est le réel (ou le réel est invisible). Et le réel est à l'extérieur. Mais patientons.

Maintenant dans la calèche, nous rencontrons Séverine et Pierre amoureusement enlacés. Cependant le couple s'engage rapidement dans une dispute, et Pierre ordonne l'arrêt de la voiture bien qu'ils se trouvent en pleine forêt. Les deux cochers s'exécutent, tout comme ils exécutent l'ordre de leur maître qui consiste à saisir leur maîtresse et à la traîner par les cheveux au plus profond du bois. Là, Séverine est attachée, puis fouettée, avant d'être laissée aux seules pulsions des domestiques par Pierre qui s'éloigne. Le dernier plan de la séquence montre Séverine les mains attachées, la robe déchirée et le dos nu à la merci d'un domestique qui s'est approché pour s'emparer d'elle. C'est le son qui fait la transition avec la séquence suivante. « À quoi penses-tu Séverine ? » : c'est la voix de Pierre mais Pierre est hors-champ. Coupe. Salle de bain dans la chambre de

Pierre et Séverine. Pierre regarde Séverine dans la grande glace où se reflète le lit. Il boutonne sa veste de pyjama : « A quoi penses-tu ? ». Séverine alitée a le regard perdu, la tête légèrement penchée sur le côté : Pierre vient visiblement de la tirer de sa rêverie, et nous venons de comprendre que cette séquence d'ouverture n'était qu'un fantôme. Voilà donc ce qu'annonçait la sirène de bateau ; l'invisible était rendu visible puisque ce que nous ne regardions comme la réalité n'était en fait qu'un fantôme. Ce que nous voyions était ce qui reste caché aux yeux de tous, et spécialement à ceux de Pierre ; ce que nous voyions étaient un rêve secret (et pourtant familier puisque quand Séverine répondra à Pierre : « Je pensais à toi. Nous nous promenions dans un landau. » Pierre rétorque : « Ah encore le landau ! »).

Dans cette séquence, Buñuel ne se contente pas de rendre l'invisible réel ; il travaille également à rendre invisible la réalité. Pour cela, il s'amuse à inverser les codes visuels des deux dimensions de la réalité. La première partie de la séquence qui nous présente Pierre et Séverine dans le fantôme de Séverine est filmée dans un bois, à l'extérieur. Le retour à la réalité sera également le retour à l'intérieur : ici la chambre à coucher et la salle de bains du couple. Les efforts de Séverine pendant le film qui consisteront à essayer de sortir de cette cellule matrimoniale pour vivre ses fantasmes s'inscrivent donc parfaitement

L'invisible était rendu visible puisque ce que nous ne regardions comme la réalité n'était en fait qu'un fantôme.



Séverine et Pierre dans la calèche de Belle de jour de Luis Buñuel (1966).

dans cet élan Buñuelien vers l'extériorisation contre l'intériorisation. C'est la vie qui attend Séverine à l'extérieur : la séquence dans le bois est pleine de couleurs éclatantes. Le rouge de sa robe répond aux couleurs fauves de la nature en automne. Les noirs profonds des costumes de Pierre et des cochers sont contrastés par la blancheur ivoire des gants et des culottes des domestiques. Une belle lumière dorée de fin d'après-midi enveloppe toute la scène. Le montage même installe un rythme vivace : les plans se succèdent à belle allure. Visuellement, tout célèbre la vie dans cette scène fantasmée. La chambre à coucher est traitée de manière radicalement oppo-

sée. La monochromie qui envahit la scène installe une monotonie et une langueur qui semble irradiée depuis Séverine, lasse et ennuyée dans son lit, vers le reste de la pièce. Les tons sont ceux d'une couleur crème ou d'un beige ou d'un gris discret. Les draps, les murs, les vêtements de nuit, tout s'harmonise jusqu'à se confondre et les personnages, loin de se contraster dans le décor, semblent y disparaître. Les plans s'allongent, le montage ralenti. Une fade réalité s'oppose à un chatoyant fantasme.

L'appel buñuelien à l'exposition, à la révélation de l'intérieur s'est d'abord exprimé sur le mode surréaliste de l'appel à l'incision comme dans *Un chien andalou*, à l'explosion, voire au meurtre comme dans la célèbre phrase de Breton¹⁰. On voit Buñuel proche de ces positions radicales dans ces premiers films : c'est le spectacle d'un accident mortel sur la voirie qui stimule l'appétit sexuel de l'homme dans la chambre du *Chien andalou* ou le garde chasse de l'*Âge d'or* qui traîne victorieux la dépouille de son fils derrière lui. Or comme dit Jean-Claude Carrière¹¹, le collaborateur à l'écri-

¹⁰ Dans le *Second manifeste du surréalisme*, André Breton écrit : « L'acte surréaliste le plus simple consiste, revolvers aux poings, à descendre dans la rue et à tirer au hasard, tant qu'on peut, dans la foule. »

¹¹ Voir notamment les entretiens enregistrés pour la sortie en DVD du *Journal d'une femme de chambre* et de *Belle de Jour* chez Canal Plus.

ture scénaristique de Buñuel dans sa dernière période de travail en France, de telles positions ne se défendent pas toute une vie durant. Carrière fait très justement remarquer que le cinéma de Buñuel s'insère entre le plan de l'œil au rasoir dans *Un chien andalou* et le dernier plan qu'il aurait tourné selon le témoignage de Carrière : celui de mains de femme cousant et réparant avec fil et aiguille une pièce d'étoffe. Carrière assure que ce plan qui se trouve à la fin du dernier film de Buñuel, *Cet obscur objet du désir*, est effectivement le dernier plan tourné par ce dernier car il aurait été fait plusieurs semaines après la fin du tournage et les mains en question seraient celles de l'épouse de Carrière lui-même. Or l'idée que tout le travail de Buñuel commencerait par ce « premier » plan d'une incision de l'œil, d'appel à la déchirure du regard spectatorial et se fermerait sur l'image d'une apaisante couture renforce l'humanisme profond et essentiel de toute l'œuvre du cinéaste.

Il ne faut pas attendre son ultime travail pour voir s'exprimer chez Buñuel l'urgence de refermer les blessures ouvertes. On peut déjà voir la dernière séquence de *Tristana* comme un brouillage délicat de la communication entre intérieur et extérieur que nous avons vu s'établir si clairement dans les films précédents. La forme en « appel d'air » que prend le travail de Buñuel se retourne sur lui-même ici. Tristana entre dans la chambre du vieux Don Lope

qui se meurt dans son lit. Elle prétend avoir appelé le médecin qui serait en chemin. Mensonge inutile : Tristana s'aperçoit vite que son vieux tuteur qui tantôt abusa d'elle, vient de rendre l'âme. S'aidant de ses béquilles et laissant sonner le bruit creux de sa jambe de bois sur le sol, Tristana avance vers la fenêtre de la chambre de Lope pour l'ouvrir. Étrange décision s'il en est, car une séquence plus tôt, nous observons le même Don Lope, au seuil de sa mort, discuter du froid et de la neige qui continuait obstinément à tomber sur Tolède. Il neige donc cette nuit-là sur la ville, et Tristana d'ouvrir grand la fenêtre. D'ailleurs c'est bien sur cette fenêtre que la caméra s'attarde. Elle laisse Tristana quitter le champ sans bouger. La caméra semble raidie elle aussi. Elle fixe, et nous avec elle, la fenêtre ouverte sur la nuit et la neige qui tombe à gros flocons dans une lumière bleue de nuit cinématographique. Le son (encore lui ! quand rien ne bouge, Buñuel semble toujours nous demander d'ouvrir grandes nos oreilles) laisse entendre le pas boitant de Tristana qui s'enfonce dans la pièce. Silence. Plan suivant. Le raccord nous emporte à l'extérieur, dans la cour. Rien à voir dans cette cour sinon la neige qui a tout recouvert et qui continue à tomber. Aucune raison vraiment de nous faire sortir de la chambre de Lope, sauf justement de nous placer à l'extérieur. Cet extérieur va être aussitôt renforcé par le bruit du vent qui s'invite dans la bande sonore. Un souffle

L'appel buñuelien à l'exposition, à la révélation de l'intérieur s'est d'abord exprimé sur le mode surréaliste de l'appel à l'incision comme dans Un chien andalou.

Buñuel semble toujours nous demander d'ouvrir grandes nos oreilles.

fort et constant, hypnotisant comme un remord. Coupe. Nous retrouvons la fenêtre ouverte de Don Lope, mais maintenant nous sommes dehors. Nous voyons Tristana s'avancer et venir fermer la fenêtre. Ce plan semble être exactement l'opposé de celui que nous avons vu auparavant. C'est le premier plan d'un court montage qui va nous ramener en marche arrière à travers des images déjà vues jusqu'à la première rencontre de Tristana, la duègne et le jeune muet. C'est sur les silhouettes fantomatiques des deux femmes qui s'éloignent que le mot fin s'inscrit. Le souffle du vent enrobe tout le montage, auquel s'ajoute un son de cloche déjà entendu pendant le film.

Ce n'est pas la mort que nous avons laissé à l'intérieur de la chambre de Don Lope en sortant. Cette extériorisation n'est qu'illusion de libération puisque le montage nous ramène dans des scènes d'intérieurs : la découverte de la mort de Lope dans sa chambre, le faux appel de Tristana au médecin, le réveil après un cauchemar de Tristana, son mariage avec Lope à l'église, enfin la rencontre avec le jeune garçon comme sortie finale. Nous voyageons d'un extérieur à un extérieur en passant par des intérieurs, geste circulant du montage qui peut être vu comme un geste de couture, de suture. Car ce montage, difficile à clairement élucider, semble néanmoins s'adresser au geste (ou du moins à l'intention) de non-assistance de Tristana. C'est un montage du souvenir, de la pré-

sence du passé dans le présent, du remord, du temps en boucle puisqu'il transforme presque le film en boucle. Il semblerait que ce soit le fil de la vie pour Buñuel qui relie les moments entre eux pour suturer, pour fermer les blessures. Avec la force du vent, la force du souffle. Ce souffle vital qui apporte une entêtante présence spirituelle dans ce cinéma d'athée. Il suffit de nous souvenir que les mots « esprit » et « souffle » s'enracinent dans le même « spiritus » latin pour saisir la force de ce vent qui enrobe le montage final de Tristana. C'est un vent apaisant et réparateur.

Il est remarquable d'observer, si nous continuons la piste ouverte par la remarque de Jean-Claude Carrière sur le dernier plan tourné par Luis Buñuel, que les mains qui cousent le tissu dans *Cet obscur objet du désir* apparaissent dans la vitrine d'une boutique située dans la galerie où les parents de Buñuel logèrent lors de leur séjour à Paris et où Luis crut qu'il fut conçu. Remarquable mise en abîme des intérieurs : intérieur d'une galerie, intérieur d'une pension, intérieur d'une chambre, intérieur du ventre de la femme. Douceur hermétique et paix de la vie utérine dans laquelle paraît s'échapper le cinéaste au moment où il insère ce plan de mains qui cousent comme épilogue de sa carrière. Jeunesse à l'extérieur, retraite à l'intérieur.

Pour une nouvelle renaissance ?



CENTRO BUÑUEL CALANDA
www.cbvirtual.com

