



Universidad Autónoma  
de Madrid

**Tesis doctoral**

El recurso a la educación artística en la enseñanza del Francés como  
Lengua Extranjera: una propuesta innovadora para lograr la  
resiliencia en los alumnos de formación inicial en Colombia.

Nancy Carrillo Mora

Escuela de Doctorado  
Doctorado en Educación

2021

## **Tesis doctoral**

El recurso a la educación artística en la enseñanza del Francés como  
Lengua Extranjera: una propuesta innovadora para lograr la  
resiliencia en los alumnos de formación inicial en Colombia.

Nancy Carrillo Mora

Dirección: Dña. Beatriz C. Mangada Cañas  
Co-dirección: Dña. Margarita Alfaro Amieiro

Escuela de Doctorado  
Doctorado en Educación

2021

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a la profesora Beatriz Mangada Cañas por su dirección y guía tan acertadas durante mi permanencia en los estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid, a la profesora Margarita Alfaro por sus seguimiento e invaluable aportes especialmente aquellos que se refieren al descubrimiento de la literatura francófona, a mis colegas colombianos, profesores de idiomas, con quien trabajé durante más de 15 años en diferentes instituciones de Colombia, a todos los estudiantes con quien compartí y quienes creyeron en mi propuesta didáctica en especial aquellos del departamento de lenguas de la Universidad Nacional de Colombia y aquellos de la Academia Superior de Artes de Bogotá, a los jóvenes de las regiones del Chocó, Cundinamarca y Ciudad Bolívar con quien viví una de las experiencias pedagógicas más trascendentales de mi carrera, al maestro en artes escénicas Leonardo Lozano Cano por sus aportes en la elaboración de las actividades teatrales de cada cartilla, a Josiane Rivière y Cédric Dupout por su lectura de los textos en francés, a mi padre y finalmente a mis hijos Pablo y Aluna por su infinita paciencia.

*En memoria de mi madre Carolina quien  
sin haber conocido la palabra “resiliencia”  
superó grandes adversidades a lo largo de su vida.*

## INDICE

<b>1. Introducción</b>	9
1.1. Planteamiento y justificación de la pertinencia de la línea de investigación	9
1.2. Fases de la investigación	14
1.3. Fundamentación de la investigación e innovación educativa llevada a cabo	15
<b>2. Contexto de partida: la enseñanza del francés en la realidad educativa colombiana</b>	19
<b>3. La Didáctica del Francés Lengua Extranjera: propuesta de marco teórico y metodológico</b>	27
3.1. Evolución de una disciplina científica ligada a las Ciencias Sociales	27
3.2. Recorrido diacrónico por las principales aportaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras	34
3.2.1. Montaigne, Locke y Comenio y su visión de cómo enseñar una lengua extranjera	35
3.2.2. Del método tradicional al enfoque orientado a la acción que promulga el MCER	38
3.2.3. El enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción como propuestas metodológicas de referencia	45

3.3. La aportación de nuevos enfoques metodológicos al contexto particular de las escuelas de Primaria en Colombia	56
3.3.1. El concepto de empatía y las inteligencias múltiples y su proyección en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera	56
3.3.2. El teatro en el aula de Francés como Lengua Extranjera	60
3.3.2.1. El caso particular del Teatro Aplicado	64
3.3.3 El concepto de resiliencia de Boris Cyrulnik y su interés en el contexto educativo particular de las escuelas colombianas	75
3.3.3.1. El arte como herramienta transformadora	80
3.3.3.2. El poder de la narración-relato-literatura	84
<b>4. Propuesta de innovación docente: Las cartas, los recuerdos y los mapas como práctica del relato y de la resiliencia</b>	<b>88</b>
4.1. Objetivos de nuestra propuesta	88
4.2. Contexto y cronología de implantación	90
4.2.1. Zonas en conflicto	95
4.2.2. Otras experiencias	96
4.2.3. Calendario de implantación	98
4.3. Descripción de los participantes	100

4.3.1. El equipo clase	101
4.3.2. Grupo clase	102
4.4. Estructura y contenido del material elaborado: Las cartas, los recuerdos y los mapas como práctica del relato y de la resiliencia	102
4.4.1. Presentación general	102
4.4.2. Primera cartilla: <i>Lettres pour apprendre le français</i>	105
4.4.3. Segunda cartilla: <i>Souvenirs pour apprendre le français</i>	137
4.4.4. Tercera cartilla: <i>Cartes pour apprendre le français</i>	183
4.5. Descripción de los talleres	235
4.5.1. Dinámica interna de los talleres	236
4.5.2. La lectura en escena y el FLE	237
4.5.3. Metodologías que se potencian en cada cartilla	238
4.5.4. Evaluación, co-evaluación y autoevaluación a través de la reflexión	242
<b>5. Conclusiones</b>	246
5.1. Narración y análisis de la implementación de las cartillas y los talleres de circo y teatro en las zonas de conflicto	246
5.2. Implementación de las cartillas en el Colegio Integrado La Candelaria (Bogotá), Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Lenguas Extranjeras, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)	251

5.3. Valoración del proyecto en las zonas de conflicto	253
5.4. Una educación de calidad	256
<b>6. Referencias Bibliográficas</b>	259
Fuentes primarias	259
Referencias teóricas y críticas pertenecientes al ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras	262
Referencias teóricas y críticas pertenecientes al ámbito de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y el recurso a la literatura en el aula	268
Referencias teóricas y críticas pertenecientes a la competencia intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras	270
Referencias teóricas y críticas pertenecientes al ámbito de la formación competencial desde una perspectiva global	273
Prensa	274
Páginas web y otras fuentes	274
Informes	276
Circulares	276
Anexos	277



**Título de la tesis:** El recurso a la educación artística en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera: una propuesta innovadora para lograr la resiliencia en los alumnos de formación inicial en Colombia.

**Doctoranda:** Nancy Carrillo Mora

**Directoras:** Beatriz Cristina Mangada Cañas y Margarita Alfaro Amieiro

**Programa de Doctorado:** Educación

**Resumen:**

Este trabajo de investigación toma como punto de partida la situación desfavorecida en la que se encuentran numerosos escolares colombianos de zonas devastadas por los conflictos bélicos. Siguiendo los procesos de la investigación-acción que buscan introducir mejoras en las prácticas docentes de un contexto educativo particular, se ha diseñado, puesto en práctica y valorado una propuesta didáctica novedosa e innovadora que recurre a la educación artística y de manera particular al teatro aplicado para potenciar y trabajar el desarrollo del concepto de resiliencia. Para el neurólogo francés Boris Cyrulnik la resiliencia puede definirse como la capacidad de los seres humanos de superar los efectos de una situación adversa a la que se han visto sometidos e incluso salir fortalecidos de la misma. El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el francés, ofrece un espacio de trabajo y reflexión para potenciar, conjugar y adquirir una formación competencial completa que vaya más allá de la dimensión lingüística. Por ello, el estudio realizado incide en el interés y viabilidad de un proyecto innovador que apuesta por transformar la clase de francés en una oportunidad para aprender y desarrollar procesos basados en la resiliencia a través de herramientas propias del teatro aplicado en el contexto particular de la educación primaria en Colombia. La propuesta incluye tres cartillas de cuentos en francés de diferentes niveles de lengua que se han puesto en práctica en tres escuelas públicas de las regiones de Chocó-Cundinamarca y Bogotá, en Colombia. El análisis de su impacto muestra que los niños, al estar motivados por juegos teatrales, pueden reconstruir relatos del pasado, imaginar escenarios diferentes y contar con herramientas para expresarse en un segundo idioma. Se observa cómo a través del recurso

al teatro en la educación primaria, los recuerdos traumáticos de la guerra pueden transformarse en una posibilidad para fomentar la creación artística la cual es uno de los caminos hacia la resiliencia en Colombia.

**Palabras clave:** teatro aplicado, teatro, arte, artes escénicas, técnicas artísticas, francés como lengua extranjera, didáctica del francés como lengua extranjera, empatía, inteligencias múltiples, guerra, guerra civil colombiana, violencia, resiliencia, narración, relato, literatura, filosofía para niños, circo, educación primaria, Chocó, Ciudad Bolívar, La Calera, Colombia.

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Planteamiento y justificación de la pertinencia de la línea de investigación**

El presente trabajo de investigación se plantea como hipótesis de partida estudiar el interés y la efectividad de potenciar la educación artística y la resiliencia como vectores competenciales en el ámbito particular de la enseñanza-aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera en el contexto de la educación primaria en Colombia.

La comprensión y justificación de esta premisa de partida reclama una primera contextualización en la que abordaremos la situación de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera en la realidad educativa colombiana, para poder a continuación demostrar la novedad y viabilidad de nuestra propuesta. Nos proponemos demostrar cómo el recurso al teatro como expresión lingüística y artística dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y en este caso particular del francés, puede favorecer un espacio adecuado para el proceso de resiliencia y lograr de este modo que el alumnado de educación primaria en Colombia adquiera una competencia personal que le permita crecer en el respeto y la comprensión de si mismo y del otro. Veremos además de qué modo este proyecto puede implicar, a su vez, a toda la comunidad educativa en su conjunto pues nuestra propuesta didáctica abarca varios sectores educativos y proyectos (escuelas rurales, escuela de formación profesional y universidad) cuyos objetivos se relacionan de alguna manera con la educación primaria.

Cabe mencionar que mi experiencia como docente y como gestora en el ámbito de la formación de docentes en Colombia avalan mi conocimiento sobre la realidad educativa en la que quiero introducir mi apuesta por la mejora educativa<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para la presentación de esta experiencia, hemos optado voluntariamente por la primera

En este sentido, indicaré que entre el año 2006 y 2010 dirigí el Centro de Lenguas de la Universidad Pedagógica de Colombia. Esta institución, una de las más grandes del país en materia de enseñanza de idiomas para los estudiantes de todo el país como también para la población infantil, mantenía abiertas sus puertas durante todos los años escolares y ofrecía programas en cinco lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, italiano y portugués). Durante esos años de permanencia en el Centro de lenguas de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) pude, junto con un equipo de colaboradores, analizar de cerca los aspectos académicos de los programas y en particular observar la población infantil que asistía constantemente cada año. Alrededor de diez mil niños frecuentaban el Centro de lenguas con el objetivo de aprender inglés y en segundo lugar francés. Esta población se caracterizaba por pertenecer a escuelas públicas o colegios privados que carecían en su mayoría de un programa en lengua extranjera sólido.

Muchos de estos niños, sobre todo aquellos de las escuelas públicas, venían de regiones lejanas donde la educación es escasa y donde el conflicto armado impide cualquier formación académica. Se trataba de una población que huía de la pobreza y de la guerra y que no tenía casi opciones de llegar a Bogotá. El Centro de Lenguas de la UPN, institución pública, era una de las pocas opciones para formarse en lengua extranjera en el país. Durante esta labor como directora de este Centro se desarrolló un proyecto de concepción de textos en inglés para esta población y quedó como deuda diseñar textos para el aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera.

Después de la experiencia del Centro de Lenguas de la UPN, fui nombrada en la gerencia del Plan Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación. Con esa gerencia, pude conocer de cerca las políticas lingüísticas en Colombia, su diversidad y compleja realidad en cada una de las 99 secretarías de educación del país. Tuve la oportunidad de recorrer el país y conocer regiones en las cuales el español es la segunda lengua pues existen lenguas indígenas muy vigentes en varias poblaciones como también la lengua creole en la isla de San Andrés. El Plan Nacional de Bilingüismo me enseñó que en Colombia y en especial en el Ministerio de Educación Nacional todo importa mucho excepto la educación de los niños y niñas del país. Aprendí que

hacer política y lograr pactos donde la corrupción reina eran las prioridades de la agenda del gobierno de aquella época, como de tantos otros. Sin embargo, tuve la fortuna de conocer maestros de lengua extranjera que caminaban por veredas durante muchas horas hasta llegar a la pequeña escuela donde ejercían como profesores. Pude ver rostros de niños sorprendidos por la magia del aprendizaje de una lengua extranjera. También pude visitar los programas de lengua extranjera de muchas universidades privadas y públicas y comprendí que la educación pública no era tampoco la prioridad de ese Ministerio.

A la anterior experiencia se suma aquella en la que pude coordinar los exámenes oficiales de la Alianza Francesa de Bogotá. En esta coordinación pude confirmar que existe en Colombia un apego especial por el aprendizaje de la lengua francesa desde hace muchos años y que la Alianza Francesa en Colombia con diferentes sedes en varias ciudades del país, se ha ocupado de propagar la cultura francófona y el aprendizaje de la lengua francesa desde hace 75 años. Colombia es “uno de los enclaves más importantes del mundo. De los casi mil centros en el ámbito mundial, Bogotá cuenta con el sexto lugar en número de estudiantes (cerca de 7.000) y Colombia, con un total de más de 20.000, se acerca a países como México, Brasil y la India, de población considerablemente mayor.” (*Alianza Francesa en Colombia: 75 años de intercambio, cultura y vanguardia*, 2019)

Posteriormente a esta experiencia en la Alianza Francesa presté mis servicios para hacer parte de un equipo interdisciplinar en el Instituto de Bienestar Familiar de Colombia enfocado a desarrollar acciones de promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes con el fin de prevenir sus vulneraciones tan recurrentes en Colombia a través de actividades pedagógicas en distintos énfasis. Mi labor se centró en guiar actividades que fortalecieran la apropiación de otra lengua extranjera y apoyaran la expresión de la lengua materna a través de prácticas artísticas circenses y teatrales. El marco jurídico de este proyecto para la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se apoyó en la ley 1098 Código de infancia y adolescencia, la Convención sobre los derechos de personas con discapacidad, Ley 1346 de 2009, Plan Nacional de Desarrollo Art. 82 y la Ley 1753 de 2015. A través de la identificación de situaciones o relatos relacionados con factores de riesgo o factores protectores que afectan a los niños, niñas y adolescentes se procedió a

diseñar las actividades creadoras artísticas de circo y teatro que respondieran a la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso FLE, con el fin de socializarlas frente al público a través de la práctica del teatro. Los niños, niñas y adolescentes lograron poner en escena en su lengua materna y algunas veces en lengua extranjera las situaciones más arriesgadas en sus vidas y su impacto. Este proyecto fue realizado en diferentes regiones del país con el fin de analizar el impacto de la educación artística en algunas de las poblaciones más vulnerables de Colombia (Cundinamarca y Chocó).

Una vez terminado este proyecto fui llamada a trabajar con un equipo de autores en lenguas extranjeras para elaborar objetos virtuales de aprendizaje en diferentes lenguas con el fin de que el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) pusiera a disposición de todos los colombianos y de forma gratuita y virtual, herramientas para la adquisición de una lengua extranjera de manera virtual. Así, se diseñaron alrededor de 20.000 objetos virtuales de aprendizaje con una estructura pedagógica basada en la competencia comunicativa que permitió flexibilidad y apoyo al profesor de idiomas en distintas regiones del país.

Paralelamente durante más de diez años acompañé el programa de Filología Francesa de la Universidad Nacional de Colombia como docente ocasional. Esta experiencia en la cual me encontré siempre en diálogo constante con los futuros profesores de francés del país enriqueció mi mirada acerca de la labor como docente de francés en el país. La Universidad Nacional de Colombia, la principal y más grande universidad pública del país formaba en sus inicios a filólogos franceses y fue transformando su programa con el fin de formar también pedagogos en francés. En ese espacio logré conformar un laboratorio del aprendizaje oral del francés en el cual se pusieron en práctica durante muchos cursos la inclusión del aprendizaje del francés a través del teatro. En mis últimos años de participación en esta experiencia, pude examinar junto con algunos grupos de estudiantes parte del material que presento en este trabajo con el fin de evaluar su efectividad en el desarrollo de una clase.

Desde la Universidad Nacional pude de igual forma hacer el acompañamiento pedagógico a una escuela pública bogotana cuyo director apostó a la enseñanza del FLE a sus estudiantes. Esta escuela (Escuela La

Candelaria)<sup>2</sup> decidió fortalecer los procesos pedagógicos de los docentes de francés a través de un programa basado en la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE, EMILE en francés CLIL en inglés) para así conseguir los objetivos trazados en su PEI (proyecto educativo institucional). El trabajo consistió en diseñar talleres para los profesores de francés que les permitiera conocer a través de la metodología EMILE otras formas de abordar la enseñanza del Francés Lengua Extranjera.

De esta experiencia tan larga y variada surge la elección de nuestro tema de investigación centrado en el diseño de un proyecto pedagógico, repartido en tres cartillas de enseñanza del francés, cuyo centro de pensamiento y de acción sea aquel de una educación para Colombia en lengua extranjera incluyente que se inspire desde dos pilares del conocimiento: la resiliencia y la educación artística, de manera particular el teatro.

Todo lo anterior con el fin de que la comprensión del concepto de resiliencia empodere, desde el arte, al estudiante y profesor de una lengua extranjera proporcionándoles más herramientas para su adquisición, pero sobre todo proporcionándoles maneras de vivir el proceso educativo desde otra perspectiva. De este modo, podremos también dar respuesta a las necesidades reales de la población de niños que en su gran mayoría no tienen contacto alguno con una lengua extranjera y están sumergidos en una cultura de la guerra. Proponemos crear un modelo de enseñanza propio a nuestra cultura que estimule aún más la capacidad de los estudiantes en el momento de adquirir una lengua extranjera. Se propondrá un material donde el profesor de lengua extranjera y los niños adquieran destrezas en el discurso que emplean para referirse a temas como la empatía, la observación, los sentimientos, las necesidades y demandas del otro en un contexto de interculturalidad que requiere del aprendizaje del concepto de resiliencia. Los profesores de francés podrán en primer lugar pensar en la posibilidad de convertirse en tutores de resiliencia y en segundo lugar conducir a sus estudiantes, a través de la

---

<sup>2</sup> El Colegio Integrado *La Candelaria. Éducation dans et pour la diversité* se encuentra ubicado en la calle 14 #1b-24, en la localidad 17 La Concordia centro histórico y cultural patrimonial de la ciudad de Bogotá. Esta escuela trabaja con énfasis en Turismo y Patrimonio Cultural, tiene jornada diurna (mañana y tarde) y nocturna y niveles de educación inicial, básica (Primaria y Secundaria) y media.

adquisición de una nueva lengua, a transformar el proceso de escucha y aceptación del otro en sus diferentes maneras de concebir e interpretar el mundo. En el caso de las prácticas en educación artística, los niños podrán encontrar caminos que les permitan construir relatos que les distancien del dolor proporcionado por los numerosos años de guerra en Colombia. El profesor de lengua extranjera que practica su profesión en las aulas de educación pública en Colombia podrá de este modo y gracias a este material apoyar el proceso de resiliencia requerido para que los niños y las niñas establezcan una vida medianamente feliz.

## **1.2. Fases de la investigación**

Con el fin de dar respuesta a la hipótesis que nos hemos planteado y para estructurar nuestra investigación, hemos organizado nuestro trabajo en torno a tres grandes apartados. Tras una primera parte que hemos titulado “Introducción”, aparece un segundo capítulo denominado “Contexto de partida: la enseñanza del francés en la realidad educativa colombiana” en el que presentaremos el estado de la cuestión. A continuación, en un tercer capítulo titulado “La Didáctica del Francés como Lengua Extranjera como marco teórico y metodológico” expondremos las principales apuestas metodológicas que han caracterizado la historia de la Didáctica de las lenguas extranjeras, prestando especial atención en aquellas propuestas que pueden ajustarse al contexto particular en el que queremos enmarcar nuestra investigación. En este mismo apartado nos detendremos en las dos competencias clave que actúan de ejes axiales de nuestro estudio, como son la educación artística y de manera particular el recurso al teatro como medio para lograr una sensibilización hacia el otro y por otra parte el concepto de resiliencia y su implicación en la formación competencial de los docentes en formación o en ejercicio. Seguirá a este marco teórico un nuevo gran apartado que hemos designado “Propuesta didáctica” y en el que presentaremos con detalle los elementos estructurales de nuestro diseño didáctico, el contexto de implantación, las experiencias previas y las propuestas de actuación. Por último, el apartado que lleva por título “Conclusiones” nos permitirá analizar los resultados consolidados a las que llegó el proyecto de implantación de las



cartillas en las escuelas ubicadas en zonas de riesgo en Colombia y plantear la relación que podría darse entre teatro y resiliencia a través de la práctica de la reflexión es decir a través de la implementación de la práctica filosófica para los niños.

### **1.3 Fundamentación de la investigación e innovación educativa llevada a cabo**

Nuestro trabajo de investigación se enmarca en el contexto epistemológico de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, al mismo tiempo que por su carácter práctico, el diseño innovador de las cartillas y su implementación de contextos particulares, sitúa nuestro trabajo en los fundamentos de la investigación cualitativa. El tipo de investigación que se ha llevado a cabo se corresponde por lo tanto con el diseño de investigación etnográfica<sup>3</sup> y las actuaciones propias de la investigación acción<sup>4</sup>. Entendiendo que las metodologías cualitativas “se interesan por las vivencias de los individuos y las organizaciones en su contexto natural e histórico” (Navarro Asencio et al., 2017 p 139) nuestra investigación, llevada a cabo en zonas de conflicto dentro del contexto actual colombiano, se centró en comprender la influencia del fenómeno social y cultural de la guerra dentro de las prácticas pedagógicas artísticas en las que participaron los niños, niñas y adolescentes de esas zonas.

Cabe incidir en que el conflicto colombiano es muy complejo de analizar; por lo tanto, nuestro trabajo se ha centrado en el caso particular y puntual de una sola zona en conflicto, lo que ha condicionado la obtención de una muestra lo suficientemente amplia para ser considerada representativa. En cualquier

---

<sup>3</sup> Se entiende por investigación etnográfica el método de investigación social que estudia de manera sistemática la cultura de los diversos grupos humanos, mediante la observación de las prácticas culturales de dichos grupos sociales, pero también mediante la participación activa en los mismos del investigador.

<sup>4</sup> Tomamos la definición de investigación-acción que proponen Kemmis y McTaggart (1988), cuando se refieren a las actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas para la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Este tipo de investigación aparece como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa.

caso, la historia de Colombia muestra que la tierra ha resultado siempre ser un factor agrario causa muy habitual del enfrentamiento bélico en Colombia forzando desplazamientos y daños irreparables en la vida de los jóvenes.

Esta investigación cuenta con la observación de una experiencia pedagógica y con una recogida de datos consignados dentro de los apuntes de la investigadora a manera de diario pedagógico. El rol de la investigadora consistió en hacer parte del equipo de trabajo que llevaba el proyecto en la región afrocolombiana de Colombia (Chocó) y debía además de acompañar a los profesores y psicosociales del proyecto, tener conocimientos o experiencia previa en talleres de circo y teatro además de una formación en Francés Lengua Extranjera.

Siendo la etnografía “la perspectiva antropológica que más ha influido en la investigación social y educativa” (Navarro Asencio et al., 2017, p141) y comprendiendo que la manera de vivir de los habitantes de la región del Chocó se enmarca dentro de una cultura afrodescendiente con una historia de vida distinta a la de las otras regiones del país, este enfoque permitió sin duda comprender, a través de la observación, la realidad de los jóvenes chochoanos que acceden a escuelas públicas en la ciudad de Quibdó, capital del departamento de Chocó.

Durante la investigación se buscó que el equipo permaneciera un tiempo prolongado en la región (6 meses) a pesar del difícil acceso a la ciudad de Quibdó donde se llega en avioneta pues un viaje en bus supone unas 18 horas de trayecto desde la ciudad de Bogotá capital de Colombia y unos riesgos muy altos a nivel de seguridad. Con el fin de poner en práctica estas cartillas dentro de un contexto tan adverso se decidió que la observación de los hechos se haría desde la perspectiva de una investigadora que a su vez participaría del proyecto mismo.

Con respecto a la manera en cómo se diseñó la investigación es importante mencionar que el proyecto se inicia a partir de las siguientes preguntas que motivaron nuestro deseo de participar en este proyecto: ¿Qué efectos tiene la educación artística en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera? ¿La educación artística puede cambiar la mirada, hacia el futuro, de

quien ha sufrido un trauma de guerra? ¿Pueden los niños colombianos de la región del Chocó llegar a experimentar la resiliencia a pesar del dolor?

Además de estas preguntas nos planteamos impartir talleres de circo, payaso y teatro como herramientas para la enseñanza o sensibilización de una lengua extranjera (en nuestro caso el FLE) y con el fin de conocer el contexto antes del primer encuentro con los niños y niñas y para ello la investigadora entró en contacto con el equipo de profesores de teatro y especialmente con la persona encargada de la tarea psicosocial del grupo. Esta última persona fue de suma importancia pues se trataba de alguien de la región que conocía previamente a los jóvenes lo cual permitió preparar nuestra llegada. Esta misma persona fue quien ayudó a dar la información más completa acerca de todo el proceso y contexto educativo de actividades extraescolares dentro del cual se enmarcó este proyecto.

Dado el recrudecimiento actual de los ataques a la población en todo el territorio colombiano, las desapariciones forzadas y exterminio de los líderes sociales, muchos de ellos excombatientes de la guerrilla las Farc, ha sido imposible pensar en la continuidad de este proyecto con el fin de regresar al campo y continuar la investigación. Sin embargo, además de unas pocas entrevistas y la narración del proceso por parte de la investigadora acerca de algunos hallazgos existen algunas fotografías de algunos de los talleres que hemos incluido en los anexos.

Pensamos que nuestra investigación también comparte características propias de lo que se ha denominado *investigación-acción* pues al definirse como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la misma” ( Elliot, 1994, citado por Navarro Asencio et al., 2017, p 152 ), encontramos que uno de los fines de este proyecto de actividades extracurriculares en zonas de alto conflicto es el de transformar y mejorar la situación de empobrecimiento actual de los niños de las zonas en conflicto y en ese sentido nos identificamos con esta definición arriba mencionada y tipo de investigación.

Más allá de los análisis teóricos que nos ayudaran a comprender la realidad de estas zonas de conflicto, lo que buscamos fue entrar en contacto con

la población infantil a través de actividades extraescolares y de manera práctica hacer talleres de arte y de lengua extranjera con el fin de cambiar la dinámica de las tardes “libres” de unos niños que siempre corren peligros enormes en las calles o territorios de las zonas en conflicto después de la jornada de la escuela.

De igual manera la investigación comparte con la investigación acción, su estructura interna que se divide en 4 fases como apunta Navarro Asencio et al., a saber: la planificación, la acción, la observación y la reflexión (p 154). Este proyecto efectivamente contó con esos cuatro momentos que permitieron el desarrollo más eficaz de los talleres.

Finalmente, como se mencionaba anteriormente, la difícil situación que atraviesa el país impide por el momento que se pueda contar con una segunda fase, al menos en la región del Chocó. Esta investigación cuenta por lo tanto con algunas recogidas de datos de esa primera experiencia a pesar de las difíciles condiciones del contexto de acción.

## 2. CONTEXTO DE PARTIDA: LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA REALIDAD EDUCATIVA COLOMBIANA

En el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia diseñó el “Plan Nacional de Bilingüismo” (Programa Nacional de Bilingüismo: Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera) con el fin de llevar a toda la población colombiana hacia un nivel óptimo de adquisición de una lengua extranjera (inglés). La política lingüística en lenguas extranjeras de Colombia ha sufrido numerosas variaciones a lo largo de su historia. Los últimos desafíos de la sociedad contemporánea, en especial aquellos que le impone al país cada firma de un nuevo Tratado de Libre Comercio, hizo que Colombia requiriera pensar a un nivel político una estrategia de enseñanza no únicamente del inglés para su población sino de otras lenguas extranjeras como el francés.

Así el Ministerio de Educación Nacional ha venido firmando varios convenios de cooperación con Francia con el fin de: “aunar políticas, esfuerzos, voluntades y acciones de diversa índole que permitan organizar, ofrecer, desarrollar y darle seguimiento académico y operacional al programa de enseñanza-, aprendizaje del francés”. (*Memorando de entendimiento entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la embajada de la República de Francia en Colombia y la Alianza colombo francesa para la enseñanza del francés en los establecimientos educativos oficiales a nivel nacional*, 2010). Por ende, el Ministerio de Educación Nacional adoptó el *Marco Común de Referencia para las lenguas*<sup>5</sup> como ruta de una nueva política lingüística en el país. Así, reglamentó “la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y estableció las condiciones mínimas de calidad.” (*Ministerio de*

---

<sup>5</sup> El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) fue el resultado de la investigación realizada por académicos y especialistas, en lenguas y lingüística aplicada, pertenecientes a los países de la Unión Europea. El objetivo de esta investigación fue reflexionar sobre lo que implica didácticamente la enseñanza de lenguas para proveer una base común frente al desarrollo curricular y a la evaluación que permitiese facilitar los procesos de movilidad académica y profesional dentro de la Unión Europea.

*Educación Nacional. Decreto no. 3870, 2006, 2006*). El *Marco Común Europeo* (a partir de ahora MCER) se convirtió para Colombia en la referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. Todas las instituciones prestadoras de ese servicio se acogieron a este decreto desde ese momento. Posteriormente, este decreto se reemplazó por el decreto número 4904 de diciembre de 2009 con el cual “se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones” incluyendo en la lista la oferta de programas en lenguas extranjeras. Junto a este marco nace la Ley 1651 del 12 de julio del 2013 llamada Ley de Bilingüismo por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la ley 115 de 1994 llamada Ley de Educación.

La estructura de la educación básica, media y superior en Colombia incluía hasta hace 15 años dentro de sus objetivos la enseñanza del francés en secundaria y en el ciclo de educación superior. El idioma francés, que se enseñaba históricamente dentro de los planes de estudio de los jóvenes de secundaria y ciclo universitario fue desapareciendo. La dependencia de Colombia hacia Estados Unidos, su proximidad geográfica, además de numerosas reformas educativas hicieron que el inglés se tornara en la principal opción de estudio de una lengua extranjera. La enseñanza del francés ha estado desde entonces a la total discreción de las instituciones educativas.

Con la firma reciente de tres convenios con Francia en materia educativa, asistimos a la reincorporación de la enseñanza de la lengua francesa en el sistema escolar colombiano. Estos convenios fueron firmados a raíz de una visita del presidente de la República Colombiana a Francia entre el 24 al 26 de enero de 2011 y permiten diseñar un plan de acción para la introducción de la enseñanza del francés en los establecimientos educativos oficiales colombianos y apoyar las licenciaturas en lenguas extranjeras con énfasis en francés. Al mismo tiempo estos convenios permitirán que muchos profesionales puedan acceder a becas en Francia y participar en proyectos de investigación entre Francia y Colombia. Estos acuerdos son:

- “La firma del arreglo administrativo entre la ministra de Educación nacional de la República de Colombia y la Ministra de Estado, Ministra de Asuntos extranjeros y europeos de la República francesa, para el desarrollo de la enseñanza del francés en los establecimientos educativos y universitarios de Colombia.”(*Firma de convenios de cooperación universitaria y educativa entre Francia y Colombia.*, 2017).

- Por otro lado la “firma de un convenio entre La Ministra de Educación Nacional de la República de Colombia y el Director del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia -COLCIENCIAS, por la parte colombiana, y la Ministra de Educación Superior e Investigación de la República Francesa, el Presidente de la Conferencia de Directores de las Escuelas Francesas de Ingenieros (CDEFI), por la parte francesa, para crear un "Programa de formación de alumnos-ingenieros y de jóvenes ingenieros colombianos en las Escuelas Francesas de Ingenieros" (*Firma de convenios de cooperación universitaria y educativa entre Francia y Colombia*, 2017).

- “La firma de un convenio de cooperación académica entre la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), por la parte colombiana, y la Conferencia de las Grandes Escuelas (CGE)”. (*Firma de convenios de cooperación universitaria y educativa entre Francia y Colombia*, 2017).

- La reciente firma de la carta de intención el 25 de agosto de 2020 entre el Ministerio de Educación y la Embajada de Francia en Colombia cuyo principal eje para nuestro interés es la promoción de la enseñanza del francés en las escuelas públicas de Colombia. (Ministère de l’Europe et des Affaires Étrangères, 2020)

El país cuenta en la actualidad con alrededor de 15.300 maestros de inglés del sector oficial (*Porcentaje de colombianos que hablan inglés*, 2018). Muchos de ellos han sido formados también en francés, pero se han convertido en profesores de inglés. Según el Ministerio de Educación Nacional no es posible aún saber con cuantos profesores de francés cuenta Colombia. Esta estadística se encuentra en curso de investigación. Sin embargo, es de reconocimiento público que se firmó un convenio de cooperación entre la

Secretaría de Educación de la ciudad de Bogotá y la embajada de Francia con el fin de establecer el aprendizaje del francés en algunos colegios públicos de Bogotá. Los colegios Villemar El Carmen, Liceo Femenino Mercedes Nariño, Integrado La Candelaria y Nueva Colombia, son los colegios que decidieron apostar por la enseñanza del francés. Por ahora se han certificado 16 docentes en DELF y se espera incluir en la agenda un intercambio cultural con profesores nativos que visiten el país. (*Lanzamiento del Convenio de Cooperación entre la Secretaría de Educación y la Embajada de Francia*, 2020)

Existen 20 programas de licenciaturas en idiomas en todo el país (*Consulta de Programas Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia*, 2020) y 33 grupos de investigación que se han acercado a la problemática de la adquisición de una lengua extranjera en Colombia desde perspectivas distintas (*La ciencia en cifras. Grupos de investigación reconocidos*, 2019) siempre con la complejidad propia de un país con muchas desigualdades sociales, una diversidad cultural compleja y la presencia de más de 65 lenguas nativas a lo largo del territorio.

Cabe señalar además, que a pesar de los variados esfuerzos que el Ministerio de Educación Nacional ha realizado en la búsqueda de unas metas definidas dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, los resultados en el dominio de una lengua extranjera, de la población, son desalentadores. En el año 2019 “Colombia desciende del puesto 60 al 68... Entre los países de América Latina, medidos por su dominio del inglés, Colombia está en el puesto 17 entre 19” (*Colombianos siguen rajados en bilingüismo*, 2019)

En general, la estructuración de los proyectos en materia de enseñanza de una lengua extranjera no son permanentes pues dependen casi siempre de la voluntad política del secretario de Educación que se nombra en cada periodo de gobierno. En general, se presentan acciones aisladas. El país no cuenta con políticas locales para la enseñanza del francés y la falta de inversión sostenida por parte de las secretarías de educación a los proyectos de francés hace que este servicio de educación presente debilidades.



Otro sector que presenta problemas es el de los estudiantes que se encuentran matriculados en las licenciaturas en lenguas. Existe en este sector una falta de atracción hacia la profesión docente, especialmente para el sector oficial pues las ofertas laborales en el sector oficial no satisfacen las necesidades de estos candidatos. Los estudiantes de las carreras de francés de último año presentan bajos niveles de lengua debido, entre otras razones, a la falta de oportunidades de movilidad con países de habla francesa aunque en los últimos años ha surgido, a raíz de acuerdos firmados entre Francia y Colombia, una proliferación de intercambios y asistencias de lengua en Francia.

El acceso a la llamada “Educación Bilingüe” en Colombia está en manos aún de una elite que puede pagar a sus hijos una educación muy costosa. La Unión de Colegios Bilingües en Colombia se conforma por colegios que imparten sus clases en inglés y muy pocos en francés. Pese a los esfuerzos que se han realizado para poner en práctica una política de enseñanza de una lengua extranjera para la educación pública colombiana, el nivel de la población en el manejo de las competencias básicas de una lengua extranjera sigue siendo muy bajo. Se sigue enseñando con metodologías tradicionales, descontextualizadas y con un sentido de la evaluación muy precario. En el Plan de Desarrollo se anuncia que “en los resultados de las pruebas Saber 11 de 2015 solo el 2,7% de los estudiantes de grado 11° de instituciones públicas alcanzan niveles B1 y B1+ de competencia en inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y en el Plan Distrital de Segunda Lengua se señala que solo el 47 % de los docentes cuenta con un nivel B2 de competencia en inglés según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de educación, 2019)

Paralelamente a esta situación se encuentra en el corazón de este panorama académico un escenario de guerra el cual afecta a todos los estamentos y prácticas educativas. Las escuelas públicas en Colombia se sitúan muchas en las grandes ciudades y otras en los territorios más afectados por la guerra. Las condiciones de infraestructura, transporte y convivencia para los niños que frecuentan estas escuelas no son para nada las mismas de aquellos que tienen la fortuna de escolarizarse en escuelas privadas. El corazón del problema de la adquisición de cualquier conocimiento (un idioma por ejemplo) obedece a la extrema desigualdad en la que viven los niños colombianos

además del impacto que la guerra tiene en sus vidas. Así las cosas, es necesario cuestionar no solamente las practicas educativas que se llevan a cabo en la enseñanza de una lengua extranjera sino paralelamente las determinaciones que en ámbito de la política de educación se han tomado.

Las siguientes cifras nos permiten conocer más de cerca la realidad educativa colombiana. Según cifras del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) el 31,02% de la población colombiana (15.454.633) son niños, niñas y adolescentes lo que hace de la población colombiana un país con habitantes jóvenes. Por otro lado, de las 53.295 sedes educativas censadas en Colombia en 2017, 17.346 estaban en zonas urbanas y 35.949 en zonas rurales. (*DANE Información para todos*, 2018). La concentración de la práctica educativa se centra cada vez más en las grandes ciudades pues el contexto violento y de pobreza en el campo en Colombia hace que muchos niños, niñas y adolescentes rurales abandonen sus estudios.

Según UNICEF, Colombia presenta una desigualdad enorme dentro de sus regiones. Temas como la tasa de mortalidad en los niños menores de un año son reflejo de ello. El promedio nacional es de 17,47; sin embargo, la tasa de mortalidad en departamentos del pacífico como Chocó y la Amazonía presentan tasas de mortalidad altísimas (41,92 para Chocó y 38,44 para Amazonas). Generalmente las tasas de mortalidad más altas se presentan en las regiones cuyas comunidades son indígenas y/ o afro-descendientes. Se trata de las regiones más pobres del país donde, si bien hay escuelas rurales, el contexto perturba la actividad educativa. En dichas regiones se mezclan las realidades de los grupos armados y la actividad del narcotráfico. Los niños colombianos de estas regiones se ven afectados en particular por las minas antipersonal, las municiones sin explotar y los artefactos explosivos improvisados. (Unicef Colombia, 2020). A esto se suma la violencia sexual, el desplazamiento interno y la falta de asistencia humanitaria. Según la organización Save the Children, en Colombia han sido reclutados alrededor de 7 mil 400 niños por parte de los actores armados de la guerra. A pesar de que la firma del acuerdo de paz con las FARC redujo el reclutamiento de menores es un fenómeno que se sigue dando en Colombia. (Radio Nacional de Colombia, 2019). La tasa nacional de analfabetismo es de 7,4 sin embargo en regiones anteriormente mencionadas donde viven las comunidades indígenas y afro-descendientes esa tasa aumenta

al 11,2 en el caso de la población afro y al 28,6 en el caso de las comunidades indígenas. (Unicef Colombia, 2020). A este contexto se suma la existencia de una diversidad de lenguas indígenas (65 en la actualidad) con las cuales más de un millón de colombianos se comunican convirtiendo el español en una segunda lengua (de Pérez González, 2020).

En cuanto a la práctica educativa, la escuela colombiana al igual que muchas de Occidente ha centrado su papel en la adquisición del conocimiento desde una visión puramente cognitivista dejando de lado el mundo de las emociones las cuales comienzan a ser tenidas en cuenta dentro de los procesos de aprendizaje después de la influencia que tuvo en el mundo de la educación el constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples (Retana, 2012). La educación emocional no debería separarse de la educación académica en tanto que las dos dimensiones son aquellas que conforman la adquisición real del conocimiento. Dividir estos dos aspectos sin relacionarlos como parte fundamental de la educación supone un grave error que impide ver con claridad la manera que tienen los individuos de aprender, en especial dentro de contextos educativos tan complejos como el de Colombia.

Las emociones al ser fenómenos biológicos y cognitivos (Retana, 2012) pueden, a través de una educación emocional, llegar a ser controladas y administradas de una manera adecuada con el fin de que el entorno de aprendizaje sea positivo y agradable. Lo anterior cobra especial importancia en Colombia donde las emociones han sido trastornadas, modificadas y alteradas por una guerra que ha perdurado por más de 50 años. Tanto Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples que data de 1995 como Goleman con su libro la *Inteligencia Emocional* publicado en 1996 donde trabaja las ideas iniciales de Peter Salovey y Jhon Meyer de 1990, cuestionan la educación que hasta el siglo XX seguía priorizando los aspectos académicos únicamente y que abandonaba los aspectos emocionales de los individuos o que los consideraba del ámbito privado únicamente (Retana, 2012). Esta división entre razón y emoción ha venido frenando procesos de adquisición fundamentales para el crecimiento del ser humano. Uno de estos aprendizajes afectados por la tradición memorística y académica es sin duda la adquisición de una lengua extranjera que contrariamente a lo que la escuela tradicional puede concebir, se convierte hoy en día en un espacio idóneo para el desarrollo de la personalidad

en términos de apropiación de prácticas como la empatía tan necesarias en un contexto bélico. El reconocimiento de las emociones y su buena administración en la vida cotidiana es un ejercicio que se puede potenciar desde el espacio de aprendizaje de una lengua extranjera donde debe estar claro que coexisten dos líneas de acción en el proceso de apropiación de un idioma: la racional y la emocional. La clase de lengua extranjera no debería ser en ningún caso una acumulación de contenidos que ignore la dimensión afectiva de los estudiantes ya que puede surtir el efecto contrario al que se busca entendiendo que muchos estudiantes de lengua extranjera se agotan en el ejercicio de acumular únicamente información.

Ante este contexto, cabe justificar el interés y la efectividad de orientar nuestra investigación hacia la educación artística y la resiliencia como vectores competenciales que pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en el contexto particular de la educación primaria en Colombia, tanto desde la perspectiva del docente como del alumnado.

Por todo ello y tras presentar el marco de actuación en el que situaremos nuestra investigación, pasamos a presentar el marco teórico que sustenta nuestra reflexión.

### **3. LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA: PROPUESTA DE MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO**

Nuestro trabajo toma como marco teórico de referencia el ámbito de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera. Por ello, en este nuevo apartado vamos a presentar en un primer momento la evolución de la Didáctica del Francés como Lengua extranjera como disciplina ligada a las Ciencias Sociales, para a continuación desgranar las propuestas metodológicas más actuales en el campo específico del Francés como Lengua Extranjera; y por último, destacaremos las aportaciones que determinados enfoques teóricos pueden suponer al contexto particular de la enseñanza-aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera en las escuelas colombianas y que sustentan nuestra propuesta de innovación docente que expondremos en el cuarto capítulo.

#### **3.1. Evolución de una disciplina científica ligada a las Ciencias Sociales**

La relación que han tenido a lo largo del tiempo los estudiantes de Francés Lengua Extranjera con sus profesores en Colombia se caracteriza por ser una relación casi siempre entre profesores no-nativos y estudiantes que se apropian de ese conocimiento de manera no natural. Los estudiantes de francés son numerosos y varían según los objetivos, sin embargo la movilidad hacia Francia es muy importante lo cual hace que el Francés Lengua Extranjera (FLE) se haya posicionado en la tradición de la didáctica de las lenguas en Colombia. En la actualidad Colombia cuenta con más de 400 convenios académicos firmados entre instituciones de educación superior francesa y colombianas lo que convierte a Colombia en el segundo país latinoamericano que envía más estudiantes a Francia (*Campus France Colombia. La cooperación académica franco-colombiana*, 2020).

En su libro *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca coinciden con autores de relevancia en este ámbito como Puren, Germain o Galisson en fechar en torno a 1960 el nacimiento de la disciplina Didáctica del Francés como Lengua Extranjera. En numerosos países de Europa el francés se enseñaba bajo el rotulo de lengua extranjera y será en Italia donde en el siglo XIX el francés se convertirá en una disciplina escolar (Carla Pellandra citada por Cuq & Gruca, 2017). Por su parte, Valérie Spaëth (citada Cuq & Gruca, 2017) sugiere que el análisis del concepto FLE se haga desde un marco político, teórico, metodológico y pedagógico con el fin de mostrar de qué manera se ha venido perfilando la relación entre extranjero y lengua francesa. Miraremos estos aspectos a la luz del contexto colombiano.

Retomando la perspectiva política que sugieren los autores de *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, parece necesario observar qué tipo de objetivo y de relación ha tenido el país (en este caso Colombia) con el FLE, tomando como posibles categorías relacionales, las relaciones de conquista, de dependencia económica con Francia, relaciones de dependencia legal e institucional o relaciones de dependencia cultural y social entre otras.

En este sentido cabe anotar que en Colombia desde le siglo XVIII se establece el mismo fervor y deseo de aprender francés su cultura y su civilización como en Europa. La revolución francesa y los derechos humanos son dos hechos históricos que inspiran profundamente a muchas colonias españolas en especial a sus libertadores quienes fueron educados en Francia o a través de la enseñanza del francés (Bolívar, Miranda por ejemplo) (Chareille, 2016). La obra de los enciclopedistas franceses fue difundida en muchas regiones lejanas de América Latina y se convirtieron en fuente de aprendizaje pasional del francés. En el caso de Colombia, hay que mencionar Santa Fé de Bogotá (Bogotá) como lugar en el que se enseña el francés por vez primera, de manera particular los colegios mayores de San Bartolomé y Nuestra Señora del Rosario. Esa gran influencia y difusión del francés sirvió para que, en términos de política lingüística, Colombia optara durante la época de la Nueva República por la enseñanza del francés en muchos de sus ámbitos académicos. Así mismo, Chareille recuerda que esta situación de privilegio de la enseñanza

del francés en Colombia perdurará hasta principios del siglo XX. La segunda guerra mundial hace sin embargo que Europa se aleje del continente americano que a su vez comienza a tener una gran dependencia hacia los Estados Unidos. Esto último hace que la educación de las lenguas extranjeras en Colombia se centre de manera especial en la enseñanza del inglés dejando progresivamente el francés en un segundo plano. Así las cosas, con los años, el inglés se convertirá en el idioma del trabajo y el francés en el idioma de la cultura. Podemos decir entonces, mirando de cerca estos aspectos mencionados, en los términos de Cuq y Gruca que Colombia mantuvo siempre una dependencia cultural y social frente a la apropiación del francés.

Desde el punto de vista institucional que se relaciona a su vez con los aspectos metodológicos y pedagógicos podemos mencionar que en Colombia la presencia de la Alianza Francesa desde hace más de 75 años ha permitido que se instalen de manera espontánea en casi todos los ámbitos de enseñanza del francés textos “oficiales” para la enseñanza del francés. En este sentido la Alianza Francesa marca la pauta en términos académicos de la enseñanza de este idioma y es el ente regulador de la enseñanza del francés junto con el Ministerio de Educación Nacional. Paralelamente a la Alianza Francesa existe en Colombia desde hace 40 años la Asociación Colombiana de profesores de Francés que ha estado a cargo de “promover la discusión, reflexión y difusión del francés en Colombia” (*ACOLPROF*, 2020)

Desde la perspectiva teórica y metodológica Colombia ha seguido la influencia pedagógica europea desde siempre. Son varias las facultades de distintas universidades que se dedican a la investigación de la enseñanza de las lenguas extranjeras y en términos generales se ha instalado como enfoque general el enfoque comunicativo con algunos intentos, en especial en las escuelas privadas, hacia el uso del enfoque CLIL (en inglés)- EMILE (en francés). Ya desde el punto de vista pedagógico la realidad económica y social de Colombia hace que la adquisición de los textos de enseñanza o herramientas tecnológicas para la apropiación del francés, sean muy diferentes.

El anterior análisis nos permite ver con más precisión qué tipo de enseñanza del Francés como Lengua Extranjera se lleva a cabo en Colombia y nos permite definir con más exactitud el concepto de FLE el cual depende de la

difusión ya sea política o cultural que haya sufrido como lo mencionan Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca. La historia hace parte del análisis de la enseñanza de una lengua extranjera. En el caso del Francés Lengua Extranjera, las causas de su existencia no son didácticas sino como lo vimos en el caso de Colombia obedecen a causas políticas o sociales, por ejemplo.

Para los autores del *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* otro aspecto muy importante son los medios existentes para difundir la lengua. Miremos de cerca el caso del francés. Se trata de “*une logistique linguistique*” que a veces puede funcionar y en otros casos no. Lo que importa para la difusión de una lengua es la existencia de profesores cualificados y textos escolares entre otros factores. A esto se deben sumar los esfuerzos de políticas lingüísticas que apoyen esa difusión y el uso de dispositivos tales como internet, la radio y la televisión, a modo de ejemplo. De esta manera se comienza a conformar una tradición de la enseñanza de una lengua extranjera. El francés ha contado con esa difusión en el mundo y ha podido por otro lado hacerse conocer a través de su metodología ya que ha concebido y armado métodos diversos para su enseñanza a los extranjeros. Así el FLE ha logrado entrar a formar parte de lo que se llama en la actualidad la DDL (didáctica de las lenguas), terreno en el cual cabe la reflexión e investigación acerca de la adquisición y enseñanza de una lengua.

Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca narran cómo ya en el siglo XVII el francés clásico contaba con el peso de autores como Molière, Boileau, Racine, por ejemplo y con la creación de la Academia Francesa en 1635. A su vez, recuerdan que este contexto previo contribuirá a que se propague la idea nacional de la importancia del francés y su importancia en el ámbito internacional ligada a una idea de “universalidad” de su uso. La escuela de la Tercera República (ley Jules Ferry 1881-1886) completará este esfuerzo y expandirá la enseñanza del francés en las escuelas que será también la herramienta de comunicación de la escuela en general. Poco a poco el francés se convertirá en la lengua materna de los franceses y será a finales de la guerra de 1939-1945 cuando la unificación de la lengua francesa se haga posible.

Para estos autores, el panorama de expansión del francés conoce además dos momentos claves fuera de sus fronteras:



- el llamado Primer Imperio Colonial siglo XVI con la conquista del territorio canadiense (Fundación de Quebec en 1608), del territorio de Cayena en 1637, Antillas (Guadalupe y Martinica) en 1653 y Haití en 1697. Hacia finales del siglo XVII y XVIII Francia explora el océano Índico (isla de la Reunión en 1783, Isla Maurice en 1715 et las Seychelles en 1742. En estos territorios el francés se ve en la actualidad enfrentado a una competencia frente a las lenguas criollas y es denominado lengua segunda.

- el denominado segundo imperio colonial francés que incluye algunos territorios en el océano pacífico, la Polinesia (1843), La Nueva Caledonia (1853), Wallis y Fortuna (1886) y en el océano Índico la isla de Mayotte en el archipiélago de Comores (1886) donde el francés mantiene un estatus de segunda lengua. A esto se suma el conjunto de países del Magreb que pasan a estar bajo el dominio francés: Túnez (1881-1956). Argelia (1830-1962). Marruecos (1911-1956) y los países de África negra como lo son Mauritania (1903-1962) además de los quince países que conformaron la AOF (África Occidental francesa) y la AEF (África Ecuatorial Francesa) hasta 1960 como también la isla de Madagascar y la isla Djibouti en el mar Rojo. Se suman a esta lista Ruanda, Congo y Burundi como colonias belgas. También se encuentran en esta lista países de Asia como, Camboya (1863-1953), Laos (1863-1953) y Vietnam (1873-1954) y en Oriente medio, el Líbano y Siria donde el francés ya no cuenta sino con el estatus de lengua extranjera y representa una organización política llamada la Francofonia.

Este estatus internacional de la lengua francesa a lo largo de la historia ha hecho de ella un objeto de estudio como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera bajo el amparo epistemológico de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

Retomando la idea de que el FLE hace parte de lo que hoy en día llamamos DDL (Didáctica de las Lenguas) es necesario identificar algunos de los conceptos imprescindibles dentro de este análisis. Jean-Pierre Cuq e

Isabelle Gruca exponen acerca del concepto de lengua a la luz de la lingüística, la didáctica y como objeto de aprendizaje y enseñanza revisando aspectos como el cultural y la función simbólica. Para ello establecerán la diferencia entre lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua.

Parece necesario comenzar refiriéndose al concepto de lengua en el sentido lingüístico actual desde una perspectiva abstracta y desde una perspectiva social. Dentro de la primera perspectiva (lingüística), la lengua aparece como un “método de comunicación que se compone de signos lingüísticos propios o característicos de una comunidad de hablantes” (Muñoz-Basols, 2021) y en ese sentido se le podría llamar a la lengua “idioma”<sup>6</sup>. Ahora bien, dentro de la perspectiva social, la lengua se refiere al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso del lenguaje. Esto es las relaciones existentes entre las lenguas y sus usuarios, sus distintas regiones y variaciones en cuanto a acentos, por ejemplo.

Desde una perspectiva didáctica de la lengua, la DDL (Didáctica de las Lenguas) se suele ubicar dentro de la Lingüística y compartiría su objeto de estudio con las Ciencias de la Educación. En cualquier caso, para esta disciplina, la lengua aparece como objeto de aprendizaje y de enseñanza y al mismo tiempo pone en valor el aspecto cultural de la lengua. Esta dimensión cultural es sin duda crucial a pesar de que no exista una disciplina como tal que se encargue de esta cuestión. La cultura es abordada desde muchas disciplinas como la Etnología, la Sociología, la Literatura o la Historia del Arte, lo que favorece la proliferación de definiciones y aproximaciones teóricas al concepto de cultura. Sin embargo, para Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca, este concepto no se ha trabajado desde la Didáctica sino que se toman prestadas las definiciones ya establecidas. Así, se hace énfasis en una división del concepto que puede dar pistas acerca de cómo establecer una conexión entre didáctica y cultura<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> “Termino que se utiliza a menudo de manera intercambiable con el de *lengua* para referirse al código lingüístico con el que se comunica una comunidad determinada. El término *idioma* suele poseer muchas veces una connotación de índole social” (Muñoz-Basols, 2021).

<sup>7</sup> “L’essentiel, pour une communication langagière et culturelle en milieu scolaire ne réside pas toujours ou exclusivement dans la recherche de la maîtrise et de la connaissance intellectuelle de la langue, de sa morphologie, de sa syntaxe et de son vocabulaire mais repose sur une spontanéité insaisissable, une charge d’affection, un courant d’émotion, un passé, un contexte, une présence, un regard, des gestes, des échanges incompréhensibles, les sons et la musique

Para los autores anteriormente mencionados, se trata de una identidad social que se construye en el momento en que se adquiere la lengua materna de manera simultánea. Ahora bien, en el caso de la adquisición de una lengua extranjera esta es para una persona que decide aprenderla un complemento cultural escogido. Se trata de adquirir una lengua junto con el conjunto de símbolos que subyacen y de entender la lógica de esa lengua para poder producir y recibir el significado a veces oculto o silencioso de la cultura que acompaña las palabras. En este sentido, aprender francés para una persona que no tiene lazos con la cultura francesa o francófona significa tomar conciencia de su propia cultura y de su lengua materna. Solo cuando se estudia otra lengua es posible mirar con detenimiento su propio entorno<sup>8</sup>. La cultura es el ámbito en el cual un idioma se convierte en lengua y cuyas funciones simbólicas condicionarán la función comunicativa y determinarán si se trata de una lengua materna, lengua segunda o extranjera.

La función comunicativa de la lengua ha sido resaltada y enfatizada en los últimos años en Colombia para que la didáctica de las lenguas tenga un camino uniforme como lo dictan las políticas lingüísticas del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, es importante retomar la idea que recoge el *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* en la cual se mira el aspecto simbólico de la lengua. Lo anterior no quiere decir que la función comunicativa de la lengua no sea primordial, pero observamos claramente que la lengua no cumple únicamente esa función y de esa manera nos acercamos al resurgimiento de corrientes históricas que nos muestran de qué manera una lengua sirve también y sobre todo para identificarse. Esta función simbólica es la función que permite a quienes están utilizando la lengua para conversar, que permanezcan huellas de sus identidades y de sus pertenencias en un determinado grupo étnico, por ejemplo tal y como lo señalan los autores citados quienes argumentan además que el aspecto cultural de la adquisición del francés lengua extranjera se hace escaso fuera de clase;

---

des paroles d'une langue, l'écoute affective, l'appréciation à sa juste valeur de toute participation constructive dans la classe, qu'elle soit sonore ou silencieuse" (Aubin, 2015, p 55)

<sup>8</sup> Al respecto es importante mencionar que la práctica teatral dentro de la enseñanza del francés lengua extranjera aporta elementos fundamentales para la adquisición de la lengua y de sus aspectos culturales en especial cuando se trabajan obras de teatro en francés cuyos dramaturgos han plasmado la vida en todas sus dimensiones para ser escenificada.

todo ello nos lleva a pensar que se hace necesario armarse de elementos propios de las culturas francesa y francófona para enseñarlos. Existen elementos culturales que se pueden escapar si se hace énfasis en la enseñanza únicamente gramatical y comunicativa de la lengua.

El concepto de francés lengua extranjera surge en oposición a aquel de francés lengua materna. En el caso de Colombia el francés es claramente una lengua no materna es decir una lengua extranjera importada pero no tan lejana o extraña como otras. Hay niveles de rareza con respecto a la lengua extranjera descritos por Louise Dabène y mencionado en el *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* que apuntan a la cualidad de raro o extrañeza de la lengua. Estos aspectos son: la distancia material (geográficamente existen lenguas más próximas o lejanas por su ubicación), la distancia cultural (prácticas culturales con códigos específicos a veces indescifrables) y la distancia lingüística (según las familias de las lenguas). El francés en Colombia es por lo tanto una lengua extranjera pero por su origen romance compartido con el español, se generan muchas similitudes léxicas y gramaticales, pero también con proximidad cultural pues a lo largo de los años el francés ha marcado algunas prácticas culturales de Colombia que se han venido transformando.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo se enseña en nuestros días esta lengua extranjera, es decir, qué metodologías son las más recurrentes en las aulas de idiomas del mundo occidental y si esos enfoques son los más eficaces y pueden adaptarse al contexto particular de la educación primaria en Colombia.

### **3.2. Recorrido diacrónico por las principales aportaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras**

Con el fin de dar respuesta a estas cuestiones, proponemos a continuación un nuevo epígrafe en el que propondremos un recorrido histórico por algunas de las aportaciones más relevantes que se han producido en el

ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras y que de alguna manera han tendido una incidencia en el ámbito geográfico que nos ocupa.

### **3.2.1 Montaigne, Locke y Comenio y su visión de cómo enseñar una lengua extranjera**

Los numerosos recorridos históricos que muestran el nacimiento de lo que en nuestros días llamamos Didáctica de las lenguas nos permiten sin duda comprender mejor cómo la necesidad de comunicación entre los seres humanos pertenecientes a familias lingüísticas diferentes ha sido una de las preocupaciones desde la antigüedad. Pensemos, por ejemplo, en los trabajos de Mangada, Sanz y Soto (2021) en Tagliante (2006) o en Puren (2012), entre otros muchos.

Una mención aparte merece el trabajo de Claude Germain publicado en 1993 bajo el título *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Esta obra evidencia que las distintas propuestas metodológicas que se han sucedido a lo largo de las épocas no siempre han implicado una fundamentación teórica y que la aparición de las ciencias del lenguaje, así como la incorporación del aprendizaje de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos conllevará la sistematización de dicho proceso, de manera particular, a partir de finales del siglo XIX y los albores del siglo XX. La amplia trayectoria diacrónica que propone Germain arranca en la época sumeria hasta alcanzar las aportaciones más contemporáneas de finales del siglo XX y es precisamente esa amplitud cronológica lo que actúa de elemento diferenciador frente a los recorridos más convencionales que coinciden en iniciar su perspectiva diacrónica a finales del siglo XIX.

De la propuesta de Germain hemos querido reparar en la valiosa aportación a la reflexión teórica de cómo enseñar y aprender una lengua extranjera de tres autores: Montaigne, Locke y Comenius.

La figura y obra del humanista francés Michel de Montaigne (Francia, 1533-1592) es retomado por Germain quien pone en valor los *Ensayos* (1580 a 1588) como fuente de reflexión en otros muchos aspectos sobre el aprendizaje de una

lengua extranjera y de manera particular sobre el aprendizaje del latín. La lectura nos desvale que, desde muy niño, Montaigne recibió formación de la mano de un preceptor de origen alemán que se dirigía a él solamente en latín. Montaigne cuenta que llegó a aprender sin esfuerzo y sin gramática esta lengua, conviriéndose más tarde en corrector de estilo de aquellos que escribían en latín popular. Gracias a las reflexiones de Montaigne no solo se logró ir superando el culto de las lenguas clásicas, sino que se puso progresivamente en valor la dimensión utilitaria del estudio de otras lenguas. Este posicionamiento le distanciara de alguna manera de la escuela humanística centrada “en una árida formulación de reglas gramaticales y retóricas, precisamente en nombre de los principios del humanismo.” (Garín Eugenio, 1987, p 193, citado por Carrillo Mora, 1999)

El autor de *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire* pone en valor la apuesta de Montaigne de llevar a cabo el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de un contacto directo con hablantes nativos con el fin de acceder a su mentalidad y costumbres<sup>9</sup>. Por ello, promulga visitas al extranjero como método para adquirir una lengua extranjera preferiblemente durante la juventud. El viaje para este autor del Renacimiento cobra una nueva relevancia al adquirir un viso pedagógico y favorecer la apropiación de otras culturas. Por ello apostará por que los niños viajen desde su más tierna infancia con el fin de que analicen su lengua materna y establezcan comparaciones. Es importante resaltar que Montaigne también supo poner de relieve la necesaria relación entre enseñanza de una lengua y el análisis de una cultura. Defendió firmemente el aprendizaje precoz de los idiomas. Así leemos:

À cette cause, le commerce des hommes y est merveilleusement propre, et la visiste des pays étrangers, non pour noblesse française, combien de pas à Santa Rotonda, ou la richesse des caleçons de la Signora Livie, ou, comme d'autres, combien le visage de Néron, de quelque vieille ruine de là, est plus long et plus large que celui de quelque pareille médaille, mais pour en rapporter principalemet les humeurs d eces nations et leurs façons et pour frotter et limiter notre cervelle contre celui d'autrui. Je voudrais qu'on commença à le promener dès sa tendre enfance et premièrement, pour faire d'une pierre deux coups, par les nations voisines où le langage est plus éloigné du nôtre, et auquel, si vous

---

<sup>9</sup> “Montaigne invita a que se mire de cerca desde las más tempranas edades. El lenguaje utilizado por la pescadera y el lacayo, reconociendo así la existencia de otros lenguajes que transmiten otras realidades” (Carrillo Mora, 1999, p 32)

ne la forme de bonne heure, la langue se peut plier. (Montaigne, 1973, p 226)

En su recorrido cronológico, Claude Germain repara a su vez en Jhon Locke (1632-1704), filósofo británico que publica en 1693 *Some thoughts concerning education* en un momento en el que la lengua latina es aún la lengua de la comunicación para la mayoría de intelectuales del siglo XVII. Se trata de un conjunto epistolar en torno a la educación que Locke remitió a Edward Clarke y a quien va solicitándole consejo acerca de la educación. De esa publicación se desprende un sistema pedagógico claro e influyente para las familias aristócratas inglesas de la época en el cual se formula la pregunta acerca de cómo aprender y enseñar una lengua; y de dicha lectura se logran establecer las siguientes tres categorías:

- 1 El aprendizaje de una lengua con fines comunicativos. En este caso, se recurrirá al llamado “método natural” por el cual se aprende la lengua de acuerdo con su uso apoyándose en la memoria y la imitación y rompiendo la idea de que las lenguas provienen de reglas gramaticales. Así las cosas, el origen de las lenguas vendría desde el uso y el azar.
2. El aprendizaje de una lengua con el fin de perfeccionar el estilo. Desde esta perspectiva se entiende el trabajo de quienes escriben y se sirven de la lengua con fines profesionales y para ellos se hace necesario el aprendizaje de la gramática con el fin de conocer a fondo el estilo y estructura de la lengua.
3. El aprendizaje de una lengua para estudios lingüísticos. Para quienes estudian las lenguas muertas y vivas es decir filólogos y lingüistas, la gramática debe ser estudiada en profundidad.

Locke apostará además por el aprendizaje de la lengua materna antes del aprendizaje de otra lengua como el latín.

Otro autor de gran relevancia en la historia de la Didáctica de las lenguas es sin duda, Comenio (1592-1670). Este escritor, teólogo y humanista aparece para Germain como el pedagogo más influyente del siglo XVII gracias a su obra *Didáctica Magna* de 1638 en la que incide en la importancia de aprender de manera total y en profundidad la lengua materna y a continuación iniciarse en el aprendizaje de otras lenguas. Comenio apostará incluso por la creación de una lengua universal con el fin de que los pueblos se entiendan mejor. Las

imágenes<sup>10</sup> para este autor existen antes que nada y después le siguen las formas, las ideas de los objetos y posteriormente la relación entre los objetos. Los objetos por el contrario se relacionan con los sentidos, los sentidos con el pensamiento, el pensamiento con la lengua y la lengua con el aire. Desde esta concepción, la lengua se entiende como un instrumento de comunicación que sirve para nombrar la realidad y representar los pensamientos. Comenio creía firmemente en la existencia de las reglas lingüísticas universales; de ahí que insistiera en la importancia de la lengua materna y al igual que Montaigne, enfatizando en la apropiación de la cultura.

Así mismo defendía que el aprendizaje de una lengua se producía a través de la imitación de la madre o del preceptor que los niños, siendo los sentidos los que permiten al cerebro aprender una lengua, de modo que cuanto más joven sea el aprendiz, más concreto y sensorial será el aprendizaje y cuanto más mayor sea el aprendiz, más abstracto y teórico será el aprendizaje (Germain, 1995, p 87).

### **3.2.2. Del método tradicional al enfoque orientado a la acción que promulga el MCER**

A pesar de que las reflexiones de Montaigne, Locke y Comenio resultaron novedosas para su época, el método a menudo llamado "**método tradicional**" o "clásico" se impondrá con contundencia no sólo como proceder para la enseñanza de las lenguas clásicas como el griego y el latín sino también como metodología para la enseñanza de lenguas modernas. En su capítulo titulado "Didáctica de las Lenguas Extranjeras" (Mangada, Sanz y Soto 2021), B. Mangada incide en que la enseñanza de lenguas ha resultado ser una preocupación permanente en Europa, sobre todo, en relación a la enseñanza del Latín y del Griego en el ámbito escolar. Recuerda que la época de los grandes viajes y de los grandes descubrimientos permite explicar la necesidad de

---

<sup>10</sup> Puren anota que es sin embargo un error presentar a Comenio como un precursor del método audiovisual. El valor de la imagen en la época de Comenio es diferente al que podemos tener en la actualidad. La imagen en aquella época se asocia a la estructura escrita y no a la estructura oral de la lengua. Las imágenes cumplían la tarea de representar objetos aislados y no comunicaciones estructuradas (Puren, 2012)



concebir y encontrar métodos exitosos para aprender lenguas extranjeras. Por ello, la metodología tradicional dominará durante siglos, centrando la enseñanza de una lengua extranjera en el aprendizaje de la gramática y ejercitándose en la traducción. El recurso a los textos literarios para llevar a cabo la práctica de la lectura y de la traducción, así como el estudio de las reglas y excepciones gramaticales, implicará el recurso habitual a un registro culto de la lengua y restringirá el acercamiento a la cultura del país en el que se habla esa lengua a un conjunto de autores considerados relevantes. Por último, podemos decir que en esta apuesta la gramática se enseñará de manera deductiva, mediante la presentación de una regla que posteriormente se aplicará en ejercicios repetitivos cuyo objetivo será el de fijar la norma.

Por su parte, Christine Tagliante en su libro *La classe de langue* (2006) destaca como en el siglo XIX, se percibe una evolución que tiene su origen en la introducción de la práctica denominada “versión-gramática” la cual consistía en la descomposición en partes de un texto en lengua extranjera para a continuación traducirlo literalmente. Esta práctica de traducción originaba a su vez un estudio teórico de la gramática, pero la novedad residirá en que, con esta nueva apuesta, los aspectos gramaticales se abordarán sin ningún criterio en particular, más allá de su simple aparición en los textos que se trabajarán en clase.

Tanto Puren como Germain y Tagliante coinciden en destacar que esta metodología sin duda presentará un nivel de integración didáctica muy escaso, ya que el profesor no necesitaba realmente un método, sino que le bastará con elegir un conjunto de textos sin tener en cuenta las dificultades gramaticales y léxicas. Mientras que el léxico, se enseñará a través de largas listas de términos presentados fuera de contexto debiendo ser memorizados tras su traducción a la lengua materna. En este contexto educativo, el profesor ejercía un dominio y control de la clase, al ser el garante del conocimiento y de la autoridad, el responsable de seleccionar los textos, prepararlos, plantear y corregir las respuestas. En este período, se afianza de este modo el concepto de maestro y maestra, como título que se les empezó a otorgar por su poder sobre el conocimiento.

Para esta metodológica, la lengua materna se impone como lengua de comunicación en el aula y la interacción va a producirse siempre en la misma dirección, profesor-alumno, al mismo tiempo que el error será objeto de penalización. Esta apuesta resultará ser ventajosa para la lectura y la comprensión de textos literarios, pero de muy poca eficacia para el conocimiento de la lengua oral. Por ello, la incapacidad de comunicarse por parte de los aprendices demostrará que el conocimiento y comprensión de las reglas de gramática no es condición suficiente para practicar correctamente una lengua extranjera.

Ante la necesidad de mejorar estos condicionantes, surgen los trabajos de François Gouin quien en 1880 diseñará el "**método de series**". Paralelamente, crece el estudio científico de los sonidos de una lengua y lo que algunos llamarán método fonético. También durante el siglo XIX y principios del XX se formularán los primeros principios del "método directo" que revisaremos más adelante. Con este recorrido acerca de la evolución de las lenguas vemos también que a principios del siglo XX algunos científicos de la didáctica de las lenguas sientan unas bases científicas con la llamada "metodología situacional". Sin embargo, habrá que esperar algunos años más, hacia mitad del siglo XX para ver nacer, en términos de Germain, una verdadera "era científica" en el dominio de la didáctica de las lenguas segundas o extranjeras.

El descubrimiento que hace en el último cuarto del siglo XIX Gouin, es el método llamado "método de las series". Este acontecimiento es tal vez uno de los episodios más conocidos y más interesantes de toda la historia de la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras. Claude Germain señala que Gouin, autor de "*El arte de enseñar y de estudiar las lenguas*" en 1880, traducido al inglés doce años más tarde, presenta en esa obra las consideraciones descriptivas y autobiográficas acerca de sus aventuras personales con el aprendizaje del alemán. En su texto, Gouin, narra cómo después de darse cuenta de que no entiende ni una sola palabra de la lengua alemana en un contexto puramente alemán (después de haberlo estudiado durante muchos años en la escuela) decide estudiar la gramática, los verbos irregulares y el vocabulario, pero con esta táctica tampoco logra su objetivo, por lo que decide aprenderse un diccionario de alemán de memoria. Esta última metodología demuestra que tampoco puede entender el alemán hasta que un

día se da cuenta de que algunos obreros franceses en Alemania son capaces de hablar alemán y hacerse comprender. De esta experiencia, Gouin concluye la necesidad de recurrir a la lengua que se usa en contexto y paralelamente se dedica también a observar minuciosamente el comportamiento de un niño cuando aprende su lengua materna con el objetivo de descubrir los mecanismos que permiten ese aprendizaje y sacar conclusiones importantes acerca de la adquisición de una lengua extranjera. Su método lingüístico es un método fundado en una teoría contraria a los métodos anteriores y toma como referencia el método de la observación.

Germain, al igual que Tagliante y Puren, señala que la aparición de la obra de Gouin influye y favorece la aparición de varios textos gubernamentales y privados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Estados Unidos, de manera particular los trabajos del profesor Henry Goldberger en la Universidad de Columbia. Podemos comprender igualmente que en las series de Gouin se pueden encontrar, por vez primera, elementos propios de la "comedia espontánea" en la didáctica de las lenguas y algunas actividades de simulación. Cabe por último señalar que fue Gouin quien pensó por primera vez en el término "inmersión" pues en alguna de sus series pensó enseñar las ciencias a través de las lenguas y las lenguas a través de las ciencias.

Como se puede observar de las aportaciones de estas grandes figuras del pensamiento occidental, la enseñanza de una lengua extranjera se ha ido construyendo con el devenir de los tiempos y paralela a ésta, se han ido gestando los gérmenes de la didáctica de las lenguas y del FLE (Cuq & Gruca, 2017). En este estadio de la presentación de nuestro marco teórico cabe establecer una diferencia terminológica que nos permitirá entender y revisar algunas de las propuestas metodológicas que se han sucedido desde mediados del siglo XX y que han favorecido el surgimiento de los enfoques más actuales, hoy conocidos como enfoque comunicativo y enfoque orientado a la acción. Se trata la diferenciación entre los conceptos de método y metodología.

La palabra método se ha venido utilizando desde dos acepciones. La primera acepción se hace cuando la palabra hace referencia a una herramienta o conjunto de libros, audios y ejercicios para enseñar y aprender una lengua. La segunda acepción se refiere a la manera cómo se enseña y se aprende. Se trata

del diseño de los pasos que se deben dar en clase para que la interacción entre el profesor y el estudiante sean óptimos. Existen varios métodos en ese sentido y de ahí se desprenden muchas publicaciones que cumplen con los parámetros teóricos de las teorías que sostienen la actividad.

Frente a este concepto, la palabra metodología hace referencia al estudio de los métodos y a sus maneras de aplicarlos pero también se refiere a todos los procedimientos, técnicas y métodos que conforman discursos teóricos como lo afirman Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca quienes agregan que Puren, autor de *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, manifiesta que las metodologías hacen que interactúen entre sí elementos antiguos y nuevos que se relacionan con el contexto histórico. Para Puren, la narración cronológica de los acontecimientos si bien es un mapa que puede dar una noción de la evolución de la enseñanza de las lenguas como lo venimos contando, no siempre da cuenta de la existencia de diferentes teorías que subyacen bajo las herramientas pedagógicas.

Las metodologías para la enseñanza de las lenguas, en un principio, se enfocaron en la presencialidad, y a través de la historia han evolucionado estructuralmente. En sus inicios, se enfocaron en la enseñanza de la gramática y la traducción de libros, tradición heredada de la enseñanza del latín y del griego. **Los métodos “gramática-traducción” y “lectura-traducción”** eran los métodos por excelencia que marcaron gran parte de esta historia. Este método tradicional (que abarcará más de tres siglos) también incluiría otros métodos como lo son el método directo el cual daba “importancia a la pronunciación y de ahí a las actividades que se relacionaban con la aplicación del alfabeto fonético internacional (API)” (Tagliante, 2006) .

Frente a esa tradición que describen los dos autores del *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde*, **el método directo** se instala formalmente en 1901 en la enseñanza secundaria francesa para posteriormente transformarse en una metodología mixta en la cual entrarán en juego elementos de las metodologías tradicionales y la directa. Su nacimiento se da, como lo menciona la autora de *La classe de langue*, en contra de la metodología tradicional anulando la traducción en clase de lengua. Este método que se centra en no utilizar la lengua materna para su enseñanza para

así poder transmitir la lengua extranjera desde los elementos no verbales de la comunicación (que se pueden encontrar en la práctica teatral o mimica por ejemplo) también se puede desarrollar desde las imágenes y dibujos acercándose al método llamado natural como lo afirman Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca. Estos autores también señalan que la metodología directa apunta a que se aprenda el vocabulario corriente de base para luego pasar al aprendizaje del vocabulario más abstracto haciendo de la producción y comprensión escrita un suplemento de la adquisición oral. Con respecto al concepto de progresión, los autores mencionados afirman que la metodología directa hace que el estudiante comience con lo más conocido y se dirija hacia lo desconocido o lo más abstracto. En el método directo, la gramática no es explícita como lo afirma Christine Tagliante sino que aparece para los estudiantes de forma indirecta. El énfasis está en la producción oral y la pronunciación.

Ahora miremos lo que en el contexto del FLE significó **la metodología audio-oral y la metodología estructural-global y audiovisual**. Para ello parece necesario recordar que al mismo tiempo que el foco giraba hacia la oralidad en los años 60, autores como Chomsky, Hymes, Widdowson, Halliday, entre otros, discutían categorías conceptuales como la competencia comunicativa (Bagaric, 2007), la cual abrió el camino hacia lo que actualmente es uno de los pilares metodológicos en el campo de la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo (Shastri, 2010) del cual hablaremos más adelante.

En *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* se recuerda que la metodología audio-oral (centrada en la lengua oral y su pronunciación) se desarrolló en Estados Unidos entre los años 1940 y 1970 ante las necesidades comunicativas del ejército americano en otras lenguas. Esta necesidad debía cubrirse con un método rápido y de este contexto surgió el llamado *The Army Method*, basado en diálogos extraídos de la lengua corriente que había que aprender de memoria antes de comprender el funcionamiento gramatical. Para Christine Tagliante este método se caracterizará por la presentación en un diálogo de una estructura gramatical, la repetición y la memorización y la introducción de ejercicios estructurales. Y señala que esta apuesta metodológica abrió nuevas puertas al panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la implementación igualmente de

técnicas nuevas como la grabadora y el laboratorio de lenguas. Sin embargo, esta metodología fue cuestionada por sus fundamentos teóricos y como lo afirman Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca, Chomsky se opondrá fuertemente a esta metodología haciendo énfasis en el carácter innato del proceso de adquisición de una lengua.

De manera paralela, entre los años 1960 y 1980, surge y se desarrolla el llamado método estructural-global y audiovisual. El recorrido que nos ofrece el *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* repasa en las consecuencias que tuvo para Francia el final de la Segunda Guerra Mundial; por un lado, la necesidad de reforzar su asentamiento en las colonias y por otra parte, luchar contra la expansión del inglés. Ante este escenario, el gobierno ideó una política de difusión de la lengua francesa que permitiera un aprendizaje rápido y eficiente. Se suma a esta iniciativa estatal el hecho de que el lingüista Georges Gougenheim fuera quien dirigiera un equipo de especialistas para analizar y poner en marcha el llamado *Français élémentaire* y en 1954 se concibieron los dos primeros cursos audiovisuales franceses: *Français fondamental premier degré* y *Français fondamental second degré*. También se crea el CRÉDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) y en 1959 el BEL que se convertirá en BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) lo cual dio nacimiento a varios textos de enseñanza.

La influencia teórica de Ferdinand de Saussure y de Charles Bally permitirán a los conceptores de la metodología SGAV (método estructural-global audiovisual) defender que la lengua es un medio de expresión sobre todo oral donde se reconoce la existencia de otros medios como el ritmo, la entonación, la gestualidad, el contexto social y psicológico entre otros aspectos. El método recibió varias críticas en especial acerca de la pobreza de los diálogos que presentaba pues sus personajes no tenían contenido, es decir en términos teatrales, se trataba de personajes sin subtextos entendiendo el subtexto como la intención verdadera de los personajes a través de las palabras. Al ser diálogos de la vida cotidiana no presentaban una carga emocional ni dramática útiles para adquirir la lengua.

### 3.2.3 El enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción como propuestas metodológicas de referencia

En 1975 se produce la transición entre la metodología SGVA hacia el **enfoque comunicativo** en un momento en el que la enseñanza de lenguas empezaba a centrar su atención en la relación entre comunicación y lenguaje, más que en las formas gramaticales y sintácticas. En estos años se empezó también a considerar que el desarrollo de las habilidades lingüísticas incluía elementos adicionales a la competencia gramatical desarrollada a partir de reglas, ejercicios de práctica y mecanización. Como consecuencia del enfoque comunicativo surge el concepto de competencia comunicativa que, si bien había sido ampliamente definido, no había logrado un consenso general. En su artículo *Defining Communicative Competence* (2007) Vesna Bagaric recuerda que este trazado conceptual se inicia a partir de los estudios en Lingüística Aplicada, por un lado, con Chomsky y su discusión de las categorías duales competencia vs. actuación en el uso del lenguaje y, por otro lado, con M.K Halliday quien aporta, desde una visión más social de la lingüística, su concepción funcional de la lengua y el concepto de funciones del lenguaje. Sin embargo, para Vesna Bagaric la noción de competencia comunicativa se desarrolla con base en trabajos elaborados por el sociolingüística Dell Hymes, quien define esta competencia teniendo en cuenta no sólo el componente gramatical sino también como la habilidad de usar la competencia gramatical en una amplia gama de situaciones de comunicación. El artículo mencionado afirma que hacia finales de los años ochenta aparece, por un lado, la discusión propuesta por Widdowson en la que establece la diferencia entre competencia y capacidad y, por otro lado, la discusión de Canale y Swain, quienes atribuyen a la competencia comunicativa un sistema base de conocimientos y habilidades necesarias para la comunicación. Finalmente, Vesna Bagaric señala a Savignon y Bachman como los autores que involucrarán el dominio de la lengua como parte vital de la competencia comunicativa.

Al tener en cuenta lo propuesto por estos autores, la competencia comunicativa se puede definir como un conjunto de saberes que le permiten al hablante hacer un uso apropiado de la lengua de acuerdo con el contexto comunicativo considerando la integración de saberes pertenecientes a

componentes de orden lingüístico, sociolingüístico, discursivo, estratégico, y pragmático.

El enfoque comunicativo, además de tener como base el concepto de competencia comunicativa, se caracteriza por tener en cuenta las necesidades de los aprendices. Por ello, se considera importante analizar aspectos como los propósitos para los que se aprenden las lenguas, los escenarios en donde se van a usar, el rol que los aprendices asumen en las interacciones, el rol de los interlocutores, entre otros. Es así como en la enseñanza de lenguas desde el enfoque comunicativo se tienen en cuenta unos principios que dan forma a las intencionalidades pedagógicas. Richards (Richards & Rodgers, 2016) menciona que esos principios tienen que ver con:

1. los objetivos de enseñanza de la lengua donde el objetivo principal es enseñar los elementos que subyacen a la competencia comunicativa;
2. cómo los estudiantes aprenden y por ende cómo el ambiente debe estar mediado por la interacción significativa, colaboración y negociación de significado;
3. el tipo de actividades en las que hay un giro hacia la inclusión de actividades en grupo, en parejas, trabajo por proyectos y juegos de rol;
4. el rol de los aprendices y los profesores que está mediado por los tipos de actividades descritas anteriormente e implican una actitud más activa y colaborativa por parte del aprendiz, así como una de facilitador y guía.

En el contexto europeo, Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca señalan que en 1972 el Consejo de Europa reunió expertos para animar la movilidad de los europeos y el aprendizaje de las lenguas extranjeras teniendo en cuenta las nuevas necesidades de las personas a nivel social y laboral. Los análisis de estos expertos afirman los autores mencionados, se concentrarán en un umbral mínimo que debe poseer un adulto para poder comunicarse en lengua extranjera. En 1975 nace en Francia un “*niveau-seuil*” para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera cuyo contenido estaba basado en actos del lenguaje bajo los cuales se presentan situaciones de comunicación cuyos mensajes dependen de los diferentes parámetros. El texto *Niveau Seuil* también cuenta con una característica fundamental del enfoque comunicativo y que hace



alusión al concepto de necesidad. Los mismos autores mencionados anteriormente plantean que las necesidades de los estudiantes serán tenidas en cuenta a partir de las categorías del tipo de público que exista según sus respectivos contextos sociales. En este sentido se incluye la posibilidad de disponer diferentes materiales de aprendizaje.

Por su parte, la Christine Tagliante en *La classe de langue* presenta los siguientes cuatro componentes como definidores del enfoque comunicativo:

1. componente lingüístico (incluye el conocimiento de elementos lexicales, reglas de morfología, de sintaxis, de gramática y de fonología)
2. componente sociolingüístico (incluye reglas socioculturales de utilización de la lengua, sus códigos culturales y el saber utilizar la lengua en contextos específicos)
3. componente discursivo o enunciativo (se refiere a la cohesión y la coherencia de los discursos que se construyan al rededor de un contexto específico)
4. componente estratégico (incluye todas las estrategias verbales o no verbales- a veces improvisaciones- que suplen los vacíos que aparecen en la comunicación)

Así la competencia comunicativa permitirá que los interlocutores en lengua extranjera perciban el sentido de la lengua y conozcan las reglas intrínsecas dentro de un contexto y en cuanto al material pedagógico se podrá trabajar material complementario según la necesidad específica de los estudiantes. Para Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca, la noción de progresión gramatical ya no estará en el centro del material. Será siempre la noción de necesidad del lenguaje la que gobernará. De esta manera se extenderá la producción de varios tipos de material con fines diferentes y materiales complementarios que se podrán usar con o sin el material de base. Los documentos auténticos como material serán otro elemento de preferencia en el enfoque comunicativo pues son extraídos de la realidad cultural de la lengua. Así las cosas, el material elaborado se concebirá muy cerca a esa noción de autenticidad.

Agregaremos que para los autores del *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* desde el punto de vista psicológico, la competencia comunicativa rechazará el conductismo tan presente en otros métodos (SGAV) como ya lo vimos y da un giro hacia el concepto de aprendizaje desde la psicología cognitivista en la cual la participación del estudiante es el centro de la actividad. Con la psicología cognitivista como base de esta competencia, el ritmo de aprendizaje será el de cada individuo y no responderá a la tradición memorística y de repetición que se venía dando durante siglos. La carga cultural de cada individuo, manifiestan estos autores, contará dentro de este tipo de aprendizaje. El profesor será un guía que permitirá la interacción entre los diferentes estudiantes a quienes se les ofrecerán situaciones de comunicación estimulantes.

A su vez, la competencia oral se trabajará desde actividades inspiradas en el teatro como lo son la simulación, los juegos de rol donde las tramas hacen parte de momentos reales en la vida es decir donde se pueden adquirir competencias socioculturales y estratégicas importantes. Por otro lado, la competencia escrita se enriquece y se atreve incluso como en el caso del método *Espaces* a desarrollar ejercicios de escritura creativa. Se prioriza la comprensión global y el aprendizaje se hace a partir de un acuerdo entre el aprendiz y el profesor donde la autonomía es un eje fundamental del aprendizaje. Del mismo modo algunos textos de enseñanza ofrecen evaluaciones y autoevaluaciones que permiten tanto a los profesores como a los estudiantes recapitular lo aprendido. A lo que cabe agregar el despliegue de materiales complementarios que trabajan por competencias y/o en función de las necesidades específicas y la prioridad que se le da a los elementos de la vida cotidiana que conforman la cultura de una lengua. El concepto de enfoque comunicativo recoge por lo tanto la esencia del florilegio de estrategias metodológicas muy diversas.

Este nuevo enfoque se inspirará a su vez en los trabajos de M. Halliday (Halliday, 1975) acerca del uso de la lengua en textos escritos y orales de donde subyacen las funciones del lenguaje y, por otro lado, en los trabajos de Austin (Austin, 1975) y Searle (Searle, 1989), quienes consideran la lengua como un medio de comunicación que permite a los individuos ejercer un propósito comunicativo sobre el otro, a través de los actos de habla. Desde esta

perspectiva, los actos de habla se dividen en locutivos, que están en la mente del que piensa el discurso; ilocutivos, que se hacen significativos gracias a la fuerza enunciativa y, finalmente, los perlocutivos, que se manifiestan en el efecto que produce la enunciación en el oyente. En palabras de Austin “el acto significativo es el acto locutorio; este enunciado significativo dotado de cierta fuerza convencional se llama el acto ilocutivo, y da lugar de una manera no convencional a un cierto efecto. Este enunciado significativo dotado de cierta fuerza convencional se llama acto perlocutivo” (Halion, 2016)

En la enseñanza de lenguas, este enfoque se desarrolla con el objetivo de permitir que el aprendiz comunique de manera eficaz. Para ello, se desplaza el análisis lingüístico de contenidos como epicentro de la enseñanza para enfatizar en las necesidades del aprendiz, de donde surgen las situaciones y los contenidos a enseñar. El enfoque comunicativo se desarrolla principalmente en Europa como resultado de la integración europea y después de un estudio solicitado por el Consejo para la Cooperación Cultural de la Unión Europea, realizado por expertos de diferentes países con el fin de estudiar la viabilidad de implementar un sistema para el aprendizaje de lenguas modernas en adultos, dando como resultado el documento “Sistema de aprendizaje de lenguas vivas: un sistema europeo de unidades capitalizables”. Este documento recoge los aportes del lingüista británico L.A. Wilkins (Richards & Rodgers, 2016), quien propuso en 1972 una definición del concepto de Lengua desde una perspectiva semántica, funcional-comunicativa, realizando un análisis de los significados comunicativos que un aprendiz de lenguas necesita para entender y expresarse en determinada lengua. Wilkins intentó demostrar los sistemas de significado que se encuentran tras los usos comunicativos de la lengua, los cuales describió en dos grupos: categorías nocionales, en donde se encuentran conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, ubicación y frecuencia, y categorías de función comunicativa, tales como peticiones, negaciones, ofrecimientos y quejas. Los trabajos de Wilkins tuvieron gran impacto en el desarrollo de la enseñanza desde la perspectiva de la comunicación, pues los objetivos dejaron de estar centrados en la gramática y el vocabulario para concentrarse en la competencia comunicativa y en el desarrollo de procesos para enseñar las cuatro habilidades lingüísticas, a saber: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita.

Otro hito importante en la historia de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras es sin duda alguna la publicación en 2001 del *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas*. Cabe recordar someramente que el este documento al que a menudo se hace referencia por sus siglas, MCER, es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la Lingüística Aplicada y de la Pedagogía, procedentes de todos los estados miembros del Consejo de Europa.

Tenía como principal finalidad atender las necesidades de todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretendió suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales, al mismo tiempo que se planteó como objetivo ofrecer una base común para el desarrollo curricular y contribuir de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

Se trata, pues, de un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. Para los conceptores del MCER, la nueva metodología que iba a permitir lograr estos propósitos sería el llamado **enfoque orientado a la acción**. Este nuevo posicionamiento se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen que llevar a cabo tareas relacionadas con la lengua, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. El MCER habla de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Por tanto, para este nuevo enfoque el acento debe ponerse sobre las tareas a realizar dentro de un proyecto más global. La tarea deberá favorecer la interacción que a su vez estimulará el desarrollo de competencias receptivas e interactivas. La perspectiva privilegiada será la de tipo accional ya que se

considera ante todo al usuario y al aprendiz de una lengua como actores sociales que tendrán que desempeñar una tarea, que no tendrá que ser exclusivamente relacionada con el lenguaje, y en cualquier caso en un contexto bien definido y en un ámbito de acción particular.

Si los actos de palabra se inscriben en actividades propias del lenguaje, éstas a su vez se realizan en acciones que tienen un claro contexto social que les otorga plena significación. Podemos por lo tanto hablar de tarea en la medida en que la acción es un hecho de una o varias personas que movilizan las competencias que poseen con el fin de lograr un resultado determinado.

Las competencias generales individuales del sujeto aprendiz se sustentan en los saberes, saber-hacer, saber-ser, pero también en el saber-aprender. En este sentido, el Marco incorpora una batería de términos que van a conformar los puntales de esta nueva metodología. Destacamos, entre los más relevantes, los siguientes términos:

- **Las competencias** se entienden como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. 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. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

- **El contexto** se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.

- **Las actividades** de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

- **Los procesos** se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

- **El texto** es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el

eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

- **El ámbito** se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.

- **Una estrategia** es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.

- **Una tarea** se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Según el MCERL es necesario pues partir de lo que el aprendiz debe tener en cuenta con el fin de utilizar la lengua para comunicarse. Los estándares propuestos por el MCERL apuntan a la neutralidad frente a la diversidad de lenguas y los niveles de aprendizaje están definidos en términos de lo que el aprendiz *puede hacer* en la lengua, mas no en términos de lo que conoce de la lengua. En otras palabras, los niveles de competencia se enfocan en la aplicación de conocimiento y habilidades en la comunicación. La reflexión que recorre este documento no promulga un método en particular, sino que presenta opciones para que los profesores de lengua y los aprendices escojan y combinen perspectivas diferentes teniendo en cuenta que existen sistemas y culturas de aprendizaje muy diversos. Concretamente, el MCERL (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2001) pretende fomentar la reflexión frente a preguntas que surgen a partir de varios aspectos como la comprensión y producción oral y escrita, la capacidad de aprender, la posibilidad de ayudar a otros a aprender mejor una lengua, y la forma de evaluar tal progreso. Las respuestas a estos interrogantes se han convertido en un eje común para autoridades educativas,

profesores, autores y diseñadores de cursos y materiales, para establecer orientaciones curriculares y facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por su parte, **El aprendizaje basado en tareas** surge como parte de las experiencias didácticas basadas en el enfoque comunicativo y se caracteriza por estar centrada en las necesidades del aprendiz como eje fundamental para la construcción de programas y sílabos, y busca incluir en la enseñanza de lenguas extranjeras elementos en los que se desarrollen tanto contenidos y procesos como los productos del aprendizaje, desde el uso real de la lengua. El aprendizaje basado en tareas ha sido discutido por autores como Nunan (Nunan, 2004), Richards y Rodgers (Richards & Rodgers, 2016), Skehan (Skehan, 1996), Littlewood (Littlewood, 2004), entre otros, quienes afirman que una tarea implica el uso comunicativo de la lengua para situaciones reales en el que la atención, por parte del aprendiz, está enfocada en el significado más que en la forma. Desde esta metodología se proponen una serie de pasos a seguir durante la planificación de clase, que se dividen en pre-tarea, durante la tarea y posterior a la tarea. Esta organización plantea enfocarse en las formas de la lengua, solamente al final, para permitir al aprendiz contextualizar su conocimiento de la lengua y hacer uso de ella en situaciones netamente comunicativas. En otras palabras, se busca guiar al aprendiz por una ruta que le permita hacer uso de la lengua en contextos reales de forma fluida e improvisada para que al final se enfoque en los elementos gramaticales y sintácticos de la lengua.

Ahora bien, cabe mencionar que por otro lado el aprendizaje por proyectos tiene muchas conexiones con el aprendizaje basado en tareas, en el sentido que los dos ponen en práctica los principios presentados por el enfoque comunicativo y buscan darle preponderancia al aprendizaje de la lengua en contextos reales de comunicación. Sin embargo, existen diferencias entre los dos como la duración. El implementar proyectos en el aula implica más tiempo que el implementar tareas, una tarea puede completarse en una sola clase, mientras que un proyecto siempre va a requerir más tiempo, pues se compone de más fases, de varias tareas que incluyen trabajo dentro y fuera del aula, lo que implica un acompañamiento más amplio del docente. Además, aunque en los dos enfoques tiene que haber un producto tangible, en el aprendizaje por tareas, el producto puede ser simple, pero trabajando con proyectos, dicho

producto debe ser más completo. En los dos casos, tanto el proceso como el producto deben ser significativos para el aprendiz.

En el aprendizaje por proyectos es vital el rol del profesor como provocador de conocimiento a través de las problemáticas sociales y las preguntas problémicas que plantee o ayude a plantear a sus estudiantes. Finalmente, es importante mencionar que en el ciclo de desarrollo del proyecto se debe buscar un impacto a nivel personal con los participantes (aprendices), o social con la comunidad cercana al contexto en el que se lleva cabo el proyecto.

Frente a estas metodologías asentadas y reconocidas, encontramos también otras apuestas menos convencionales, como es el caso del método comunitario, el método por vía silenciosa, el método Respuesta Física Total, la Sugestopedia y enfoque natural.

Los autores del *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* sostienen que el **método comunitario** nació en 1961 y fue retomado en 1971 cuando toma en consideración los aspectos humanos y afectivos del aprendizaje de una lengua extranjera es decir cuando toma como variantes del aprendizaje todos los elementos de la vida de la personalidad de un adulto no únicamente intelectuales. Jean Pierre Cuq e Isabelle Gruca presentan a Charles A. Curran como el fundador de este método quien afirma que los aspectos que permiten un aprendizaje óptimo de una lengua extranjera son: la seguridad, la afirmación de sí mismo, la atención, la reflexión, la retención y la discriminación. De esta manera, la lengua es considerada como un vehículo de interacción social. Este método cuenta, para los autores mencionados, con las premisas de los análisis del enfoque comunicativo en cuanto a la autonomía del aprendiz y del profesor se refiere como también con piezas claves como el papel que juega la interacción y los valores que se adquieren en clase los cuales se analizan de manera más profunda en el MCER.

Tanto Tagliante como Germian se refieren también a otras metodologías menos difundidas como la vía silenciosa, el método de respuesta física, la sugestopedia y el enfoque natural.



**El método por la Vía Silenciosa** (The Silent Way) elaborado por Caleb Gattegno en 1963 también fue un método “inclasificable” por sus características. La importancia del proceso de aprendizaje se centra en el estudiante, responsable de la producción que realiza y la conciencia que toma él mismo acerca de su aprendizaje y se logra a partir del silencio el cual permite la concentración, la memorización, la autoevaluación y conciencia de la autonomía dentro de la cual las iniciativas del estudiante son relevantes. El silencio como elemento pedagógico es sin duda la novedad de esta propuesta. Las prioridades de este enfoque se centran en la producción oral, en la corrección de la pronunciación, en el dominio de la gramática y en el desarrollo de las percepciones y sensaciones.

A esta lista de métodos no convencionales se suma el método de **Respuesta física total** que ideó James Asher en 1965 y que se distingue de los otros métodos por inspirarse en el teatro. Este método le da el privilegio a la comprensión oral y se basa en actividades de carácter físico donde el profesor juega el papel de director de teatro y donde los estudiantes asumen la tarea de crear personajes. La memoria visual y la repetición de gestos sin corrección a los errores lingüísticos al principio del aprendizaje son algunas de las bases de este método.

**La Sugestopedia** que se basa en la dramatización y que nace en 1965 en Bulgaria con Goergi Lozanov quien creyó firmemente que el aprendizaje se puede acelerar si se anulan los miedos que psicológicamente nos acompañan, prioriza el conocimiento práctico de la lengua, la comunicación oral, el ambiente sin tensión, la intervención de la música clásica en el desarrollo de la lectura. En este sentido el trabajo teatral permite sin duda la inhibición y crea contextos que relajan y permiten el aprendizaje. Los juegos de rol permiten a través de las simulaciones que la capacidad creadora crezca.

Finalmente, **el enfoque natural** que privilegió ante todo la utilización de los materiales auténticos para clases de lengua extranjeras y que fue concebido por los autores Tracy Terrel y D. Krashen en 1977, va a caracterizarse por no trabajar con la enseñanza gramatical sistematizada ni con el recurso a la traducción. Este enfoque supone que una vez se comprende lo oral y lo escrito,

la producción oral llegará “naturalmente”. En el enfoque natural el referente será el aprendizaje de una lengua materna como guía de aprendizaje.

### **3.3. La aportación de nuevos enfoques metodológicos al contexto particular de las escuelas de primaria en Colombia**

#### **3.3.1 El concepto de empatía y las inteligencias múltiples y su proyección en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera**

Existen variadas estrategias pedagógicas para lograr incluir en el aula la dimensión emocional de los estudiantes y su aprendizaje. Una de ellas es la búsqueda y práctica de la empatía o *empátheia* en griego. La empatía se refiere al sentimiento de identificación con algo o alguien y o a la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos (*Real Academia Española*, 2020). Este concepto utilizado por primera vez en los años veinte por el psicólogo BF Tichener (Olvera Ruvalcaba, 2012) se ha venido convirtiendo con el tiempo en un elemento clave para desarrollar en los seres humanos esa capacidad de solidaridad hacia el otro tan necesaria en el contexto educativo colombiano. Podría afirmarse que en Colombia, uno de los países más violentos del mundo, muchos de sus habitantes y actores de la guerra carecen en su mente de empatía pues “la empatía se encuentra trágicamente ausente en la mente de los que cometen los crímenes más viles, los abusadores de niños, violadores y perpetradores de violencia familiar.” (Olvera Ruvalcaba, 2012).

En términos de Marshall B Rosenberg quien desarrolló la Comunicación No Violenta (CNV) o comunicación compasiva y quien visitó Colombia además de otros países sumidos en conflictos bélicos intentando usar los principios de la comunicación no violenta en los programas de paz, la empatía “consiste en una comprensión respetuosa de lo que los demás están experimentando” y cita al filósofo chino Chuan-Tzu quien a propósito de la empatía dice:

Escuchar simplemente con los oídos es una cosa. Escuchar con el entendimiento es otra distinta. Pero escuchar con el alma no se limita a una sola facultad, al oído o al entendimiento. Exige vaciar todas las facultades. Y cuando las facultades están vacías, es todo el ser el que escucha. Entonces se capta de manera directa aquello que se tiene delante, lo cual jamás podría oírse a través del oído ni comprenderse con la mente. (Rosenberg, 2013, p 99)

Para Rosenberg, la capacidad de escuchar al otro es muy escasa y se confunde con dar consejos, tranquilizar al otro o darle soluciones mientras que la verdadera empatía exige que todo el ser se concentre en el mensaje que el otro está emitiendo y sea capaz de brindar un espacio y tiempo para que ese otro exprese todo lo que necesita decir para ser comprendido. La comprensión intelectual que consiste en observar a la persona, pero no estar con ella bloquea, según este autor, a la empatía ya que lo que intentamos hacer es ver cómo lo que la persona emite, se conecta con nuestras teorías. La empatía exige presencia del ser y conexión con lo que está sintiendo la otra persona. No es compadecerse ni comprender intelectualmente. Lo que el otro necesita debe ser el foco de atención (Rosenberg, 2013). Sin embargo, dentro de este ejercicio se requiere que vivamos un proceso personal dentro del cual identificaremos el concepto de empatía y lo aplicaremos hacia nosotros mismos con el fin de despojarnos, por ejemplo, en el caso de los ciudadanos colombianos, de la violencia que tal vez ha esparcido sobre nosotros la guerra. La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto como el de Colombia podría representar un espacio, un tiempo y una oportunidad adecuadas para desarrollar en los niños la empatía.

Por su parte, en su libro *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Gardner (2016), refiriéndose al tema de las emociones, comenta la teoría de inteligencia emocional que Goleman planteó en su obra *Inteligencia Emocional* quien demuestra de qué forma durante muchos siglos la humanidad ha dejado de lado las aptitudes y capacidades que los seres humanos tenemos para relacionarnos con las personas a través de las emociones. Goleman se centra, según Gardner (2016), en la importancia que un individuo debería tener para reconocer cualquier contexto emocional incluido el propio, la capacidad de regular, organizar y manejar los sentimientos propios

además de analizar y ser capaz de distinguir las emociones de las otras personas. A esto se sumaría la capacidad de poder “estructurar conexiones y relaciones eficaces con los otros sintiendo empatía hacia ellos con el fin de cultivar un mundo menos cruel y menos centrado en la inteligencia cognitiva.”(Gardner, 2016, p12)

Dentro de su teoría de las siete inteligencias Gardner (2016) ya había trabajado la inteligencia intrapersonal en la cual la existencia de las emociones es ingrediente fundamental. Sin embargo en sus actuales revisiones de su propia teoría agrega un aspecto esencial a este tipo de inteligencia: la toma de decisiones de una persona a lo largo de su vida. Las emociones influyen contundentemente en nuestras decisiones y en los caminos que recorreremos a lo largo de la vida. Esto último quiere decir que todas las inteligencias incluyen aspectos emocionales. Gardner (2016) insiste en que no se debe limitar las emociones a una o dos inteligencias personales. En este sentido, Goleman y Gardner coinciden plenamente pues el concepto de inteligencia emocional se asocia con la noción de Gardner de inteligencia interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, Gardner va más allá y nos propone una inteligencia que toca el ámbito de lo moral y que se sitúa en la línea nuestro trabajo:

En el ámbito de lo moral, es fundamental el interés por las reglas, las conductas y las actitudes que gobiernan el carácter sagrado de la vida humana y, en muchos casos, de todos los seres vivientes y del mundo en el que habitan. El sentido moral supone la capacidad de reconocer estas cuestiones y de hacer juicios sobre ellas. Es evidente que muchos aspectos de la vida son ajenos al ámbito de la moralidad: en todas las hay innumerables prácticas y convenciones que facilitan la vida de cada día sin tocar para nada el carácter sagrado o privilegiado de la existencia humana, pero cuando alguien abusa de otro seres humanos y limita sus oportunidades de vivir-y, por extensión, de vivir decentemente-entra en el ámbito de lo moral. (Gardner, 2016, p 56)

Así, se suma entonces a la inteligencia emocional esta capacidad de reconocer cuestiones con el carácter sagrado de la vida en sus diversas facetas (Gardner, 2016) es decir una inteligencia moral que permita a los estudiantes, profesores y en general actores o víctimas de la guerra respetar ante todo la vida y las reglas de convivencia en una sociedad tan diversa como la colombiana. La existencia humana no tiene ese carácter sagrado en Colombia.

Se hace necesario rearmar los espíritus y empezar a ver que no es natural que se aniquile la vida a diario.

Para Gardner, las “emociones” acompañan el pensamiento (la cognición), es decir que ellas están presentes cuando percibimos el entorno, aprendemos de éste y recordamos la información que hemos obtenido también cuando solucionamos problemas. Las personas “emocionalmente inteligentes” se definen como aquellas que saben comprender las emociones de otros para que por ejemplo se sientan mejor o para que puedan solucionar problemas a nivel personal o laboral. Esta característica es llamada sensibilidad emocional y pertenece a aquellos que cuentan con inteligencias personales.

Del mismo modo y recogiendo la tesis planteada por Gardner (2016) acerca de las inteligencias múltiples, Hélène Vanthier, presenta, tras una descripción de las diferentes etapas de desarrollo de los niños, su aproximación a dicha teoría. La autora parte de la idea de que no hay una única manera de aprender pues todo dependería del tipo de aprendizaje que se realiza, del estudiante y del momento en que ocurre ese aprendizaje (Vanthier, 2009). En el acto de aprender influyen distintas versiones acerca del mundo.

Chaque personne édifie une vision individuelle du monde à partir de son expérience et de ses observations, sa mémoire affective et social y prenant une place prépondérante. Le milieu de vie agit comme bain culturel et alimente les préjugés. Les modèles explicatifs ainsi développés sont souvent inadaptés et induisent des idées ou représentations fausses en tout cas subjectives. (Vanthier, 2009, p22)

En el terreno del aprendizaje de una lengua extranjera, la autora de *L'enseignement aux enfants en classe de langue* sostiene que los niños al entrar en contacto con una lengua extranjera cuentan con la experiencia previa de haberse comunicado en su lengua materna como también con la representación que se han hecho acerca del funcionamiento de una lengua. Del mismo modo la autora afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera para un niño supone la aceptación de los relativismos lingüísticos y de ahí la aceptación de otras culturas y puntos de vista. Sin embargo es importante tener en cuenta que la apertura hacia una lengua extranjera y la eficacia de su adquisición se ve

influida por el medio socio-económico al que pueda pertenecer un niño pues los niños crean conocimiento desde el contexto donde están inmersos.

Los niños aprenden de maneras diferentes y en ese sentido se puede decir que cada niño desde una temprana edad muestra ya una personalidad propia y única que necesariamente lo llevará a aprender con un estilo propio y en ese sentido Hélène Vanthier se aproxima a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner afirmando que estas inteligencias (verbal, lógico-matemática, espacial, kinestésica, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal) están presentes de manera sistémica en el momento en que los niños adquieren un conocimiento.

### **3.3.2 El teatro en el aula de Francés como Lengua Extranjera**

Por otro lado, el arte dramático se puede relacionar íntimamente con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Baldwin (2014) revisa el concepto de teatro aplicado (TA) desde varias perspectivas y las herramientas del arte dramático que son esenciales para desarrollar de mejor manera los aspectos emocionales de un estudiante y dedica un espacio a relacionar las diferentes inteligencias descritas por Gardner para relacionarlas con el arte dramático. Para Baldwin el arte dramático aplicado a la educación es aquella actividad que hace uso de todas las inteligencias múltiples trabajadas por Gardner. De manera sistémica e integrada, la actividad teatral desarrolla estas inteligencias y los estudiantes estimulan así sus diversas sensibilidades logrando organizar la información y los conceptos desde cada manera particular de aprender. La información que se recibe al interior del arte dramático es variada pues puede ir desde el orden matemático hasta el orden estético.

En el juego dramático la inteligencia lingüística juega un papel muy importante pues los textos que surgen ya sea, a partir de una improvisación o de un texto escrito previamente se trabajan de manera conjunta al oral, a lo escrito y desde la lectura incluidos los subtextos (Baldwin, 2014). A esto se

suma que en todo texto dramático y por ende en toda representación los estudiantes (actores) deben esencialmente resolver un conflicto. Resolver un problema es el objetivo principal del teatro lo cual se liga directamente con la inteligencia lógico -matemática que se ejercita a través de la resolución de problemas. Por otro lado, el teatro obliga necesariamente a que los actores-estudiantes dominen el espacio físico y personal entre los personajes lo cual implica trabajar la inteligencia espacial que necesariamente va a relacionarse con la inteligencia corporal-cenestésica cuya base es en el teatro lo que se llama el teatro físico y la danza pues el juego dramático se centra en el movimiento y la quietud. Paralelamente, las inteligencias musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y espiritual definidas por Gardner se desarrollan en la actividad del arte dramático. La música, por ejemplo, es incluida en el arte dramático ya sea para desarrollar y enriquecer en los estudiantes emociones ya sea para componerla y hacerla parte del espectáculo como otro personaje más. El trabajo en equipo es uno de los ejes fundamentales del arte dramático. No es posible hacer teatro si no se cuenta con un equipo colaborador cuya dinámica está siempre medida por la capacidad de creer y pensar en el otro. El trabajo en equipo requiere empatía, colaboración, tolerancia y escucha frente a las diferencias lo cual implica entonces contar con inteligencia interpersonal y de ahí necesariamente dar el salto hacia el reconocimiento de las emociones propias. En la práctica teatral el actor- estudiante aprende a conocer, analizar y administrar las emociones de los personajes y al aprender esa dinámica aprende sobre sus sentimientos propios. Finalmente, el arte dramático se puede nutrir de la inteligencia naturalista y puede desde ahí crear ejercicios y montajes que a su vez están ligados con la inteligencia espiritual pues dentro del teatro el trabajo de las emociones permite mirar y analizar al ser humano. Para Baldwin, reflexión implica meditación y comunicación con uno mismo.

Por otro lado, el autor de *El arte dramático aplicado a la educación. aprendizaje real en mundos imaginarios* relaciona en especial la filosofía infantil con el arte dramático ya que ambas funcionan de manera grupal y colaborativa con reglas de funcionamiento muy parecidas que desde un principio se conocen. Se trata de pactos y acuerdos acerca del funcionamiento de las reglas instalados desde el principio. Ambos, el arte dramático y la filosofía infantil hacen uso de la literatura, los cuentos, los poemas, las

imágenes a manera de detonante o estímulo inicial para conectar a los estudiantes y realizar una reflexión en torno a dilemas morales, por ejemplo. El mismo autor, al referirse al poder que tienen el arte dramático en los alumnos y la reflexión filosófica afirma:

En la filosofía infantil el alumno expresa su propia opinión. En el arte dramático el alumno expresa la opinión y visión de su personaje y solo el alumno puede saber si comparte esa forma de pensar. Puede razonar filosóficamente a través del role-play antes de decidir sobre él. El arte dramático permite que el alumno cree y viva sus propias historias dramáticas que pueden (con la intervención y dirección cualificada del profesor) generar o contestar cuestiones morales o éticas...” (Baldwin, 2014, p 44)

Sin duda coincidimos en que el teatro es un pilar fundamental dentro de la enseñanza de las emociones propias, la reflexión filosófica y la práctica de la empatía. Los aspectos curriculares que han podido incluir la asignatura de teatro en especial dentro de los programas de Inglaterra, por ejemplo han permitido visualizar de manera más clara la importancia y la necesidad de la educación artística específicamente del teatro aplicado en las escuelas de primaria y secundaria.

Ahora bien, dos aspectos adicionales se suman a este contexto de partida: el uso del teatro en la enseñanza de las lenguas extranjeras y el concepto de resiliencia. El teatro como método para enseñar o aplicar conocimientos fue empleado por diversos grupos y autores en diferentes partes del mundo. En Inglaterra por ejemplo surge, a partir del trabajo de Cadwell Cook<sup>11</sup> la teoría acerca del aprendizaje la cual tiene dos vertientes: el juego como medio natural de aprendizaje y la práctica de la educación natural. A esto se suma la corriente TIE (Theater in Education ) nacida en Inglaterra en 1965 y aún vigente en nuestros días como también el nacimiento de un grupo de profesores actores en Belgrado (Actors Teachers) que dio nacimiento a muchas otras iniciativas y

---

<sup>11</sup> Henry Caldwell Cook nació en Liverpool en 1886. Profesor y autor de *The Play Way* afirmaba que el *hacer* constituía un mejor método de enseñanza que el *escuchar* y el *leer*.



metodologías de teatro en el aula como son Teachers in role<sup>12</sup>, Hot seating<sup>13</sup>, Teatro foro<sup>14</sup> y posteriormente el drama creativo. El teatro como herramienta para enseñar una lengua extranjera ha sido también una constante en el trabajo de muchos profesores de lengua. El teatro puede resultar ser un modelo y fuente de información para los estudiantes que observan una obra por ejemplo o puede significar acción física y o psicológica para los estudiantes que deciden actuar. En ese sentido, la dramatización puede tener un rol activo o pasivo según el tratamiento que se le de al teatro en el aula. (Corral Fullà, 2013). Es decir, que el estudiante puede participar a través de dinámicas teatrales en la construcción de un espectáculo y/o ejercicios cortos o puede ser espectador de una obra teatral sin por ello dejar de ser activo “pasivamente” pues el público siempre es un público activo y silencioso.

Interesa sin embargo mirar dentro de este contexto, el teatro dentro del aula con el fin de analizar las maneras de hacer uso de la dramatización como método de enseñanza de una lengua extranjera. Son muchos los métodos que han hecho uso de las simulaciones y juegos de rol dada su eficacia para enriquecer la competencia de producción oral. Los juegos de rol o simulaciones deben su origen a las improvisaciones y trabajos previos que todo proyecto teatral realiza antes del espectáculo. Así, tenemos dentro del gran proceso teatral momentos claves que son útiles para el propósito del Teatro aplicado. El teatro es representación pero también proceso y es de ahí de donde se desprenden todas las herramientas útiles para la enseñanza de una lengua extranjera. Así lo afirma Corral Fullà:

El trabajo de lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral ofrece numerosas

---

<sup>12</sup> Teacher in Role es una técnica educativa utilizada especialmente en la enseñanza del teatro y la literatura dramática, sin embargo, sus aplicaciones pueden abarcar todo el espectro de materias. Los educadores que utilizan la técnica adoptan un personaje o 'rol', con la intención de involucrar a los estudiantes más jóvenes en un entorno ficticio o inspirado en la historia para transmitir los conceptos, actitudes e ideales deseados.

<sup>13</sup> Hot Seating es una estrategia en la que un personaje o personajes, interpretados por el profesor o un alumno, son entrevistados por el resto del grupo. Esta actividad invita a los estudiantes a relatar un evento específico, explorar la motivación y múltiples perspectivas / experiencias relacionadas con un tema o una idea.

<sup>14</sup> El teatro foro es un método de teatro interactivo desarrollado en la década de 1960 por el brasileño Augusto Boal. El teatro foro es una forma del "teatro de los oprimido".

posibilidades para abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica. En efecto, la sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son algunas de las ventajas más visibles. (Corral Fullá, 2013, p120)

El teatro permite que el estudiante supere traumas lingüísticos que en su lengua no necesariamente se pueden remediar. Aprender una lengua extranjera es de alguna manera volver a nacer y volver a aprender a hablar lo cual implica emocionalmente una experiencia fascinante que si va acompañada de la construcción, por ejemplo, de un personaje hará sin duda de ese aprendizaje una adquisición muy rica en contenido pues, no solo se aprende a hablar, sino que se aprende acerca de los sentimientos propios y acerca de los sentimientos del otro (el personaje).

### **3.3.2.1. El caso particular del teatro aplicado**

El teatro aplicado ha venido ocupando un lugar cada vez más importante en diversos campos del conocimiento. El contexto anglosajón ha desarrollado múltiples vertientes de este tipo de teatro que mencionaremos más adelante. En España se hace imprescindible mencionar el programa universitario del Institut del Teatre de Barcelona donde existe el itinerario de teatro y educación y que se ocupa según lo estipulado en su programa en trabajar el teatro como herramienta para la transformación social y comunitaria. Miraremos de cerca el desarrollo de este concepto desde la visión del autor Tomás Motos, profesor de la Universidad de Valencia, pedagogo en los campos del Teatro Aplicado y autor de numerosos estudios sobre el tema.

En *Otros Escenarios para el Teatro* (2013), Motos defiende que este tipo de teatro es “un campo todavía en desarrollo” en el cual confluyen varias acciones dramáticas impulsadas por varios profesionales y grupos muy diversos que si bien pueden estar trabajando temas muy diferentes y aspectos totalmente opuestos, tienen la convicción y han comprobado que el teatro más allá del disfrute y finalidad estética tiene un poder de cambio enorme. El poder de cambio del teatro es utilizado, por ejemplo, en comunidades locales, dentro

de las áreas de recursos humanos de las empresas, en el ámbito de la educación, en el campo de la salud, la dramaterapia, el psicodrama para reclusos, entre otros. Por esta razón, el autor mencionado cita a Prendergast y Saxton quienes dividen el campo del Teatro Aplicado en nueve categorías a saber: teatro en la educación, teatro popular, teatro del oprimido, teatro en la educación para la salud, teatro para el desarrollo, teatro en las prisiones, teatro comunitario, teatro museo y teatro recuerdo. A esta lista se suman, según Motos, otras categorías elaboradas por Landy y Montgomery: action theater, bibliodrama, engaged theater, ethnodrama, grassroots theater, playback theater, social theater y sociodrama.

Para definir el Teatro Aplicado se hace necesario mirar las investigaciones realizadas en diversos campos y en el mismo campo teatral. Robert Landy define por ejemplo el Teatro Aplicado y el drama aplicado como “prácticas interdisciplinarias e híbridas” es decir como “una forma híbrida que puede ser conceptualizada como teatro y algo más” (Motos, 2013, p 22). El Teatro Aplicado tiene la particularidad de ocuparse muchas veces de la cotidianidad de la vida de las personas y en varias ocasiones no cuenta con público. Mucho más allá del objetivo de la representación lo que importa en el Teatro Aplicado es el proceso que se vive y transforma. El lugar donde acontece es por lo general un lugar no convencional lo cual lo hace particular. A este respecto, es importante mencionar que la definición del Teatro Aplicado no es a veces muy clara ya que muchas practicas teatrales pueden ser clasificadas también dentro del mundo del Teatro Aplicado. Sin embargo, lo que importa, sea cual sea la práctica teatral llevada a cabo para cumplir un objetivo de aplicación dentro de algún campo, es que esa práctica teatral sea en palabras de Boal “un buen teatro, ante todo. Que...sea una fuente de placer estético. Debe ser un espectáculo bueno y hermoso”. (Boal, 2001, citado por Motos 2013, p 25). Lo anterior implica que en el Teatro Aplicado se hace necesario haber estado en contacto y conocer previamente las dinámicas del teatro.

Para el autor de *Otros Escenarios para el Teatro*, existen muchos tipos de teatro y dentro de sus prácticas podemos afirmar que el público participa de manera activa desde las emociones. La idea de que el público es un ente inactivo por ser silencioso se ha reevaluado pues en el silencio los espectadores

generan tensiones entre el espectador y los actores construyendo una comunicación indispensable. En el Teatro del Oprimido por ejemplo, los espectadores se comprometen claramente y se convierten a veces en actores, en la practica terapéutica dramaterapia y en el teatro en la educación es imprescindible la participación del espectador, es decir que si miramos de cerca todas las formas teatrales implican un movimiento, una transformación en el espectador ya sea físico y o emocional.

El Teatro Aplicado se puede dividir en cuatro grandes categorías dentro de las cuales subyacen subcategorías. Estas cuatro categorías son según Tomás Motos: teatro en la educación, teatro social, dramaterapia y teatro en la empresa. Dentro de esas subcategorías (Teatro popular, teatro playback) hay fronteras muy flexibles y cruces según las profesiones y objetivos planteados. Lo común a este mapa dentro del cual hay prácticas y visiones del Teatro Aplicado distintas es la claridad de que se busca siempre trabajar con personas carentes de algo, marginadas, excluidas e insatisfechas y que buscan un cambio o una mejora. En otras palabras, para el autor mencionado, el Teatro Aplicado busca pasar de un estadio deficiente a un estadio nuevo y mejorado lo cual implica necesariamente revisar el pasado y muchas veces romper con él para transformar el presente. Los participantes en el Teatro Aplicado sufrirán rupturas en varios niveles pues como lo dice Tomás Motos, el Teatro Aplicado es ver, participar, reflexionar y actuar (p 32).

Las personas que trabajan en el ámbito del Teatro Aplicado son de varios tipos de formación, pero en general podemos encontrar actores, performers, facilitadores (instructor u orientador), dinamizadores, animadores, comodines, coordinadores, moderadores, asistentes de artistas, artista profesor, trabajadores sociales, entre otros. Los facilitadores captan nuestra atención pues cumplen un papel central dentro de los objetivos que se traza el Teatro Aplicado. Se trata personas versátiles y con conocimiento multidisciplinar. Deben saber sobre teatro y cómo se hace teatro, pero al mismo tiempo deben tener conocimientos en pedagogía, psicología y sociología según el autor de *Otros Escenarios para el Teatro*. Se trata, en otras palabras, como lo dice de Georges Laferrière, un “artista pedagogo” que es capaz de investigar acerca del contexto en el que va a trabajar y de las personas que participarán y podrá definir los objetivos del trabajo para guiar a los participantes dentro de una propuesta dramática cuyo

objetivo sea el cambio de los participantes (Georges Laferrière, citado por Motos, 2013). Estos artistas pedagogos serán capaces además de valorar la efectividad de la propuesta y si se trata de actores que deciden trabajar en el Teatro Aplicado tendrán que adquirir unas habilidades adicionales como las de adaptación a cambios constantes, conocimiento del contexto social en el cual se hace el trabajo y saber bailar, cantar con el fin de trabajar con niños y ancianos. Los actores aprenderán a trabajar en espacios no convencionales y ante todo ser empáticos con el público. Los facilitadores tendrán que tener especial cuidado con la salud emocional del grupo y enseñar el arte de interpretar personajes sin que se presenten situaciones en las cuales el participante se involucre de manera arriesgada con el personaje entremezclando sus propias emociones con las del personaje sin controlarlas. Los facilitadores cuyas distintas labores se entremezclan tendrán el poder de un investigador que concebirá la teoría y la práctica a la vez con el fin de llevar a cabo proyectos especialmente sociales.

La aparición del Teatro Aplicado comienza cuando en Alemania nace lo que se denominó teatro social junto con Erwin Piscator y Bertold Brecht basado en el pensamiento marxista. El teatro de Bertold Brecht busca distanciar al espectador con el fin de desconectarlo emocionalmente de los personajes de la escena para mantener una distancia y crear un pensamiento crítico ante un tema especialmente político. En sus escritos, a propósito del fin del teatro, Brecht afirmaba: “Yo me conformo con exponer los hechos y nada más que los hechos, para que el público pueda pensar por su cuenta. Por ellos necesito un público con los sentidos bien aguzados, capaz de observar y de divertirse haciendo trabajar su intelecto” (Brecht, 1970, p 114).

Tomás Motos asegura que las obras de Brecht llamadas obras didácticas encontrarán eco en varios lugares del mundo y que en España nace el teatro de denuncia en los años cincuenta con el cual se denuncia la injusticia social y las condiciones precarias de la sociedad española. En el caso de Colombia, en los cincuenta, la misma época, el gobierno decide buscar apoyo en un gran director de teatro para que fomentara y ayudara a las escuelas de actuación del país. El maestro Seki Sano (1905-1966), exiliado japonés en México, viene a Colombia y siembra frutos extremadamente profundos de transformación en el quehacer teatral. Sus ideas acerca del teatro y de la concepción marxista de esta practica influyeron no solamente en Colombia sino en varios países latinoamericanos.

De esta herencia nace el Teatro La Candelaria en Colombia, primer teatro que impulsa otras teorías acerca de la actuación como lo son las teorías brechtianas e impulsa el método de creación colectiva.

Vemos entonces, como poco a poco, el teatro puede decir otras cuestiones y habla en nombre de los marginados, los humildes y denuncia las injusticias sociales. En ese contexto que nace el Teatro Aplicado:

El teatro para el recuerdo, el teatro comunitario y el teatro en los museos son frecuentemente celebraciones y reafirmaciones del recuerdo y de la historia. Por otro lado, el teatro del oprimido, el teatro popular, el teatro en la educación, el teatro en la educación para la salud y el teatro para el desarrollo están con más frecuencia enfocados a minar el statu quo para promover un cambio social. El teatro en la prisión puede caer entre ambas posturas dependiendo de su propósito y contexto. Las intenciones de reafirmación o subversión son modos de re-examinar el mundo para descubrir cómo trabaja y cuál es nuestro lugar en él y tienen la potencialidad de ser educativas, reflexivas o/y rehabilitadoras (Prendergast y Saxton, citado por Motos, 2013, p 39)

La separación con el teatro clásico y aristotélico se da en varios frentes y desde regiones del planeta distintas. Los trabajos de Jerzy Grotowski entre otros y Peter Brook, por ejemplo, marcaron ese nuevo rumbo del Teatro que posteriormente dio nacimiento al Teatro Aplicado. En el caso de Grotowski, director y teórico del teatro, nacido en Polonia en 1933, el teatro toma el nombre de Teatro Laboratorio pues se convierte en un centro de investigación<sup>15</sup> donde la pobreza no es una desventaja, donde la escasez de fondos no es una excusa para carecer de medios adecuados, lo que automáticamente sabotearía cualquier experimento (Brook, 2004, p 70). El teatro de Grotowski hace experimentos e investiga principalmente alrededor de las acciones físicas. En él, los actores son obreros, tienen un mismo vestuario y siempre están en el escenario, dispuestos a actuar en la escena. Los actores son quienes representan

---

<sup>15</sup> Grotowski considera que el teatro pobre es posible pues se concentra únicamente en el trabajo del actor más que en la puesta en escena. Este tipo de teatro no requiere de elementos innecesarios como el maquillaje, vestuario y escenografías exageradas. Es la relación entre el actor y el público lo fundamental.

el decorado, los actores hacen parte de la escenografía: por ejemplo, si se necesita un bosque en la escena los actores son los árboles de ese bosque.

Para Peter Brook, director de teatro, actor, dramaturgo y productor de teatro, nacido en Londres en 1925 y autor de numerosas obras, el concepto de espacio vacío se refiere a que el actor desarrolle su potencial y que el espectáculo se concentre en las dinámicas actorales. Con respecto a la alteración del concepto clásico del espacio sugiere a quienes adelantan proyectos arquitectónicos teatrales a que y citamos:

sean pragmáticos; se sienten en el suelo y miren hacia arriba; suban lo más alto que puedan y miren hacia arriba, póngase de espaldas a la gente, en medio de la gente, frente a la gente. Y entonces sí, saquen sus conclusiones científicas y geométricas de la experiencia directa que han adquirido” (Brook, 2004, p 253).

El espacio para este autor es un instrumento fundamental del espectáculo no un concepto teórico. Es el todo del teatro pues el espacio es el que da la vida temporal y despierta la imaginación y la fantasía tanto del espectador como del creador. Un espacio da vida a crear una historia.

Estos dos últimos autores son apenas una muestra de la influencia inmensa que ha tenido el Teatro Aplicado y cómo se nutrió de teoría teatrales las cuales cuestionaron profundamente la estética teatral y se acercaron a las formas teatrales de otras culturas como lo hizo el teatro antropológico, por ejemplo. El campo de la educación y sus ganas de reforma social según, Tomás Motos, influenciaron el Teatro Aplicado en particular en su visión política marxista por un lado y por otro lado en su visión pedagógica extraída de la teoría de Paulo Freire y Augusto Boal. El origen del Teatro Aplicado se asimila casi siempre a los movimientos vanguardistas de principios del siglo pasado como se puede ver a través del activismo del Movimiento Teatral de los trabajadores (Worker’s Theater Movement) en 1920 quienes hacían uso de la escena teatral (Sedano-Solis, 2019).

Como ya hemos indicado con anterioridad, otra de las grandes influencias que recibió el Teatro Aplicado es sin duda la teoría pedagógica

revolucionaria de Paulo Freire<sup>16</sup> quien hace una crítica profunda a la teoría de la modernización más puntualmente a la teoría neoliberal. Existe para Freire dos tipos de educación: la educación bancaria y la educación liberadora. La primera se refiere al almacenamiento de teorías y acumulación de “saberes”. Frente a esa realidad propone una teoría (educación liberadora) que lleva a pensar la educación como una acción cultural donde los oprimidos se pueden organizar políticamente. Esa pedagogía del oprimido más allá de una crítica a la educación es una crítica a la cultura y al saber (Hernández Dobón & Beltrán Llavador, 2018). Freire enuncia una propuesta que puede resultar en una transformación social pues al darle voz al oprimido la palabra toma una importancia gigante: es historia, es objeto, es cuerpo, es vida, es nombre. La palabra para Freire es praxis que le da poder al oprimido para dejar su condición pues lo pone al mismo nivel del opresor. En otras palabras, los educandos adquieren el nivel del educador pues se genera un diálogo entre ambos donde el uno aprende del otro. Dentro de este diálogo entre opresor y oprimido, entre educando y educador, la educación bancaria la cual acumula saberes se rompe pues entra en juego el diálogo. Cuando hay un diálogo hay una pedagogía de la igualdad donde todos los actores del acontecimiento pedagógico crean un discurso para pertenecer y ser en la sociedad.

A esta lista de influencias que el Teatro Aplicado tiene se suma la influencia de Augusto Boal creador de la teoría y método del Teatro del Oprimido inspirado en la base teórica y práctica de la pedagogía del oprimido de Freire. Boal diseña un método que busca que el espectador salga de la pasividad a la acción convirtiéndolo en un actor de acción dramática a través de la reflexión acerca de su pasado con el fin de poder modificar el presente y el futuro. Para lo anterior diseña el teatro foro<sup>17</sup>, un espacio de encuentro y

---

<sup>16</sup> Paulo Freire (1921-1997) fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influenciaron los procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es referente constante en la política liberadora y en la educación. Fue emigrante y exilado por razones políticas por causa de las dictaduras. Por mucho tiempo, su domicilio fue el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, Suiza (Martínez-Salanova Sánchez, 2020)

<sup>17</sup> Teatro-foro. Consiste básicamente en proponer a todos los espectadores presentes que, tras la presentación de una escena, interpreten al protagonista e intenten improvisar variantes a su comportamiento, de modo que, el propio protagonista actuará la alternativa que más le haya gustado (Boal, 2004, p 153).



sensibilización en el seno de una comunidad educativa (niños, niñas, adolescentes, sus padres y madres) donde los participantes representan escenas, abriendo paso a un diálogo y reflexión con el público. La conversación es el elemento clave del teatro foro. Augusto Boal cuenta en *El arco Iris* del deseo de qué manera en los países de América Latina la gente suele solicitar un foro al final del espectáculo. Ese debate se da generalmente al finalizar un espectáculo de teatro popular y allí es donde acontece lo primordial pues como lo dice el mismo Boal el foro es el espectáculo pues allí se genera un encuentro de personas que dialogan y defienden sus ideas. El carácter revolucionario de este método consiste en que:

El espectador que entra en escena sustituye al protagonista, se convierte inmediatamente en protagonista, adquiere la propiedad dicotómica: muestra su acción, su alternativa y, al mismo tiempo, observa los efectos y consecuencias de ésta. Juzga, reflexiona y piensa en tácticas y estrategias nuevas. (Boal, 2004, p 20).

La influencia de estos autores se suma a la más intelectuales de otras disciplinas que ven en el teatro una posibilidad de profundización. Lo que explica que los estudios sobre la emoción, la razón y el cerebro aporten también al nacimiento del Teatro Aplicado. Estudiosos como Antonio Damasio, Daniel Goleman, Michel Foucault también serán también la base teórica del Teatro Aplicado. (Motos, 2013).

Miraremos ahora cómo funciona el arte dramático aplicado a la educación diciendo que es un arte que se ha desarrollado y ha cambiado sus formas de funcionar a lo largo de los años. En la actualidad quien se dedica al arte dramático educativo se concentra y busca más referentes del arte teatral pues se ha comprobado que las estrategias dramáticas del teatro transforman a los aprendices. El arte dramático se involucra con el aprendizaje y ofrece una experiencia a los niños, jóvenes y adultos en la cual pueden, desde la base de creación de un personaje, resolver múltiples dilemas al interior del aula o terminar organizando un espectáculo. Al interior del aula se trata un ejercicio en el que comparten y discuten su aprendizaje pues constantemente cambian de

---

rol (actor -público). El profesor es quien dirige y permite que haya un hilo conductor (Baldwin, 2004). Es importante subrayar que el teatro en la educación no es un conjunto de ejercicios “lúdicos” para que los profesores le den aire a sus estudiantes y empleen otra manera de acercarse a sus estudiantes. El teatro en la educación requiere que las actividades estén contextualizadas e inmersas en el proyecto educativo y que den cuenta de su pertinencia. Para que el teatro en la educación sea realmente una actividad efectiva debe ser un elemento transversal al currículo como saber interdisciplinar para así tener la posibilidad de aparecer en distintos campos (orientación personal, tutorías, aprendizaje de la literatura, aprendizaje de lenguas, educación para la convivencia, orientación sociolaboral, expresiones artísticas) (Motos, 2013)

El campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras ha experimentado diversos métodos y visiones de enseñanza entre las cuales está el uso del teatro. El teatro aplicado a la enseñanza de las lenguas es un intento más para lograr una inmersión profunda en el idioma. Puesto que el enfoque CLIL por sus siglas en inglés (Content and language integrated learning), EMILE por sus siglas en francés (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) y AICLE por sus siglas en español (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) se había encaminado desde los años 90 en considerar la adquisición de una lengua extranjera a través de contenidos auténticos en el idioma, se propone entonces en este enfoque “la enseñanza de ciertas materias del programa de estudios en una lengua extranjera, lo cual permitiría poner en práctica y mejorar las competencias lingüísticas del alumno partiendo de una inmersión lingüística” (Corral Fullà, 2013, p 118). Sin embargo, al mismo tiempo, muchos estudiosos de las lenguas extranjeras encuentran en el teatro herramientas eficaces que permiten esa, tan anhelada, inmersión de la lengua extranjera. Los usos del teatro con fines educativos han sido múltiples como lo hemos revisado anteriormente. Para el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, autoras como Laso y León (2013) inciden en que:

La competencia esencial que debe ser adquirida en todo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras es la competencia comunicativa, que lleva implícita el desarrollo de otras como la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la intercultural. Por lo que respecta a las dos primeras competencias, la lingüística y la sociolingüística, la actividad teatral, por sus especiales características, potencia

extraordinariamente la adquisición de vocabulario que, gracias a las repeticiones que exigen los ensayos y al hecho de que, en el teatro, las funciones lingüísticas están totalmente contextualizadas, es adquirido de manera útil y permanente (p 146)

El teatro en su conjunto trabaja varios frentes y potencia muchas habilidades en silencio o en voz alta. Se habla del cuerpo hablante, por ejemplo, para referirse a eso que es portador de la voz, a eso que está detrás de la voz hablada. Para entender la complejidad del sistema teatral, el habla se refiere al teatro de la palabra el cual se opone al teatro de la conversación basado en las reglas clásicas de la dramaturgia pasada. En este teatro de la palabra aparecen, por ejemplo, monólogos largos que a veces hablan desde el interior del personaje. En cuanto a la participación del público como ya lo vimos, son varios los experimentos llevados a cabo desde los años 60 para que el público sea actor e intervenga en el conflicto para resolverlo. Así, a partir de esos intentos queda claro para el teatro contemporáneo que el público así se encuentre en la comodidad de su silla, es un espectador activo pues está conectado con las emociones de la escena (Pavis, 2016)

Las habilidades que potencian el teatro pueden ser útiles a varios niveles, sin embargo, los estudiantes expuestos a poner en escena una obra y actuar van sin duda a experimentar varios niveles de compromiso con el aprendizaje de un texto en otra lengua diferente a la materna. En un montaje de teatro llevado a cabo en 1998 (bajo mi dirección) en la Academia de Artes de Bogotá, los estudiantes de FLE emprendieron el proyecto de montar la obra *Marat Sade* de Peter Weiss en francés. Este proyecto que duraría más de cuatro meses en construirse corrió la suerte de ser presentado en los sótanos de una edificación de la antigua Bogotá donde funcionaba esta institución. También corrió con la suerte de que algunos estudiantes aprendices de música y de artes plásticas se involucraran en el proyecto además de los estudiantes actores. La experiencia inolvidable para muchos marcó profundamente el rumbo del programa de FLE en esta institución pues se evidenciaron los siguientes aspectos:

- La voz. Los estudiantes experimentaron a través del montaje que sus voces podían adquirir otros tonos y matices como en este caso los de la lengua francesa. También vivieron la conexión imprescindible de

la voz con el cuerpo. La palabra hablada, conversada y acompañada de gestos y movimientos se introdujo en la conciencia de los/as estudiantes. Algunos estudiantes experimentaron mejoría en su pronunciación y aún más asombroso un estudiante que tartamudeaba en español jamás lo hizo en francés.

- El cuerpo adquirió el carácter y forma del personaje con naturalidad.
- El aprendizaje de memoria de los textos dentro de este contexto artístico teatral permitió a los estudiantes sentirse seguros en la escena dejando espacio a la improvisación en algunos momentos.

Los anteriores aspectos de una experiencia de teatro en el aula nos conectan con lo que Ana Corral Fulla afirma cuando dice:

La sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo son algunas de las ventajas más visibles. Pero también la motivación que esta práctica puede despertar en los alumnos, el trabajo que se lleva a cabo para vencer la inhibición, o los ejercicios de improvisación pueden ayudar a derribar obstáculos de tipo emocional que también aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, en los ensayos, la insistencia y repetición de los diálogos asegura un camino hacia la naturalidad y espontaneidad en la producción de la lengua oral, una espontaneidad que los aprendientes de una lengua extranjera no pueden alcanzar de otro modo en el aula” (p 120)

Podemos por lo tanto afirmar que el teatro aplicado a la enseñanza de una lengua extranjera fomenta el interés de los estudiantes por el aprendizaje, enriquece la competencia gramatical y sociolingüística y al mismo tiempo que resuelve problemas que dentro del aula clásica de enseñanza de las lenguas no se pueden superar tan rápidamente. El teatro en el aula le da un sentido de pertenencia a la lengua extranjera pues permite que la lengua se viva como verdadera así como el teatro nos permite vivir la vida como verdadera.

### **3.3.3 El concepto de resiliencia de Boris Cyrulnik y su interés en el contexto educativo particular de las escuelas colombianas**

En febrero 2017 el doctor, Boris Cyrulnik visitó Colombia y dictó una conferencia titulada *Resiliencia y arte- los relatos del trauma*. Durante esa conferencia, hecha en un contexto en el cual Colombia se preparaba para la firma de paz con la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), Boris Cyrulnik expuso de qué manera todas las expresiones artísticas pueden convertirse en un factor de resiliencia. Cincuenta años de guerra en Colombia han significado que varias generaciones de colombianos hayan creado una identidad propia de la guerra. Aplicar la propuesta de este autor dentro de un proyecto pedagógico en el cual se incluiría tanto a la escuela como a la familia y al gobierno, permitiría, según el autor, crear para futuras generaciones, una nueva forma de ser de los colombianos. De esa manera, el autor nos invita a revisar las características propias del concepto de resiliencia y su relación con los proyectos pedagógicos en arte que podrían sin duda alguna salvar el futuro de una nación que sigue, como lo dice él mismo, “prisionera de su pasado y de ese sufrimiento” que le ha proporcionado el enfrentamiento bélico.

Cyrułnik hace referencia a un aspecto del lenguaje que se podría relacionar con la filosofía de la comunicación no violenta. La narración de los acontecimientos es un fenómeno que puede agrandar la herida y el trauma de un evento pasado o puede transformar vidas. Un fenómeno tan fuerte como el de la guerra constituye recuerdos terribles y bárbaros para muchas personas pero también puede instaurar recuerdos que pueden transformar la vida a través del arte. De la manera cómo se nos narra una historia durante la infancia, el trauma vivido puede dar paso a la modificación de la vida o en sentido contrario a un hundimiento en el dolor. Cyrulnik no desconoce la gravedad de la guerra ni sus implicaciones en el alma humana sin embargo, es muy claro al afirmar que si hablamos mal es decir si narramos de una manera trágica por

ejemplo, un acontecimiento, generalmente se puede agravar el sufrimiento de quien lo vivió<sup>18</sup>.

Así mismo, el autor se refiere en esta conferencia a los distintos tipos de relatos que existen cuando el ser humano narra un acontecimiento. A saber

- El relato pre-verbal que ocurre antes de la palabra para los niños antes de los veinte meses y para las niñas antes de los diecisiete meses.
- El relato solitario que ocurre en el momento del trauma. Es un relato que la persona se hace a solas sin que nadie lo escuche y siempre se refiere al sufrimiento. Es aquel que puede agravar el sufrimiento de quien padece un trauma.
- El relato compartido. En este relato existe la posibilidad de cambiar la forma con la cual nos representamos en ese recuerdo es decir en lo que nos sucedió.
- El relato colectivo que se refiere a la conversación que se tiene durante la vida cotidiana y dentro del cual se construye una manera de ser colectiva.

Para ilustrar este último relato (colectivo) el autor nos invita a que pensemos en el modo en que las últimas dos generaciones de colombianos han construido, a través del lenguaje, una identidad que se representa casi siempre con la muerte. A lo que se refiere sin duda Cyrulnik es a esa colectividad que se piensa y se identifica con los valores de guerra y de muerte desde el lenguaje pero que tiene la capacidad de convertir ese relato en un relato que se identifique con otros valores que le permitan vivir en paz. Por lo anterior y porque perpetuar una guerra es demasiado costoso en términos de vidas humanas para una sociedad, es muy importante que se respeten los acuerdos de paz firmados en Colombia y se implemente un programa pedagógico en el cual se puedan reconocer los elementos claves de la resiliencia. Aceptar, convivir con quienes en un pasado fueron agresores no es una tarea fácil, pero para

---

<sup>18</sup> Al respecto cabe recordar que por su lado la filosofía de la comunicación no violenta afirma que el vocabulario que se refiere a la descripción de los sentimientos constituye un léxico muy pobre frente al número de sentimientos que puede experimentar una persona. Describir todos los sentimientos y emociones para un ser humano es un proceso complejo dada la pobreza de nuestro vocabulario (Rosenberg, 2013).

Cyrulnik, Colombia puede plantearse la posibilidad de salir de ese lugar de odio en el que se ha mantenido teniendo la claridad de que si bien la desgracia ya no se puede reparar, la representación de ella sí se puede resarcir.

Uno de los planteamientos centrales que este autor hace es la doble vida que los seres humanos poseemos. La primera vida ocurre cuando recibimos golpes de la vida y estos se convierten en traumas. La segunda vida cuando los seres humanos volvemos a sufrir a causa de la representación que nos hacemos de esos traumas. Como lo dice el autor podemos sufrir dos veces: una vez recibido el golpe real y una segunda vez cuando lo represento. En otras palabras, es en la segunda ocasión, es decir cuando nos hacemos la representación del golpe cuando tenemos la libertad de incidir, a través del arte, (pintura, cine, escritura, música, teatro) y cambiar el relato de lo representado. Así, la memoria de los hechos se ve transformada por el relato que de ellos se hace. Esa narración de los hechos, a través del arte, transforma esa “segunda vida”. Ya desde la infancia asistimos a la relación tan fuerte que tienen los niños con el mundo de la fantasía la cual les permite sobrevivir a las desdichas. La fantasía tan relacionada con la obra artística y esa característica de reiteración tan común que tienen las obras de arte “constituye un entrenamiento, una especie de aprendizaje, que permite asimilar el traumatismo, digerir la desgracia haciéndola familiar y hasta agradable una vez que ha sido metamorfoseada” (Cyrulink, 2013, p 165)

Cyrulnik nos invita a revisar cualquier forma de arte como componente esencial de la resiliencia y a explorar siempre posibilidades de reparar las representaciones de las tragedias más profundas de una guerra a través del relato artístico pues la actividad de narrar tiene más incidencia y poder seductor que otros ámbitos como la política o la psicología. El arte permite sin duda tener derecho a la palabra pues las palabras son “organismos vivos” que se vinculan a la cultura y tienen tanto poder que pueden inclusive cambiar el significado de un evento traumático.

En su libro *Los Patitos Feos* (2013a), Cyrulnik analiza con profundidad el concepto de resiliencia. Ilustra con muchos ejemplos de casos de personas célebres o no muy célebres, cómo después de un proceso de resiliencia se puede resurgir de las cenizas del trauma y se logra “salir de la sombra a la luz”

(p 23). Este resurgimiento a la vida no se hace de manera natural. Para Cyrulnik se trata sin duda de un proceso en el cual hay que buscar de nuevo los elementos vitales que permitan vivir una vida medianamente feliz. En un país como Colombia donde la guerra ha marcado el pensamiento y la cultura de varias generaciones se trata sin duda de un esfuerzo pedagógico enorme. En ese sentido, los ejemplos que ilustran, en este libro, la posibilidad de pasar la frontera del dolor pueden ayudar a dar pistas de cómo enfrentar una pedagogía de la resiliencia en clase de lengua extranjera específicamente en clase de Francés Lengua Extranjera.

El concepto de resiliencia que Boris Cyrulnik nos anuncia como el “hecho de superar una situación y pese a todo llegar a ser hermoso” (p 25), se puede desarrollar en los individuos con traumas de guerra, en este caso los niños y niñas que frecuentan las escuelas en Colombia, interviniendo el entorno, la familia y luchando contra los prejuicios y creencias de la cultura como lo afirma Cyrulnik. De esa manera, podría sin duda hablarse de cambios o mejoras en esta población tan vulnerable. La infancia colombiana y en general su cultura ha desarrollado unos mecanismos de defensa para sobrevivir al horror de la guerra. Cyrulnik enumera algunos de estos mecanismos así: la negación, el aislamiento, la huida hacia delante, la intelectualización y la creatividad. Ante estos mecanismos de supervivencia, la cultura colombiana y en especial los niños y niñas escogieron el aislamiento y la negación para hacer frente al sufrimiento. Podría decirse que existe una especie de anestesia general la cual permite que todos sobrevivan al dolor y a pesar de algunas propuestas pedagógicas y programas llevados a cabo en diferentes regiones de Colombia, el recurso de la obra de arte aún no es un dispositivo suficiente pues si bien puede llegar a expresar el dolor de varias generaciones, como es el caso de muchos artistas colombianos, al parecer el proceso de resiliencia queda a mitad de camino y no influye de manera decisiva la escuela primaria y secundaria.

En la introducción de *El Murmullo de los Fantasmas* (2003), Cyrulnik afirma que los niños sin familia son vistos como si valieran menos que los demás y que al valer menos, los abusos que se comenten contra ellos también son castigados en menor grado. Es como si se tratara de niños “menos niños” que los otros o niños invisibles. En ese sentido cabe mencionar que de los niños escolarizados en Colombia en la escuela pública, muchos son huérfanos



de la guerra y de la miseria por lo tanto tienen menos valor que los otros niños con padres. A esta lista se suman los que no se escolarizan y son reclutados por los grupos armados (guerrilla, paramilitares) los cuales son obligados a abandonar su niñez a cambio de un fusil. Este valor que se le marca a la niñez huérfana en general es aún más notoria y trágica en un país donde abundan las diferencias sociales extremas y donde el clasismo es una práctica diaria que humilla y denigra a muchos menores.

Para Cyrulnik, no es posible hablar de resiliencia si no hay un vínculo y un apego es decir, que aún viviendo situaciones extremadamente dolorosas durante la infancia, es posible renacer si algún vínculo repara las heridas y si existe un mínimo apego hacia alguien. La falta de afecto proporciona daños irreparables inclusive a nivel biológico. Al respecto el autor asegura que “las neuronas pre-frontales no se desarrollan en el cerebro de los niños abandonados sin afecto. Esto se corrobora a través de imágenes diagnósticas del cerebro. Su cerebro atrofiado años más tarde los convierte en jóvenes que interpretan todo como una agresión” (Bernault, 2017). Y es así, como muchos niños abandonados en Colombia o desplazados víctimas de la violencia convierten por ejemplo la delincuencia, en palabras del autor, en “un valor de adaptación” con “un sentido ético” que les permite sobrevivir.

Un contexto que podría sin duda alguna ser favorable para la infancia colombiana sería la escuela, si en ella, los niños y las niñas pudiesen encontrar en sus profesores unos aliados de tal forma que se conviertan en tutores de resiliencia que ofrezcan además una seguridad afectiva a esta población. La resiliencia, tal como la describe el autor, no es una fórmula mágica o el camino para que se borren los problemas. Se trata de un proceso que da otro sentido, otra existencia y otro lugar a las heridas. Los niños y las niñas que desde la escuela trabajan seguros junto a sus tutores de resiliencia, en un contexto favorable, podrán convertirse en multiplicadores de experiencias y nos podrán ayudar a encontrar caminos más eficaces para restablecernos de las heridas (Cyrulink, 2013, p 35), pero sobre todo nos ayudaran a constatar que, como lo menciona en repetidas ocasiones el autor, el trauma (la herida) no define ni establece nuestro destino. Lo anterior no quiere decir que la herida deje de existir, sino que hay estrategias que pueden apoyar el desarrollo de una persona permitiéndole que se recupere y viva una vida menos dolorosa. Así mismo,

quienes han tenido una infancia sin mayores problemas y con un entorno agradable no necesariamente estarán exentos de sufrir cambios dramáticos en sus vidas y vivir dolores intensos pues al no contar con recursos externos e internos que aseguren una protección para toda la vida existirán siempre elementos de riesgo. Así, la habilidad para establecer relaciones sociales, verbales y de afecto sería uno de los recursos internos con los que una persona podría caminar segura por la vida si además cuenta con tutores de resiliencia como la madre, el padre u otros (Astwood Romero, 2020).

Con respecto al destino de una vida marcada por algún suceso trágico Boris Cyrulnik nos muestra de qué forma la expresión “programa genético” que se escucha muy a menudo no corresponde objetivamente con lo que le puede ocurrir a un ser humano pues es una expresión que ha sido cambiada por la de alfabeto genómico la cual, para el autor mencionado, no corresponde tampoco para hablar acerca del destino de una persona. Para el neurólogo e investigador científico Boris Cyrulnick es claro que los determinantes genéticos existen, pero subraya que ellos no determinan genéticamente al hombre. Es decir que el contexto y otras influencias externas determinan claramente al ser humano. No en vano, recuerda el autor en su libro *Los Patitos Feos* que “para ser resiliente hace falta primero haber sido traumatizado” (p 228).

### **3.3.3.1 El arte como herramienta transformadora**

Cyrulnik ejemplifica su teoría de la resiliencia a través de distintas historias de vida de grandes artistas y escritores que han sabido a través de un proceso de resiliencia “salvarse” del total sufrimiento y hundimiento en el dolor. Cyrulnik le otorga un lugar preferencial al trabajo artístico bajo todas sus formas como vía hacia la resiliencia. En ese sentido, en el contexto colombiano podemos encontrar ejemplos de algunos artistas quienes después de haber sufrido hambre, pobreza y dolor en la guerra han podido resurgir de las “cenizas” como lo menciona el autor.

Es el caso de Emma Reyes, artista colombiana nacida en medio de la miseria absoluta, sin padre y abandonada en un orfanato, analfabeta hasta los

18 años, quien logra escaparse de las torturas a las que se ve sometida y quien tiene la oportunidad de escapar y recorrer América Latina para luego instalarse en Argentina donde empieza a pintar de manera autodidacta<sup>19</sup>. Vemos como las artes plásticas y la escritura (ya una vez adulta), son el espacio en el cual ella logra descifrar las oscuridades de su infancia. Una vez instalada en Europa y convertida en una gran artista, por petición de su gran amigo escritor Germán Arciniegas, Emma decide escribir *Memorias por Correspondencia*. Se trata de una obra en la cual hay veintitres cartas que narran la dramática infancia de Emma. Lo enriquecedor de este ejemplo y que corresponde sin duda a una muestra del proceso de resiliencia que puede vivir una persona, es que la artista logra, a través del humor trágico, describir las atrocidades extremas a las que fue sometida. En ese ejercicio, la artista quien nunca había considerado escribir, logra concebir una de las obras más conmovedoras de la literatura colombiana. Después de leer la narración de su infancia, uno esperaría que, como lo dice el prólogo de la publicación “hubiera sido más razonable esperar una vocación de asesina” (Reyes, 2012) sin embargo, Emma toma el camino del arte y la escritura para que, en ese quehacer artístico, ella viva una segunda vida distinta no necesariamente determinada por su infancia. La representación que Emma Reyes hace de su infancia está cargada de una escritura con humor en la cual encuentra comicidad en sus historias trágicas. Al respecto Cyrulnik otorga al humor una de las funciones más reparadoras diciéndonos en su libro *Patitos Feos* que se trata de una “acción liberadora y sublime que nos coloca en un lugar donde el sufrimiento se transforma en sonrisa” (p113). Así, las cartas de Emma Reyes son la representación de lo terrible que nos hace reír. En ellas, el humor<sup>20</sup> representa lo indecible de la tragedia pues sonreír o reír descaradamente hace que el dolor sea menos intenso.

---

<sup>19</sup> “Pintora colombiana, Emma Reyes creció en un barrio pobre de Bogotá antes de ser criada en un hospicio religioso del que se fugó a los pocos años. Sus viajes la llevaron desde Buenos Aires a Montevideo o a Paraguay, antes de ganar una beca cultural que le permitió viajar a París. Instalada posteriormente en Burdeos, Reyes se labró una importante carrera dentro del mundo de la pintura. En el año 2012 se publicó el libro *Memoria por correspondencia*, que recoge una serie de cartas que la pintora envió a Germán Arciniegas entre 1969 y 1997. En estas misivas describió su infancia en Colombia con un impresionante dominio de la narrativa” (*Biografía de Emma Reyes*, 2020).

<sup>20</sup> El humor tiene una función terapéutica que se parece un poco a la función de la negación: hacer creer a los demás para hacerse creer a uno mismo que la cosa no es tan grave. Este engaño es una falsificación creadora que aleja el dolor”(Cyrulnik, 2013, p 241).

En otra entrevista con Éric Fourreau, Cyrulnik esboza sus ideas principales en torno a la relación que existe entre la resiliencia y el arte. La representación que nos hacemos del golpe recibido en el pasado es el objeto de análisis para este autor quien plantea que la palabra representación se tome en el sentido estrictamente teatral del término. Cuando una persona se narra así misma su historia dentro de su intimidad y silencio, está elaborando una narración con una sucesión de imágenes y de palabras. En el momento en que esa historia se comparte a otra persona para hacer de aquella una obra de teatro, película o novela, esa segunda narración se convierte ya en el guión de una obra de arte y al mismo tiempo es la segunda oportunidad de narrarse el golpe recibido (Fourreau, 2015). La obra de arte en este sentido ayuda entonces a que se exprese el dolor desde otra perspectiva pues su narración da nacimiento a un objeto estético que embellece el mundo. Casi, en palabras de Heidegger, esta narración, este relato, llega para poetizar el mundo entendiendo poetizar aquí como “la más inocente de todas las ocupaciones (Heidegger, 1992).

Muchas personas en Colombia aún permanecen “presas del pasado” como lo afirma Cyrulnik en su paso por Colombia. Muchos niños crecen y se educan a través del odio que genera la guerra y jamás se cruzan por el camino con la oportunidad de cambiar ese relato colectivo y personal del combate. Sin embargo, quienes a través de la escritura, de una obra de teatro, de un juego teatral o de una puesta en escena rehacen la narración del trauma salen victoriosos de esa marca del pasado no porque borren lo ocurrido sino por lograr tomar distancia del golpe real gracias a la libertad que brinda el espacio artístico. La representación del trauma permite que la herida se convierta en obra de arte y al convertirse en obra de arte destruye la imagen fija del dolor. La representación para Cyrulnik es fundamental ya que permite la distancia que mueve la memoria de ese lugar lejano y oscuro donde se fundó el trauma.

Si bien el autor privilegia al teatro y a la escritura como formas de arte que permiten el paso a la resiliencia, muchas otras formas de arte como la música, la pintura también pueden sumarse a las expresiones del alma herida. No obstante, es en el teatro de donde surgen movimientos ligados a la educación de los barrios populares y marginales de las ciudades de Colombia. Podemos mencionar varios ejemplos para Colombia. Dentro de las artes escénicas existe un proyecto desde hace varios años que ha logrado

consolidarse para fundar una escuela de circo ubicada en uno de los barrios más peligrosos de la ciudad de Bogotá. El barrio es Ciudad Bolívar y en él está ubicado el *Circo Ciudad*<sup>21</sup>, un espacio en el que los jóvenes apuestan por otra opción de vida distinta a las armas y las drogas. Otro proyecto que podemos mencionar es el programa *Crea*<sup>22</sup> Formación y Creación Artística cuya estrategia de la Alcaldía de Bogotá se rige bajo el proyecto de inversión 982 de 2016 Formación artística en la escuela y la ciudad, el cual hace parte del pilar Igualdad en la calidad de vida dentro del plan de desarrollo Bogotá Mejor para Todos 2016 - 2020. El programa nació en 2013, con el nombre CLAN y Muchos de los niños que participan en este tipo de actividades artísticas, en especial de teatro, hablan acerca de la libertad infinita que experimentan una vez están montando una obra<sup>23</sup>. El teatro, un juego lleno de reglas claras con un director a cargo ofrece una estructura liberadora a los niños y jóvenes.

Ya desde la infancia asistimos a la relación tan fuerte que tienen los niños con el mundo de la fantasía la cual les permite sobrevivir a las desdichas. La fantasía tan relacionada con la obra artística y esa característica de reiteración tan común que tienen los trabajos de arte “constituye un entrenamiento, una especie de aprendizaje, que permite asimilar el traumatismo, digerir la desgracia haciéndola familiar y hasta agradable una vez que ha sido metamorfoseada” (CyruLink, 2013, p 165). El trabajo artístico no es para este autor una “distracción” sino una búsqueda constante, una disputa contra el vacío de la existencia de muchas personas. El sufrimiento puede significar el comienzo de una actividad creadora que producirá necesariamente cambios como lo asegura el autor.

---

<sup>21</sup> “Circo Ciudad es un proyecto emprendido con el apoyo de la Fundación Teatro Taller y de la Alcaldía Mayor de Bogotá, con el fin de encaminar a la juventud de la localidad de Ciudad Bolívar hacia labores artísticas que les dieran una opción diferente a las armas y las drogas. Para su establecimiento se realizó un proceso de audición con cerca de 200 jóvenes, de los cuales se seleccionaron 40. Los favorecidos recibieron instrucción completamente gratuita en teatro, danza, música y actividades circenses” (Manolo, 2006).

<sup>22</sup> “El propósito del programa es generar estrategias de formación en el campo de las artes a través de tres líneas estratégicas: Arte en la Escuela, Emprende Crea y Laboratorio Crea, que potencien el ejercicio libre de los derechos culturales de los ciudadanos y ciudadanas, y fortalezcan los desarrollos de las políticas públicas en las dimensiones del campo” (*Crea. Formación y creación artística*, s. f.)

### 3.3.3.2 El poder de la narración-relato-literatura

La narración de los hechos traumatizantes se elabora a través de un relato hecho a partir de un lenguaje el cual podría confeccionar un mundo que transforma el dolor en obra de arte. El lenguaje representa ese recuerdo doloroso y lo torna menos dañino. En la misma obra *los Patitos Feos*, Boris Cyrulnik asegura que “no hay reversibilidad posible después de un trauma” (p 148) pero lo que sí debe existir según el autor es una “obligación de metamorfosis” dicho de otra manera, una imperante urgencia de cambio que la palabra logre construir pues a partir del momento en que el lenguaje aparece en el ser humano, el mundo cambia para ser interpretado y definido. La palabra, es decir el lenguaje, nos permite habitar el mundo desde las representaciones que nos hacemos del pasado o del futuro afirma el autor.

En la misma obra mencionada anteriormente, Cyrulnik decide centrarse en las neurosis de guerra con respecto a la importancia que tiene la narración de un acontecimiento. Un trauma puede conducir a un ser humano a guardar en secreto los componentes de ese momento sin que nunca salgan a la luz, pero por otro lado también puede ocurrir a través de la narración una reflexión que enriquezca el sentido de la vida. En este sentido, Colombia al igual que muchos otros países en los cuales la guerra se ha perpetuado es un ejemplo de cómo “la miseria y las heridas íntimas ocasionadas por las agresiones” (Cyrulnik, 2013, p 161) han maltratado varias generaciones de niños. Son muchas las consecuencias psicológicas que los niños padecen en medio de una guerra, pero lo más grave es que los niños se acostumbran a vivir desde la violencia y comprenden las relaciones sociales desde la dinámica de un enfrentamiento. En muchas ocasiones encontramos en las escuelas colombianas niños y niñas aislados que no relatan en ningún momento ninguna emoción frente al conflicto armado es como si se tratara de una condición humana que se asume sin cuestionamiento alguno. Son niños extremadamente sensibles que explotan de ira ante cualquier adversidad (Bernault, 2017).

La creación, en el caso de los niños cuya muerte les acecha como el caso de millones de niños colombianos, representa una salvación urgente. Al entrar en contacto con algún proceso creativo se palpa en los niños colombianos “un sentimiento de urgencia creadora” (Cyrulink, 2013, p166). Se trata de un sentimiento extremo que nace al estar siempre experimentando el borde de la muerte. A este respecto cabe señalar que la relación de los colombianos en general con la muerte es contradictoria e inexplicable para los ojos externos. Los colombianos nacen y muy rápido aprenden a vivir el día a día como si no hubiese futuro ni siquiera el más próximo. La cultura colombiana, además de asumir lo que todos los seres humanos experimentamos frente a la posibilidad de la muerte que incesantemente nos persigue, debe asumir trágicamente un segundo miedo a la muerte “no natural”. Las desapariciones forzosas, los enfrentamientos delincuenciales y sobre todo la práctica más macabra que haya podido existir, los falsos positivos<sup>24</sup>, son los miedos con los que cada noche muchos niños colombianos van a dormir a sus casas. Por lo anterior, podemos experimentar en varias ocasiones por parte de estos niños una sed extrema de creación en las escuelas. Esa “necesidad de belleza” que menciona Cyrulnik antes de morir es urgente y si existe el espacio en la escuela para hacerlo, se lograría iniciar un proceso de resiliencia que permitiría construir un universo donde el arte constituye una esperanza.

La guerra en Colombia ha fundado una cultura de la violencia en la cual la vida no significa casi nada. Es una cultura que se alimenta de una amnesia colectiva que se presenta indolente y casi ciega ante el horror. Los niños traumatizados con severidad por esta violencia graban en la memoria esos momentos de terror y dolor y presentan una incapacidad para recordar los detalles. Es como si el trauma se adueñara de sus almas y no les permitiera ver más allá. Por todo ello, muchos niños comienzan sus relatos a partir del hecho traumatizante como si hubiesen nacido en ese instante:

---

<sup>24</sup> “...lo que popularmente se conoce como *falsos positivos* o más exactamente ejecuciones extrajudiciales. Como se sabe, han sido miles los colombianos que han sido asesinados por agentes estatales y los han hecho pasar por miembros de grupos armados ilegales. Hace poco más de una semana, el diario *New York Times* reveló como en el Ejército colombiano había documentos que comprobaban que a los comandantes de brigadas y regiones se les ordenaba aumentar los resultados en capturas y bajas de miembros de grupos armados organizados. A cambio, se daban una serie de gratificaciones. Como se sabe, una orden similar en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010) llevó a que poco más de 4.000 colombianos civiles fueran asesinados por agentes de las fuerzas de seguridad del Estado y los presentaron como miembros, en su mayoría, de grupos guerrilleros” (Ávila, 2019).

El relato de mi vida empieza con una catástrofe una especie de escena originaria, una representación tan intensa, tan luminosa, que oscurece los otros recuerdos. Mi historia empieza con un hecho extraordinario: estuve a punto de ser expulsado del mundo y sin embargo estoy aquí, como un superviviente, mi cuerpo está aquí, aunque cómo puedo decirlo sin provocar una sonrisa que una parte importante de mi alma fue expulsada de vuestro planeta social (CyruLink, 2013, p 170).

Ahora bien, una vez se permite hablar a las víctimas, se abre la puerta a la narración en la que se construyen relatos que verán la luz y que evitarán ahogar la existencia. En el caso de quienes no lo comparten o nunca tienen la oportunidad de hacerlo, la vida psíquica no se libera. A este hecho se refiere Boris Cyrulnik en *Patitos Feos* cuando recrea el caso de Jean Genet, hombre de teatro, poeta, dramaturgo y ladrón que pasó muchos años de su vida en cárceles y quien vivió inmerso en el bajo mundo. El relato de su vida dio lugar a grandes obras como muestras de una “victoria verbal” retomando las palabras de Sartre. Ese triunfo de Genet lo transforma y le da un lugar en este mundo. El relato aquí permite que el pasado se reconstruya, se piense y se organice. En general, narrar se convierte para todos en una vía de acceso a la resiliencia. Sin embargo, para los niños traumatizados es precisamente la posibilidad de crear un relato lo que les permite representar su herida en un mundo más soportable. Se trata de crear un rompecabezas para dar orden a la existencia y crear obras artísticas como el *Labio de Liebre* que permiten que el trauma se socialice<sup>25</sup> y

---

<sup>25</sup> *Labio de liebre* es una pieza teatral escrita y dirigida por Fabio Rubiano, actor y dramaturgo colombiano. “En esta pieza teatral, un señor de la guerra, beneficiario de uno de esos procesos de justicia transicional que han recorrido a América de norte a sur, es recluido a regañadientes en un país predominantemente invernal en donde paga casa por cárcel. Allí lo visitarán personajes que nunca pensó que regresarán. Uno de sus visitantes, bastante vivo y expresivo, es un muchacho con labio leporino: “labio de liebre”, “media jeta”, le dicen. Nadie se salva de la ironía de esta obra, escrita y dirigida por Fabio Rubiano, fundador, junto a Marcela Valencia, del Teatro Petra. El autor considera que su obra trata del perdón tanto como de la venganza. Al menos de esa forma peculiar de la venganza, propia de las tragedias: la que se espera que actúe a través de la conciencia del victimario; la misma que acusa al tío de Hamlet o al rey Macbeth con la presencia de sus víctimas. En este caso se trata de una familia de campesinos a la que el protagonista les causó más dolor del que se pueda soportar. Una familia que Rubiano se abstiene de idealizar, pues su intención no es invitar al público a compadecerse de alguien. Al final esta apuesta teatral, magnífica en su escenografía, su iluminación y en sus metáforas visuales (como la de las víctimas que vomitan hojas y tierra, atragantados de injusticia), descubre cómo representar el dolor de Hécuba de una madre que sabe que van a matar a sus



genere un relato colectivo en el que el público (en este caso colombiano) pueda hacer catársis con el sufrimiento.

Narrar la herida o la agresión resulta eficazmente reparador. La víctima se siente reivindicada frente a su interlocutor y esto se debe a que se puede establecer un diálogo no verbal en el cual se expresa la comprensión y el afecto por el otro. Si el interlocutor al contrario expresa afección negativa, gestos de disgusto o de repudio puede transformar la herida en traumatismo como lo asegura Boris Cyrulnik. Así “el relato de la tragedia” puede tomar dos caminos: el del hundimiento y transformación del trauma o el de la resiliencia. Lo anterior depende del entorno y de las respuestas que surjan respuestas frente al relato de otra persona. Ahora bien, no podemos olvidar que es el arte el que permite, a través de la palabra y de la creación en sí misma, que la fantasía se apodere de la narración para simbolizar el mundo. Esa actividad creadora que puede ser el teatro, la escritura, el dibujo o la escritura hace que el recuerdo traumático no se adueñe de la conciencia.

Ante el interés y el valor reparador que puede suponer potenciar el recurso a la narración literaria en el contexto educativo que nos ocupa, proponemos a continuación una propuesta de innovación pedagógica que recurre a un conjunto de relatos inéditos y de creación personal que han permitido trabajar la resiliencia en un colectivo estudiantil concreto.

---

hijos, la injusticia de saber que los hayan asesinado como a los animales, junto con sus animales. Y aquello que no los deja descansar en paz: que el asesino los reconozca, los llame por sus nombres y recuerde la manera en la que terminó con sus vidas” («¿Qué es “Labio de Liebre”?», 2021).

#### **4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: LAS CARTAS, LOS RECUERDOS Y LOS MAPAS COMO PRÁCTICA DEL RELATO Y DE LA RESILIENCIA**

El proceso como profesora de FLE y las diferentes experiencias pedagógicas en escenarios muy diversos en Colombia como también mi proximidad con las artes escénicas me llevaron a participar en un proyecto de gran importancia para la prevención de la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el país. Dentro de ese contexto de guerra colombiano decidí colaborar en el proyecto que me llevaría a la zona pacífica del país donde desde mi punto de vista viven los niños, niñas y adolescentes más abandonados del país. Esa región afrodescendiente con una historia de guerra y sufrimiento enormes fue el destino geográfico en el cual permanecería por más de seis meses bajo el rol de investigadora. Previamente al desplazamiento a la zona, participé en el diseño de actividades creadoras en circo y teatro con el fin de que algunos niños de la ciudad de Quibdó pudiesen en sus horas libres participar de las actividades. Uno de los objetivos principales de los contenidos fue acercar a los niños de la zona al aprendizaje del francés haciendo uso de herramientas que el arte proporciona, en especial el teatro y circo. Por ello, se diseñaron las tres cartillas que se presentan en esta investigación con el fin de que fueran explotadas al máximo en la zona señalada y que al mismo tiempo sirvieran de material de apoyo pedagógico para la enseñanza del FLE. Las cartillas, como se mencionó anteriormente en el apartado 1.1, incluyen actividades que se inspiran en el concepto de resiliencia y en la educación a través del arte dramático con el fin de aportar el cambio que requiere el país en materia de educación.

##### **4.1. Objetivos de nuestra propuesta**

La planificación de nuestra propuesta de cambio docente se sustenta en la consecución de los siguientes objetivos:

- Diseñar un proyecto innovador que complemente el proceso de enseñanza-aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera mediante la explotación didáctica de tres cartillas cuya lectura en clase, representación y posterior reflexión favorezca el trabajo de resiliencia.

- Presentar la estructura de cada cartilla con su respectivo análisis entrelazando sus contenidos con el concepto de resiliencia y el concepto de educación artística (arte aplicado a la educación).

- Presentar los contenidos de cada cartilla haciendo uso en la primera (niveles A1-A2 del MCER) de la literatura (cartas) y de las técnicas dramáticas para el aprendizaje del francés; en la segunda (niveles B1 y B2 del MCER) haciendo alusión a través de relatos de algunas de las historias que más marcaron la historia del arte en especial aquellas que se han referido a la luz y la sombra, al gesto y al movimiento y aquellas que se refieren al espacio escénico. Finalmente, la tercera cartilla (nivel C1 del MCER) tendrá cómo núcleo central la práctica y profundización del francés a través de los relatos de viajes.

- Sensibilizar con las cartillas a algunos niños y jóvenes frente al proceso de resiliencia y educación artística en algunos territorios de Colombia (Regiones de Chocó, Cundinamarca y Bogotá).

- Contribuir no sólo a la comprensión de otras culturas, sino también a entender otras formas de pensar, de valorar y de ser de la propia cultura.

- Fomentar en los profesores de FLE la investigación sobre la importancia de la educación artística y su valor en la educación para la resiliencia.

- Promover las prácticas artísticas en el aula de lengua extranjera como saberes y expresiones fundamentales para la comprensión de cualquier sistema cultural.

- Promover la importancia del relato en los niños a través de las preguntas de reflexión (filosofía para niños) como eje fundamental en la construcción de representaciones diferentes acerca de los traumas.

## 4.2. Contexto y cronología de implantación

Las cartillas *Lettres pour apprendre le français, Souvenirs pour apprendre le français* y *Cartes pour apprendre le français* han tenido varias etapas de construcción y de aplicación en el contexto educativo colombiano. Una vez escritas, las cartillas fueron expuestas para su uso en diferentes instituciones; sin embargo, es importante aclarar que hubo un trabajo previo de preparación que permitió la concepción de los escritos.

Los centros donde este proceso se encaminó son la escuela Arborizadora Baja en ciudad Bolívar en Bogotá, el colegio Julio Sabogal de la ciudad de Fusagasugá ubicado a dos horas de Bogotá, el Colegio Juan XXIII y en la Escuela departamental en La Calera a las afueras de Bogotá, en un IDIPRON (Instituto Distrital para la Protección de la niñez y la juventud) de la ciudad de Bogotá<sup>26</sup> en el colegio Santo Domingo Savio de la ciudad de Quibdó en el departamento de Chocó a 18 horas de Bogotá en la zona afrocolombiana de la costa pacífica, en la escuela pública *La Candelaria* de la ciudad de Bogotá y finalmente en el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá y en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) sede centro Bogotá.

Nos centraremos en detalle únicamente, para nuestra investigación, en los centros de alto conflicto (zona en conflicto) donde se trabajaron las cartillas; en particular, en la experiencia observada en el colegio Santo Domingo Savio de la ciudad de Quibdó en la región del Chocó en el pacífico colombiano. La escuela la Candelaria de la ciudad de Bogotá donde se inició un trabajo con profesores de francés de primaria dentro del marco del Plan Distrital de Segunda Lengua será el escenario para proyectar un plan de difusión en el que se puedan replicar experiencias pasadas y la Universidad Nacional de

---

<sup>26</sup> “IDIPRON es la entidad Distrital que a través de un modelo pedagógico basado en los principios de afecto y libertad, atiende las dinámicas de la calle y trabaja por el goce pleno de los derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud en situación de vida en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social, desarrollando sus capacidades para que se reconozcan como sujetos transformadores y ciudadanos que ejercen sus derechos y deberes para alcanzar una vida digna y feliz” (*IDIPRON. Instituto Distrital para la Protección de la niñez y la juventud.*, 2019)

Colombia y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA harán parte de lo que llamaremos otras experiencias.

Con el fin de favorecer una ubicación geográfica de estas zonas de implantación, reproducimos a continuación los siguientes mapas que se han obtenido del repositorio de mapas que el Instituto Geográfico Agustín Codazzi pone a disposición de la ciudadanía:

- Mapa general de Colombia
- Mapa del Departamento de Cundinamarca donde se encuentra la ciudad de Bogotá.
- Mapa del Departamento del Chocó.



Mapa de acceso público que ofrece el Instituto Geográfico Agustín Codazzi





Mapa de acceso público que ofrece el Instituto Geográfico Agustín Codazzi



#### 4.2.1 Zonas en conflicto

En las escuelas públicas Arborizadora Baja, el colegio Julio Sabogal de la ciudad de Fusagasuga, el Colegio Juan XXIII y en la Escuela departamental La Calera, en un IDIPRON, la escuela la Calera y en el colegio Santo Domingo Savio de la ciudad de Quibdó (región del Chocó en el Pacífico) se propuso dentro del marco de actividades extracurriculares para las escuelas públicas en Colombia unos talleres artísticos para los niños y niñas de estas instituciones con el fin de fortalecer su sentido de pertinencia a la escuela y alejarlos en lo posible del reclutamiento de grupos armados en Colombia. Estos talleres que se realizaron entre los meses de junio a diciembre del año 2016 pretendían sensibilizar a los niños y niñas frente a actividades de teatro y circo a través del trabajo de los textos de las cartillas en francés además de otras actividades a cargo de otros profesionales. Estas escuelas están ubicadas, en su mayoría, en zonas de alto riesgo a nivel social pues es allí donde los niños, niñas y adolescentes han vivido desplazamientos forzados o reclutamiento en las filas de los actores de guerra en Colombia. Los grupos armados que por lo general reclutan menores de edad en Colombia son: FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), EPL (Ejército Popular de Liberación), ELN (Ejército de Liberación Nacional) y las AUC (Autodefensas unidas de Colombia). El reclutamiento de menores tiene muchas características que hacen compleja su comprensión y análisis. Así lo señalan Humphreys y Weinstein:

Se ve así cómo en el reclutamiento y utilización hay muchos y diversos elementos y motivantes en juego, que desvirtúan la idea de que este solo tiene lugar en el frente de guerra y por un solo canal. No hay una sola forma de entrada, las posibilidades son muchas y van desde el alistamiento voluntario, pasando por la persuasión hasta la fuerza y la coacción. Pero, para que este tenga lugar, se requiere de redes y lazos, entre otros, familiares, sociales, comunitarios y étnicos que sociabilizan previamente al combatiente (Humphreys y Weinstein, 2008, citado por Rojas López, 2017, p 48-49)

Con esta claridad y sabiendo que las posibilidades de que los niños, niñas y adolescentes en estas zonas se vayan a un grupo armado son muchas, el proyecto de actividades extracurriculares artísticas buscó fortalecer los lazos

con la escuela y en el caso del las cartillas buscó que las actividades artísticas y la literatura conformaran otro universo posible para ellos pues sin importar cual fuera la razón de su reclutamiento, voluntario o forzado, los niños, niñas y adolescentes siempre serán víctimas de la guerra aun sabiendo que son victimarios al cometer actos ilícitos. (Orozco, 2009; Galindo, 2011, citado por Rojas López, 2017).

Es importante subrayar que en el conflicto colombiano muchos niños, niñas y adolescentes reclutados en las filas de los grupos armados no lo han sido a la fuerza contrariamente como en algunos lugares de África, por ejemplo. Las estadísticas muestran que un 40 % de los casos registrados en Colombia (16,879) accedieron a participar en la guerra bajo la modalidad de persuasión, un 49 % sin información y un 11% por coacción según el Centro de memoria Historica (2017). La escuela y las actividades que en ella ocurren deben ser armas aún más potentes que las utilizadas por parte de los reclutadores para convencer a los menores de escoger otros caminos.

#### **4.2.2.Otras experiencias**

La ciudad de Bogotá, capital de Colombia, es la ciudad que recibe a casi todos los desplazados internos que tiene Colombia lo que la lleva a ser una ciudad muy poblada cuyas cifras de habitantes siempre cambia. Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), hay más de 7 millones de habitantes en Bogotá (*DANE Información para todos*, 2018). Sin embargo, esa cifra es muy cambiante pues en los cinturones de la ciudad es donde se acumulan todas las familias que llegan de otras regiones para habitar los terrenos. Esos cinturones de la ciudad son cada día más grandes y constituyen una realidad difícil de administrar pues allí se juntan los problemas de hambre, delincuencia, desplazamiento por la guerra y pobreza más complejos del país. Colombia cuenta con la vergonzosa y dolorosa cifra de casi 8 millones de desplazados internos en el mundo lo que ha hecho de este país el lugar con más desplazados internos en el mundo (Astwood Romero, s. f.) los cuales muchos deciden asentarse en el borde de la ciudad. Allí se conforman comunas entre las cuales encontramos miles de niños y niñas que van a las escuelas públicas que se han construido.

En Bogotá la experiencia de implementación de las cartillas se realizó en el Colegio la Candelaria, institución educativa distrital que, dentro del Plan Distrital de Segunda Lengua, optó por apostar además de la enseñanza del inglés por la enseñanza del francés. El plan Distrital de Segunda Lengua 2016-2020 buscaba dentro de sus múltiples acciones lideradas por la Secretaría de Educación de Bogotá, apoyar y acompañar a los colegios en los procesos pedagógicos, metodológicos, lingüísticos y de uso de materiales en el aula para impactar en la prácticas docentes y fortalecer el nivel de lengua de docentes y estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de educación, 2019). Para ello, se diseñó un plan de intervención con el objetivo de generar otras prácticas educativas en los profesores de lengua extranjera. Se trataba de acompañar ciento diez Instituciones Educativas de la ciudad de Bogotá dentro de las cuales, la institución educativa la Candelaria fue la única en presentar su elección por el FLE. El Plan Distrital de Segunda Lengua se caracterizó por trabajar en las escuelas en aulas de inmersión que fueron creadas con el fin de que los estudiantes pudieran practicar constantemente el idioma. El aula cuenta por lo general con material cultural para que la inmersión tenga lugar, proyectores, tablero interactivo, juegos, libros de lectura, material decorativo. En este contexto, en el año 2017 se implementó en la institución la Candelaria el uso de las cartillas a través del acompañamiento a los profesores de francés de la Institución que ponían en práctica una metodología CLIL.

Por otro lado, esta experiencia con las cartillas se reprodujo en el departamento de Lenguas de la Universidad Nacional sede Bogotá durante el año 2017. En el Departamento de Lenguas de esta Universidad, la principal universidad del país existe la Licenciatura de Francés donde se forman los futuros profesores de francés del país. Si bien hay muchas licenciaturas de Francés en el país, la Licenciatura de Francés de la Universidad Nacional se destaca por ser una de las de más alto nivel. Esta Licenciatura y en general el Departamento de Lenguas Extranjeras apuesta por la implementación de metodologías nuevas para enseñar idiomas lo cual hizo posible que las cartillas se mirarán como un material pedagógico adaptable a las necesidades de los estudiantes.

Este contexto de implantación se cierra con la implementación en el año 2019 de las cartillas en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la institución pública de educación más grande del país. El SENA con sedes en todo el país, tiene en la ciudad de Bogotá los principales centros de formación en carreras técnicas y tecnológicas. Esta institución que se dedica a la formación para el trabajo de manera presencial, virtual y en distintas jornadas también apostó por la implementación de un plan a nivel nacional de bilingüismo basado en las políticas lingüísticas del Ministerio de Educación Nacional. Este plan Nacional de Bilingüismo <sup>27</sup> del SENA busca fortalecer las competencias de comprensión y producción en un idioma extranjero en especial en inglés con el fin de que los futuros trabajadores sean más competitivos. En este escenario del mundo laboral técnico y tecnológico, el SENA recibe a la población más vulnerable del país ya que siendo una institución pública gratuita es el único espacio posible de formación que puedan tener los jóvenes colombianos. Posteriormente a la implementación de la enseñanza del inglés, se sumó la implementación del francés para varios centros de formación y la implementación del portugués dada la cercanía del país con Brasil.

#### **4.2.3. Calendario de implantación**

A continuación, presentaremos el calendario general de implementación del proyecto de actividades extracurriculares en el colegio Santo Domingo Savio de la ciudad de Quibdó en la región del Chocó, en el Pacífico Colombiano. En ese colegio los grupos eran dos: Grupo A, niños de 6 a 11 años y Grupo B, niños de 12 a 17 años. Las actividades de los talleres siempre se dividían en 7 momentos: bienvenida, calentamiento, técnica artística, descanso, lectura en escena, FLE y cierre. El grupo A asistía lunes y miércoles, el grupo B martes y jueves. Esta estructura de los talleres se conservó en las

---

<sup>27</sup> El objetivo general del programa es fortalecer el aprendizaje de lengua extranjera en los aprendices SENA con calidad y pertinencia, para mejorar los índices de empleabilidad del país mediante la implementación de programas estratégicos que de manera articulada impacten el diseño, desarrollo y ejecución de la formación titulada y complementaria de lenguas en el SENA (*Circular 163 de 2020, 2020*)

otras instituciones también. La duración del proyecto en su totalidad fue de 6 meses del año 2016. Los calendarios de las otras zonas mencionadas (Bogotá, Fusagasugá, IDIPRON y La Calera) conservaron el mismo calendario de implantación:

<b>Mes</b>	<b>Acciones</b>	<b>N° de sesiones Grupo A</b>	<b>N° de sesiones Grupo B</b>
<b>Junio</b>	Trabajo previo de alistamiento. Contacto con la psicosocial de la región. Concepción de los talleres.		
<b>Julio</b>	Talleres extracurriculares de circo, teatro y francés.	8	8
<b>Agosto</b>	Talleres extracurriculares de circo, teatro y francés.	10	9
<b>Septiembre</b>	Talleres extracurriculares de circo, teatro y francés.	8	9
<b>Octubre</b>	Talleres extracurriculares de circo, teatro y francés.	8	8
<b>Noviembre</b>	Reuniones de cierre, muestra de trabajos al público (familia).		

### 4.3. Descripción de los participantes

**Escuelas participantes:** Escuela Arborizadora Baja en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, colegio Julio Sabogal de la ciudad de Fusagasugá, Colegio Juan XXIII y Escuela departamental La Calera, IDIPRON, y colegio Santo Domingo Savio de la ciudad de Quibdó en la región del Chocó-Colombia.

Hemos reunido en un solo grupo estas cinco instituciones educativas ya que el programa de actividades extracurriculares fue en su base el mismo para estas instituciones. Cabe mencionar sin embargo que la institución colegio Santo Domingo Savio en la ciudad de Quibdó en la región pacífica del Chocó es un espacio particular con un contexto de guerra diferente a las otras cuatro instituciones que si bien padecen riegos enormes de reclutamiento no están expuestas como lo está el colegio Santo Domingo Savio ya que Quibdó pertenece a una de las zonas donde más enfrentamientos armados han tenido lugar en la larga historia del conflicto armado en Colombia. Todas estas instituciones cuentan con una infraestructura más o menos adecuada para que los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar sus actividades escolares y extracurriculares. Sin embargo, la institución Santo Domingo Savio en la ciudad de Quibdó carece de una implementación adecuada para sus jóvenes. Se trata de una edificación casi destruida, deteriorada y olvidada por el Estado Colombiano como lo es la región del Chocó<sup>28</sup>. Volvemos a reproducir parte del mapa que hemos recogido al inicio del apartado 4.3. y que hemos obtenido del repositorio público del Instituto Geográfico Agustín Codazzi:

---

<sup>28</sup> La región del Chocó cuya capital es la ciudad de Quibdó, ha sufrido años de confrontación militar entre las guerrillas y los paramilitares. A pesar de muchos esfuerzos y clamores por parte del pueblo chocoano el enfrentamiento entre esos actores de guerra no cesa. Hay una gran disputa en esa zona por la importante ubicación de la misma. En efecto se trata de un punto estratégico para el tráfico de de cocaína hacia otros países. El Chocó es además rico en oro por lo cual la disputa se hace más grande. La población civil siempre se ha encontrado en esa región en estado de indefensión sufriendo ametrallamientos y saqueos lo cual obliga a la población a escapar y desplazarse a Quibdó la capital de la región (Bello Albarraín, 2010).



### 4.3.1. El equipo clase

El uso de herramientas teatrales y circenses han mostrado que son lenguajes que fácilmente conectan con los participantes, dan lugar para todos y permiten desarrollar simultáneamente espacios reflexivos sobre contenidos específicos como será en este caso que nos ocupa la apropiación del francés lengua extranjera. El objetivo de esta estrategia pretendía que las actividades de enseñanza del francés a través del circo, el clown y el teatro se convirtieran en factores protectores para los niños, niñas y adolescentes de estas zonas.

El equipo de cada clase estaba conformado por un profesional en artes escénicas, un profesor de FLE y un psicosocial. Durante los talleres, las intervenciones estaban a cargo del profesor de francés y el profesional en artes escénicas quienes a través de un trabajo previo, programaban la combinación de las dinámicas en francés y en circo, teatro o clown. El profesional psicosocial se hacía cargo del conjunto de los grupos y atendía emergencias de tipo personal dadas las características de los participantes.

### **4.3.2. Grupo clase**

Los niños, niñas y adolescentes que participaron en esta iniciativa eran alrededor de ciento ochenta y cinco: 50 en la escuela arborizadora alta, 30 en la Calera, 45 en la ciudad de Fusagasugá, 60 en Quibdó. En cada escuela se conformaron dos grupos de trabajo: un primer grupo de edades entre 6 a 11 años y un segundo grupo de edades entre 12 a 17 años. Esta división buscó fortalecer el trabajo y la relación entre pares al interior de los grupos. Los talleres se impartían dos veces por semana durante seis meses en las jornadas de la tarde. El nivel de francés del grupo era principiante.

## **4.4. Estructura y contenido del material elaborado: Las cartas, los recuerdos y los mapas como práctica del relato y de la resiliencia**

### **4.4.1 Presentación general**

Las tres cartillas que presentamos dentro de esta investigación están concebidas para apoyar, complementar y enriquecer el trabajo que los profesores llevan a cabo con textos de enseñanza del Francés Lengua Extranjera. Se trata de un material complementario que se concibe a través de tres ejes fundamentales: la literatura, el teatro en el aula y la reflexión acerca de diversos temas que trazan el camino hacia la resiliencia. Las cartillas buscan trabajar las competencias artísticas especialmente aquellas que el teatro permite desarrollar como lo vimos anteriormente y las competencias filosóficas a través de la reflexión que permiten pensar de manera creativa, crítica, ética, coherente, y relacional. Todo lo anterior con el fin de tener las herramientas base para fortalecer en los niños la capacidad de llegar a ser resilientes en un contexto de guerra como lo es Colombia.

Para lograr hacer un análisis profundo de este material complementario y revisar las metodologías que se potencian en cada cartilla, nos guiaremos por un marco analítico propio basado en aquellos propuestos por María Bertoletti y



Anne-Marie Thierry presentados por Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca en el *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.

- Presentación del material por niveles según el MCER: *Lettres pour apprendre le français* >A1-A2, *Souvenirs pour apprendre le français* > B1-B2, *Cartes pour apprendre le français* > C1.
- Material complementario para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera a través de la literatura, el teatro y la reflexión.
- Cada cartilla se divide en tres grandes unidades. Las unidades 1 y 2 contienen cada una, 4 talleres y la unidad 3 contiene 3 talleres. Cada taller contiene: 1. una actividad inicial que contiene un elemento de activación teatral el cual prepara a los niños para la lectura y apropiación del texto, 2. un texto escrito a manera de carta, recuerdo o narración, 3. una serie de preguntas de reflexión.
- Los ejercicios de activación y de reflexión apoyan la expresión y comunicación oral.
- Los ejercicios de activación teatral se realizan casi siempre en grupo. Los ejercicios de reflexión pueden ser de orden personal o grupal según la necesidad del grupo.
- Las temáticas de cada cartilla son:
  - *Cartes pour apprendre le français* (les prénoms, se transformer, sentiments et animaux, se cacher, les animaux dans les rêves, devenir invisible, les formules magiques, les insultes, les haïkus, ingrédients dans la nature, les oiseaux).
  - *Souvenirs pour apprendre le français* (les ombres chinoises, description d'un tableau, le mythe de la caverne, la photographie, le mime et la pantomime, personnages de la Commedia dell'arte, le cinéma muet, le ballet, la danse contemporaine, le corps humain comme objet de spectacle, les animaux comme objets de spectacle, l'action, la voix, la simulation).
  - *Cartes pour apprendre le français* (les Squamish, les Inuit, Immigration Montréal, Droits communauté afro-américaine, égalité, service à l'humanité, légendes, Marche de Sel de Gandhi 1930, mythes de la création, exploitation de l'or, caraïbes francophone, communication non violente).

- Público. Material que puede ser adaptado a varias edades pero que requiere que exista previamente un proceso de lecto-escritura y madurez corporal. Edades a partir de los 6 años hasta la edad adulta escolarizados. Los niveles trabajados son desde el A1 hasta el C1 según el MCER. Cabe sin embargo aclarar que este material es concebido pensando en las necesidades de los niños escolarizados en un contexto de guerra con una extrema y urgente necesidad de convertirse en seres resilientes.
- Las cartillas presentan en sus narraciones varios tipos de lengua: culta, estándar, lengua de comunicación oral.
- El objetivo de las cartillas es apoyar los conocimientos adquiridos previamente no solamente en lengua francesa sino en español y profundizar en los aspectos socioculturales de la lengua como también permitir que los estudiantes potencien sus competencias artísticas teatrales y filosóficas.
- Duración. Ritmo de aprendizaje. La duración de cada taller depende del contexto y número de participantes que asistan. La infraestructura de la escuela donde se imparten los talleres influye en el desarrollo del material como también las zonas geográficas.
- Las imágenes creadas para la narración y los ejercicios de teatro como también el tipo de ilustraciones que se propone para el material conforman un poderoso andamiaje para la comprensión de los textos. Las imágenes creadas son el motor para la comprensión de la lengua.
- El contenido sociocultural de las cartillas es eje central del material pues trata de priorizar por un lado distintas regiones del planeta, expresiones artísticas de diferente índole, conocimiento del contexto local (Colombia) y el conocimiento de sí mismo (el ser).
- Las teorías de referencia para la elaboración de este material son: Teatro aplicado a la educación, Filosofía para niños y teorías en torno al concepto de resiliencia.
- El material le da un lugar muy importante a la lectura y a la producción oral.
- El material pretende conservar una progresión en términos de dificultad de comprensión de los textos.

Por lo general el material que se utiliza en el contexto colombiano se ve sometido a condiciones humanas y de infraestructura difíciles. Casi siempre los grupos de los niños son numerosos, razón por la cual se debe buscar siempre trabajar por subgrupos y equipos. Las actividades teatrales se prestan para que siempre haya subgrupos y líderes que se encarguen de organizar el trabajo. Las actividades de reflexión también pueden hacerse por grupo.

Queremos poner de relieve que el material que presentamos a continuación para enseñar y aprender francés no tiene como objetivo ser un método único de enseñanza. Más allá de las pretensiones pedagógicas que se pueden encontrar en miles de textos de enseñanza del francés, estas tres recopilaciones de textos inéditos y originales son el fruto de la necesidad que se detecta en las aulas colombianas para luchar contra la desdicha (Cyrulink, 2003). Es por lo tanto un material innovador que pretende valorar el relato como práctica de la resiliencia permitiendo de este modo el inicio de un proceso que ayudaría a soportar los golpes de la vida de muchos niños colombianos.

#### **4.4.2. Primera cartilla: *Lettres pour apprendre le français***

La primera cartilla presenta la forma de un epistolario titulado *Lettres pour apprendre le français*. A continuación, reproducimos un cuadro sinóptico de la estructura:

Unités	Ateliers	Sujets	Compétences artistiques	Réflexions autour de/des/du
<b>1- Qui suis-je ?</b>	1. Anne 2. Le bonbon 3. L'aquarelle rouge 4. Une maison dans un arbre	Les prénoms Se transformer Sentiments et animaux Les cachettes	Coordination et concentration dans un espace vide Conscience des parties du corps Improvisation et écoute Méditation	Personnes qui sont obligés à changer de prénom Aveugles et leurs sens Rêves Se cacher pour sauver la vie
<b>2- Qui sont les autres ?</b>	1. Le Voile d'Or 2. La bague magique 3. La formule magique 4. Les gros mots	Les animaux dans les rêves Devenir invisible Les formules magiques Les insultes	Imiter les animaux Création de mouvements corporels Initiation à l'improvisation L'écoute et la créativité	Se moquer de quelqu'un Tricher sur quelque chose Des sorts, des formules magiques, des sortilèges Sentiments négatifs
<b>3- Où j'habite ?</b>	1. L'étang 2. L'antidote 3. Les merles et les piverts	Les haïkus Chercher des ingrédients dans la nature Les oiseaux	Initiation aux tâches dramatiques Improvisations Communiquer avec d'autres moyens	Ecriture d'un poème Prendre soin de quelqu'un Réchauffement climatique

Como se puede observar, recurrimos a la figura de la carta con el fin de registrar una serie de relatos entre tres niños (Silvia, Harry y Anne) y su padre fotógrafo quien se va de viaje por tres meses. Las cartas son la excusa para que los niños narren sus más profundas preocupaciones, felicidades y sueños como también para que construyan un puente de comunicación que les permitirá dialogar con el padre viajero. He aquí la primera carta:

*Première lettre*

Mes chers enfants,

La semaine prochaine je pars en voyage pour trois mois. Je vais voir les montagnes. Je voyagerai en avion, en bateau, à pied et à cheval. Je photographierai toutes les plantes et tous les animaux qui vivent là-bas. Dans un mois, pour les vacances, nous nous y retrouverons et nous passerons quelques semaines ensemble.

C'est un endroit magnifique, planté de grands arbres, habité par de grands arbres et traversé par de nombreux ruisseaux.

A très bientôt mes petits.

Je vous aime,

Votre père,  
Michel

**Questions de réflexion:**

Aimes-tu voyager? Quels endroits connais-tu dans ton pays?

As-tu déjà pris un avion? Un bateau? Es-tu allé à cheval?

As-tu pris des photos dans ces endroits?

Quels animaux as-tu rencontrés?

---

## UNITÉ 1. QUI SUIS-JE?

---

Tras esta carta inicial en la cual el padre de los tres niños promete reunirse con ellos de nuevo y donde les cuenta que visitará muchos paisajes diferentes encontramos la primera de tres unidades: “Qui suis-je?”. Una pregunta que durante la infancia tiene un sentido trascendental y que los seres humanos nos seguimos planteando a lo largo de la vida. Dentro de esta primera unidad aparecen los cuatro primeros relatos (*Anne, Le bonbon, L'aquarelle rouge, Une maison dans un arbre*) que bajo la forma de cartas incluyen temas tales como la sustitución del nombre propio (*Anne*), la transformación en otro ser (*Le bonbon*), la creación de entornos protectores (*L'aquarelle rouge*) y el apego (*Une maison dans un arbre*). La sustitución del nombre, si bien, en la carta que Anne (Taller 1) le escribe a su padre hace referencia a un sueño que tuvo la pequeña en el cual su madre la llamaba por otro nombre, nos acerca a la experiencia vivida por el propio Cyrulnik a quien lo llamaron de otro modo con el fin de salvarle la vida de pequeño: “...hasta que un día madame Farges dijo: “A partir de ahora te llamarás Jean Bordes. ¡Repite!”. Probablemente lo repetí, pero no entendía porqué debía cambiar de nombre” (Cyrulink, 2013, p 20).

En Colombia muchos niños han tenido que mantener otra identidad en especial durante su militancia en las filas de la guerrilla. Este fenómeno ha hecho que muchos de ellos se encuentren con su nueva identidad, una vez entregadas las armas, como es el caso de las FARC (Fuerzas Armadas de Colombia). Sus relatos acerca de su pasado traumático casi siempre permanecen en silencio. En otras palabras, el pasado traumático de esos niños o de aquellos que fueron niños combatientes es “un relato solitario que lo lleva a uno a la depresión” (Bernault, 2017).

La carta *Le bonbon* plantea un juego que permite imaginar a los niños ser alguien diferente. El bonbon permite a quienes se lo comen transformarse y ser otra persona. Esta invitación a vivir otra vida (así sea mediante un juego) nos invita a pesar de qué manera narramos nuestra realidad de otro modo. Así mismo, las cartas *L'aquarelle rouge* y *Une maison dans un arbre* representan universos recreados a través de los sueños y de la capacidad creadora de los

niños que los hace mantener el concepto de apego (*Conferencia | Boris Cyrulnik: Resiliencia y arte, los relatos del trauma*, s. f.) pues se recrea el afecto que existe entre los abuelos de estos tres personajes y la importancia de esa base segura sobre la cual han crecido.

## ATELIER 1

### On va jouer au...

#### Jeu des miroirs

Groupe de 10 à 14 enfants.

Par deux, les enfants se font face à une distance de deux mètres. L'un des deux débute le jeu en tant que leader du jeu et l'autre suit les mouvements proposés comme s'il s'agissait du reflet du miroir.

Exemple: l'enfant principal exécute l'action de se peigner les cheveux et le partenaire qui l'observe répète la même action comme s'il s'agissait d'un miroir.

Ce jeu est utile pour la coordination, la concentration et l'attention des enfants. Cela éveille également la créativité.

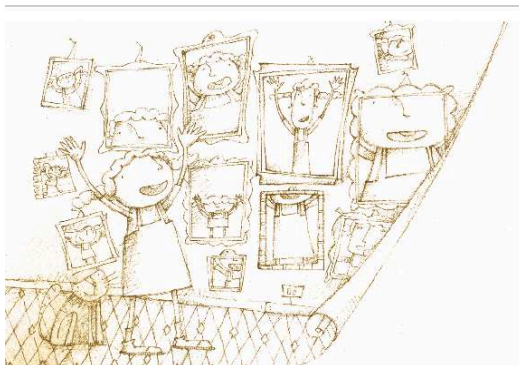


Ilustración de Marcela Ardil



### *Anne*

Cher papa,

Aujourd'hui, Je me suis levée très tard, un peu perdue. J'ai entendu la voix de maman qui m'appelait "Helene, lève-toi." Mais mon prénom n'est pas Héléne, moi je m'appelle Anne. Alors j'ai continué à dormir mais maman a encore dit: "Hélène, tu dois aller à l'école." Alors j'ai répondu, "Maman, je ne suis pas Héléne, je suis Anne, ta fille." «Je sais que tu es ma fille a-t-elle répondu-, mais ton prénom est Héléne et tu es en retard". Je suis allée à la salle de bain, je me suis regardée dans le miroir et c'était bien Anne dans la glace. J'ai pris une douche et je me suis souvenue d'une chanson: Héléne la baleine. J'ai senti de la chaleur sur ma joue et soudain je me suis réveillée: c'était maman qui m'embrassait et me disait. "Anne, ma petite, il est temps de se lever"

J'ai essayé de tout faire très vite, mais il était déjà très tard. Je suis donc à la maison et je t'écris ce qui s'est passé.

Je t'aime papa.

Ta fille Anne

### Questions de réflexion:

Si tu pouvais changer de prénom, lequel aimerais-tu avoir ?

Pourquoi ? Penses-tu que tu serais une personne différente si tu avais un autre prénom ?

Il y a des gens qui dans les guerres doivent changer de nom pour des raisons de sécurité. Connais-tu des personnes qui ont dû changer de prénom?

**On va jouer au...**

### **Jeu de transformations**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant donne des instructions aux enfants pour qu'ils expérimentent leur corporalité en leur demandant d'imaginer et de bouger selon des situations fantastiques.

Exemple: maintenant nous avons une grosse tête, nous avons des yeux comme des ressorts, nous avons quatre mains, nous n'avons pas de jambes ...

Ce jeu sensibilise et rend les enfants conscients de leur corporalité. Il réveille et développe la créativité et l'imagination. Il ne s'agit pas pour les enfants d'illustrer la situation mais d'expérimenter des sensations et de se demander, par exemple: comment bougerais-je si j'avais la tête lourde ? Comment bougerais-je si je n'avais pas de jambes?

## *Le bonbon*

Cher papa,

Aujourd'hui un monsieur très drôle est venu dans notre salle de classe. Il avait un flacon à la main dans lequel il y avait des bonbons de toutes les couleurs. Il nous a dit: « Je vais vous donner un bonbon à chacun. Ce bonbon a le pouvoir de vous transformer en une personne que vous choisirez». Moi, j'étais très content, alors quand j'ai avalé mon bonbon je me suis concentré et j'ai pensé que je ne voulais pas être une autre personne! J'ai ensuite réfléchi qu'il serait magnifique d'avoir les cheveux longs comme les chanteurs de rock ou être très grand afin de pouvoir regarder les sommets des montagnes couverts de neiges éternelles- Il me semblait que ce serait bien d'avoir la peau noire comme celle de tes amis qui jouent du tambour. Je voulais vivre là-bas où on dort dans les hamacs sur la plage. J'ai ouvert les yeux et tous mes camarades de classe avaient l'air contents pendant qu'ils dormaient. J'ai gardé un morceau de bonbon pour toi. Tu veux te transformer toi ?

Harry

### **Questions de réflexion:**

Qui aimerais-tu devenir si tu pouvais te transformer en une autre personne?  
Si tu étais aveugle, comment penses-tu que tu verrais les choses? Comment reconnaîtrais-tu les couleurs si tu ne pouvais pas voir? Comment reconnaîtrais-tu les gens ?

## ATELIER 3

**On va jouer au...**

### **Jeu de rêves**

Groupe de 10 à 14 enfants.

Les enfants seront invités à fermer les yeux et à se souvenir d'un rêve qu'ils ont eu. Divisés par groupes de 3 à 4, chaque enfant jouera à tour de rôle le rôle du narrateur et racontera le rêve pendant que ses coéquipiers interpréteront l'histoire du narrateur. Tous les enfants joueront le rôle du personnage narrateur.

Ce jeu aide les enfants à se lancer dans le jeu de l'improvisation, active la créativité, l'empathie et l'écoute.

## *L'aquarelle rouge*

Cher Papa,

Tu ne vas pas croire ce qui m'est arrivé.

Avant-hier, ma maîtresse m'a grondé car j'ai renversé mon aquarelle rouge sur mon pupitre. La nuit suivante, j'ai rêvé que j'arrivais à l'école en pyjama, un pyjama rouge, un bonnet ridicule et des pantoufles rouges. Quand je me suis réveillé je me suis regardé dans un miroir et j'ai vu un ornithorynque rouge avec des pieds et des mains de canard. J'étais très maladroit et je ne pouvais même pas prendre ma brosse à dents. Je suis arrivé à l'école et j'avais honte à cause de mon bec d'ornithorynque. Quand je suis entré en classe ma maîtresse n'a rien remarqué. Elle m'a dit bonjour et moi j'ai présenté des excuses.

Hier soir, j'ai rêvé que j'arrivais en volant à l'école. Au réveil je me suis regardé encore une fois dans le miroir et j'ai vu un super héros en culotte avec les yeux qui brillaient et les cheveux ébouriffés à cause du vent.

Ton fils,  
Henry

### Questions de réflexion:

As-tu eu des rêves étranges ? Lesquels ?

Préfères-tu ce que tu vois dans les rêves ou ce que tu vois lorsque tu es réveillé ?

Penses-tu qu'il y a des gens qui ne rêvent pas ?

Penses-tu que l'on peut rêver lorsqu'on est réveillé ?

## ATELIER 4

### On va jouer à ...

#### L'écoute

Groupe de 10 à 14 enfants.

Le groupe d'enfants doit être assis en cercle, les yeux fermés. L'enseignant leur demandera d'écouter silencieusement et d'identifier les bruits de la rue. Ensuite, il leur demandera d'écouter et d'identifier les sons de la salle où se trouve le groupe d'enfants participants et enfin il leur demandera d'écouter et d'identifier les sons de leur propre corps. Le jeu est fini lorsque l'enseignant demande à chacun d'ouvrir les yeux et de décrire les sons entendus dans les différents espaces sonores.

Cette activité (exercice de yoga) encourage les enfants à se concentrer, à méditer et à écouter, elle aide également à la relaxation.

### *Une maison dans un arbre*

Ma chère petite-fille,

Ta mère m'a raconté que tu t'étais cachée une journée entière dans le placard. Quand j'étais petit, moi aussi, j'ai décidé d'aller vivre dans un arbre pour que personne ne me parle et que personne ne me voie. C'était pour me cacher dans un nid d'oiseau et pour être loin de tout et de tous. En fait, c'était pour être plus près des étoiles silencieuses. Ma meilleure amie de l'époque, c'est à-dire ta grand-mère, me cherchait partout et criait: "tu me manques".

Quand je me suis installé dans l'arbre j'ai remarqué qu'on entendait mon rire d'en haut et qu'on pouvait me voir. J'ai aussi remarqué que j'entendais mieux le chant des oiseaux et le murmure des étoiles. Ma meilleure amie, ta grande mère, est allée me chercher et m'a demandé: « est-ce que je peux monter là-haut et rester avec toi ? »

Ton grand-père  
Nicolas

#### Questions de réflexion:

Est-ce que tu t'es déjà caché? Où? Pour beaucoup de temps?

Quels sons as-tu entendus lorsque tu t'es caché?

Veux-tu être seul parfois? Que fais-tu pour être seul?

Il y a des gens qui doivent se cacher pour sauver leur vie. Connais-tu quelqu'un qui a dû se cacher comme ça? Penses-tu que ces gens aiment se cacher?

---

## UNITÉ 2. QUI SONT LES AUTRES?

---

La segunda unidad, “Qui sont les autres?”, también se estructura en torno a cuatro talleres. La pregunta inicial invita a pensar cuánto nos importan los demás. El hecho de dejar de ser el centro de atención del universo entero una vez aparece la palabra y una vez se recrean relatos colectivos entre los niños, nos permite pensar en esa capacidad de estar en el lugar del otro. La empatía se establece entonces como condición para lograr crecer en medio de las turbulencias de la violencia, por ejemplo. Tener en cuenta a los otros supone un esfuerzo que ayuda a desvanecer los intentos de burla que experimentan muchos niños en la escuela. Esa alusión a la humillación que aparece en la carta *Le voile d'or* a la que pueden ser sometidos los niños por parte de otros o por parte de los adultos se resuelve con una imagen mágica y resiliente que es el velo dorado. En efecto, este velo protege y debajo de él nadie logra determinar diferencias físicas o cognitivas.

El segundo taller se denomina *La bague magique* y permite jugar a ser invisible; gracias a su mecanismo Harry juega a preguntarse y a preguntarle a su familia lo qué haría en caso de ser invisible. El dueño del anillo, compañero de clase de Harry, se apropia del poder del anillo para volverse invisible e infringir las reglas. De esa manera, copia en el examen. La discusión ética acerca de hacer o no hacer trampa se plantea entre los chicos.

En *La formule magique* (tercer taller) Anne escribe a su abuela para recrear un universo en el que narrar hechos. El relato en esta historia varía seguramente del acontecimiento ocurrido, pero transforma la representación de una situación y la carta termina construyendo una explicación ante lo sucedido (el abuelo no llegó a casa). Paralelamente, la siguiente carta *Les gros mots* ilustra el sentimiento de frustración ante un conflicto y la herramienta de las malas palabras como elemento de defensa. Así, podemos ver que las palabras también sirven para herir y violentar al otro pero también para jugar, recrear imágenes y sobre todo para narrar historias.



## ATELIER 1

**On va jouer au...**

### Jeu d'animaux

Groupe de 10 à 14 enfants.

Les enfants marchent dans un espace vide. L'enseignant indique les animaux dans lesquels les enfants vont se transformer. Il leur demandera de faire les sons que font ces animaux en plus de les imiter.

Exemples: singe, cigogne, girafe, lion, tigre, etc.

Cette activité génère de la créativité chez les enfants, éveille la conscience et encourage la reconnaissance corporelle.

### *Le Voile d'Or*

Cher papa,

Hier soir, j'ai eu un rêve étrange. À l'école, nous étions tous des animaux. Moi, j'étais une girafe et j'étais triste parce que je ne pouvais pas entrer dans la salle de classe tellement mon cou était long. Je pouvais seulement regarder par la fenêtre et les autres animaux se moquaient de moi.

Toi aussi tu étais dans mon rêve. Tu étais une mouffette et on ne te laissait pas entrer dans la salle parce que tu sentais vraiment mauvais. Tu apprenais ce que tu pouvais apprendre de derrière la porte. Les autres animaux se moquaient de toi aussi.

Ma sœur était un hippopotame très gros et aucun animal ne voulait s'asseoir à côté d'elle. Tout le monde se moquait d'elle aussi.

Dans mon rêve, il y avait maman aussi. Elle arrivait à l'école avec un voile d'or dans ses mains. Tous les animaux voulaient savoir de quoi il s'agissait. Soudain, elle les couvrit tous du voile et des milliers de petites étoiles sortirent de partout. Plus personne ne savait quel animal il était.

Le tigre essayait d'entrer par la fenêtre et râlait. Il était en colère de ne pas pouvoir entrer dans la salle de classe. Le singe a commencé à sentir comme la mouffette et refusait de rester derrière la porte. L'autruche était très grosse comme l'hippopotame et ne voulait pas s'asseoir seule. Le tigre, le singe et l'autruche étaient très tristes. Ils ne voulaient pas qu'on se moque d'eux. Quel rêve étrange ...

Ta fille qui t'aime

### **Questions de réflexion:**

Est-ce que quelqu'un s'est déjà moqué de toi? Comment te sentais-tu à ce moment là?

Ferme les yeux. Imagine que tu es un animal sauvage de la jungle. Quel animal aimerais-tu être? Pourquoi ? Quel animal n'aimerais-tu pas être ? Pourquoi ?

## ATELIER 2

**On va jouer à...**

**Suivez le guide**

Groupe de 10 à 14 enfants.

À tour de rôle, chaque enfant créera une structure de cinq mouvements afin que le reste des camarades de classe suive la même structure. Les structures du mouvement peuvent être accompagnées de sons, de mots (vocabulaire). L'idée de l'exercice est que les cinq mouvements soient clairs, ponctuels et que le groupe les copie le plus fidèlement possible.

Ce jeu encourage les enfants à créer une méthode de travail, renforce la discipline et éveille l'attention et l'activité physique.

### *La bague magique*

Cher petit frère,

Tu sais quoi ? À la récréation un enfant plus grand que moi m'a montré une très belle bague. Elle avait la forme d'une étoile, il m'a dit l'avoir trouvée dans la cour de l'école. Il m'a expliqué qu'elle avait un pouvoir très spécial, que si on la tournait vers la droite on devenait invisible et que si on la tournait vers la gauche on redevenait visible. Il m'a aussi raconté que quand il avait un contrôle de français il tournait la bague pour devenir invisible afin de pouvoir copier les réponses. Il m'a confié avoir un peu honte.

Moi, je lui ai demandé de me prêter la bague mais il n'a pas voulu. Je me demande ce que mes frères, mes grands-parents et toi vous feriez si vous aviez la bague magique...

On joue à la bague magique dimanche prochain?

Ton frère Harry

### Questions de réflexion:

As-tu déjà triché dans un examen?

Penses-tu que les gens qui trichent dans un examen sont honnêtes?

Si tu étais couronné pendant une journée entière en tant que roi et propriétaire d'un château avec de nombreuses richesses, qu'est ce que tu ferais pendant cette journée ?

## ATELIER 3

**On va jouer au...**

### **Jeu du ballon**

Groupe de 10 à 14 enfants.

Le groupe d'enfants se situe dans l'espace et l'enseignant fait semblant de gonfler plusieurs ballons. Au rythme de l'action de gonflage de l'enseignant, les enfants remplissent au maximum tout leur corps d'air. L'enseignant fera semblant de dégonfler les ballons afin que les enfants jouent à se dégonfler (comme lorsqu'un ballon se dégonfle) et parcourent l'espace en tombant complètement dégonflés.

Ce jeu éveille la créativité, renforce le système respiratoire et initie les enfants au jeu de l'improvisation. De plus, cette activité aide à reconnaître leur corporalité et leur capacité physique.

### *La Formule magique*

Chère Grand-mère,

Je t'écris pour te raconter ce qui s'est passé hier soir. Je crois que tu as raison quand tu dis que les formules magiques ont beaucoup de pouvoirs.

Quand maman est entrée du travail, elle m'a dit avoir trouvé un fer à cheval d'hippocampe. Silvia, ma sœur, lui a demandé si elle l'avait trouvé le matin de pleine lune. Harry est entré à ce moment-là et nous a raconté qu'il venait de faire un vœu quand il avait vu la première étoile de mer de la nuit. C'est à ce moment-là que grand-père est entré pour demander si quelqu'un avait trouvé l'ombre de sa chaussure.

Je crois que tout ceci est l'explication d'une formule magique. Nous avons passé toute la nuit en flottant dans les airs. C'est pour cela que grand-père n'est pas arrivé chez lui hier soir. Ne lui en veut pas s'il te plaît.

Ta petite fille qui t'aime,  
Anne

#### **Questions de réflexion:**

- Crois-tu que la magie existe?
- Connais-tu des tours de magie? Lesquels?
- Sais-tu ce qu'est un sort?
- Et que penses-tu des mensonges?

### On va jouer à...

#### Insulter avec des mots doux

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'activité commence par des déplacements que les enfants sont invités à faire dans l'espace vide. Ces mouvements se feront à de différents niveaux de vitesse que l'enseignant indiquera (lent-moyen-rapide-super-rapide). Ensuite, les enfants se mettront deux par deux et face à face. Ils improviseront un dialogue dans lequel ils devront «insulter» avec des mots doux préalablement travaillés avec l'enseignant.

Cet exercice peut avoir des variantes comme par exemple «insulter» le partenaire avec des chiffres.

La première activité de mouvements à différents niveaux de vitesse aide l'enfant à reconnaître son corps et ses capacités physiques. La deuxième activité éveille la créativité, l'écoute, l'empathie et l'initiative dans l'improvisation.

### *Les gros mots*

Ma fille aimée,

Aujourd'hui, je suis sorti très tôt pour aller travailler. Dans la rue une dame qui était très pressée m'a poussé. J'étais très fâché contre elle et tout à coup, plein de dessins ont commencé à sortir de ma bouche comme dans les bulles de bandes dessinées quand quelqu'un veut dire des gros mots. Les petits dessins étaient tous des serpents, des crapauds, des cafards...J'ai essayé de les contrôler mais à chaque fois, il y en avait de plus en plus. Ils flottaient tous dans l'air. Heureusement, j'ai commencé à avoir le hoquet car chaque « hip » faisait disparaître les dessins comme les bulles de savon qui disparaissent dans l'air. Petit à petit ils ont tous disparu...

Ton père qui t'aime

#### **Questions de réflexion:**

Que fais-tu lorsque tu es de mauvaise humeur ?

Si quelqu'un te met très en colère, que fais-tu ?

As-tu déjà dit des gros mots ? Que ressens-tu quand tu les dis ?



---

### UNITÉ 3. OÙ J'HABITE?

---

Mirar más allá de quien soy yo y de quienes son los otros me permite observar los lugares que me rodean, es decir mi entorno. La tercera unidad, “Où j’habite?”, recrea lugares como el estanque en *L’étang*; mientras que pájaros como las mirlas y los copetones en *Les merles et les piverts*, remiten a los niños a encuentros con la literatura (Haiku de Batsuo Basho, por ejemplo) y a reconocer cambios climáticos que han hecho migrar pájaros de climas cálidos a otros lugares que solían ser fríos. El estanque permite escuchar sonidos tal vez no escuchados anteriormente, pero también explorar el peso poético de las frases cortas de un Haiku.

Finalmente, la fórmula mágica *L’antidote* es una carta en la que jugamos a que una fórmula mágica nos puede proteger contra enfermedades. La relación con la muerte de los niños y en general de los seres humanos es conflictiva más en un país en guerra. Esta carta recrea un universo donde la posibilidad de la muerte natural de un abuelo se vislumbra y aunque suene extraño en Colombia la muerte “natural” no llega, ya que la violencia la arrebató.

## ATELIER 1

**On va jouer à...**

### **Lancer, tirer, pousser, peser**

Groupe de 10 à 14 enfants.

Dans cette activité, chaque enfant imaginera qu'il lance, qu'il tire, qu'il pousse et qu'il pèse différents objets. L'enseignant dira quels objets il lancera, lesquels il tirera, lesquels il poussera et lesquels il pèsera avec son imagination et ses mouvements. Il est important que les enfants identifient la force avec laquelle ils doivent faire l'action qui correspond à la taille, au poids, à la forme, à la texture et à la distance de chaque objet qu'ils actionnent.

Exemple: l'enfant jette une pierre, pousse un bloc de ciment, tire un bateau, pèse une plume, etc.

Cette activité invite les enfants à avoir de l'empathie envers l'activité physique. Elle les motive à entrer dans le jeu théâtral et dans les techniques du travail dramatique ainsi que dans la création de mondes imaginaires et dans la reconnaissance de la comparaison du monde réel envers le monde imaginaire.

## *L'étang*

Chère maman,

Lorsque j'étais en vacances avec papa, il nous est arrivé quelque chose d'extraordinaire.

Près de la maison, où papa travaille il y a un grand arbre très vieux. À côté de l'arbre il y a un étang. Le matin nous aimons bien aller lancer des cailloux pour voir les cercles qui se forment sur l'eau.

Hier, il y avait un vieux monsieur avec une barbe très longue assis sur un rocher à côté de l'étang. Quand il nous a vus il nous a fait signe de la main pour que nous nous asseyions à côté de lui. Il avait un beau regard et une voix comme celle des sages. Il nous a dit qu'il voulait nous raconter une histoire:

*Dans le vieil étang*

*Une grenouille saute*

*Un ploc dans l'eau.*

(Haïku, Matsuo Bashō)

古池や (Furu ike ya)  
かわず飛び込む (kawazu tobikomu)  
の音 (mizu no oto).

**Basho, Matsuo** (1644-1694).

Quand l'ancien a dit « ploc » plusieurs grenouilles vertes qui étaient comme des gouttes d'eau ont sauté dans l'étang. Quand il a dit « dans l'eau », les petites grenouilles sont devenues des lettres.

Nous rentrons vendredi et nous t'amenons quelques cailloux de l'étang.

Anne, Silvia et Harry.

### Questions de réflexion.

Le haïku est un petit poème qui a ses origines au Japon. On dit que Matsuo Basho l'a inventé. Voici un de ses haïku :

*De quel arbre en fleurs ?*

*Je ne sais*

*Mais quel parfum !*

Quelles couleurs vois-tu dans ce poème?

Quels sons entends-tu?

Pourrais tu écrire un haïku tout petit?

De quoi parlerait-il?

## ATELIER 2

**On va jouer à...**

### **Jeu d'actions. J'interprète**

Groupe de 10 à 14 enfants.

Placés dans un cercle, chaque enfant décrit une action (par exemple : je chante) et exécute une action différente (par exemple, je danse). Le partenaire d'à côté décrit l'action que son partenaire a exécuté physiquement (je danse) et exécute une action différente (par exemple, je balaie avec un balai) à celle qu'il dit. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tout le groupe d'enfants ait passé son tour.

Ce jeu est très amusant car les enfants sont rapides à inventer et à improviser. Cet exercice les détend et élargit la communication et les relations entre eux.

### *L'antidote*

Chère Anne,

Merci pour ta lettre. Ton grand-père est arrivé ce matin un peu malade.

À propos des formules magiques, j'ai la recette d'un antidote pour les faire disparaître.

Tu iras acheter une banane au supermarché. Tu te rendras au parc qui se trouve près de chez toi et tu arracheras des pissenlits. Tu trouveras dans le jardin des voisins des feuilles de roquette. Prends-en quatre.

Au coin de la rue, il y a un grand arbre. C'est un frêne. Ces arbres sont arrivés du Japon il y a très longtemps. Ils sont sensibles. Tu dois t'approcher d'eux et tu dois leur demander si tu peux prendre quelques feuilles d'une de leurs branches.

Tu dois bien rincer la roquette et les feuilles de l'arbre. Ensuite tu devras les couper en petits morceaux et les mélanger avec la banane. Tu serviras ce plat décoré de pissenlits à ton grand-père . C'est comme ça que ton grand père sera protégé des sorts pendant un temps.

Ta grand- mère qui t'aime.

### **Questions de réflexion:**

Est-ce que tu as dû t'occuper d'un membre de ta famille malade?

Comment as-tu aidé cette personne à mieux se sentir?

Quand tu es malade comment te soigne-t-on?

## ATELIER 3

### On va jouer au...

#### Dialogue en charabia

Groupe de 10 à 14 enfants.

Par deux, les enfants parleront en charabia. L'enseignant pourra leur donner des sujets à aborder et pourra également leur demander de se communiquer, par exemple à travers les sons que font les animaux, en imitant les langues indigènes du pays, en imitant les langues anciennes ou les langues d'autres pays (russe, allemand, japonais, anglais). Ils peuvent aussi raconter une anecdote en chantant l'opéra, le rock, le jazz, par exemple.

Ce jeu apprend aux enfants à communiquer avec d'autres moyens et leur fait utiliser tout leur corps pour se faire comprendre.

### *Les Merles et les Piverts*

Cher papa,

Tu te souviens que quand tu étais petit il y avait beaucoup de piverts dans notre village ? Te souviens-tu que tu me disais que le climat de notre village était de plus en plus chaud les dernières années et que d'autres oiseaux étaient venus vivre ici ? Tu me disais aussi que ceux qui étaient arrivés mangeaient les œufs des piverts et que c'est pour cela qu'il y en a moins ?

Hier, en allant à l'école avec mes frères, nous avons vu un groupe de piverts qui discutaient avec d'autres oiseaux. Je crois que tu m'as dit que c'était des merles et qu'avant ils n'habitaient pas notre village. Les piverts leur expliquaient que leurs œufs contenaient beaucoup de cholestérol et que c'était la raison pour laquelle ils étaient gros. Les merles se regardaient le ventre surpris.

Ta fille Silvia

#### **Questions de réflexion:**

Savais-tu que la Colombie est un paradis pour les ornithologues. Il y a des centaines et des centaines d'oiseaux différents dans le pays mais certains sont en train de disparaître. Quels oiseaux as-tu vu? Connais-tu leurs noms? Te souviens-tu de leurs sons? Penses-tu qu'ils se ressemblent tous? Pourquoi penses-tu que certains disparaissent? Que penses-tu que nous devrions faire pour qu'ils ne disparaissent pas?



Esta primera cartilla se cierra con una última carta *Lettre finale* en la que la figura del padre se presenta, en términos de Cyrulnik, como la imagen que tendría un tutor de resiliencia el cual conduce a los niños a través del juego a explorar el proceso de la resiliencia.

### *Lettre finale*

Mes chers enfants Silvia, Harry et Anne,

Je suis arrivé à la maison. Mon voyage est terminé. J'ai traversé des fleuves, des ruisseaux, gravi des montagnes, emprunté des ponts suspendus, marché sur des sentiers boueux. J'ai pris des photos de cascades, d'arbres très anciens, de plus hautes montagnes, de chemins et de forêts.

Je suis heureux de savoir que je vous verrai très bientôt et des lettres que j'ai reçues de votre part. Chacune a changé ma vie. Maintenant, chaque jour avant d'aller à la douche je me regarde bien dans la glace pour vérifier que c'est bien moi et pas une autre personne comme il lui est arrivé à Anne le jour où elle s'est réveillée en retard. Je pense aussi à l'histoire du bonbon de Harry qui transforme les gens et je me dis que je suis bien content d'être moi-même.

J'ai hâte de vous voir pour aller chercher la bague magique avec Harry et visiter le parc près de chez vous où vivent les Merles et les Piverts.

Je crois que je vais continuer à vous écrire des lettres chaque fois que vous serez avec maman.

Je vous aime énormément,

À très bientôt,

Papa

**Questions de réflexion:**

As-tu pris des photos d'endroits que tu as visités?

De quelles photographies te souviens-tu?

As-tu déjà écrit des lettres?

Connais-tu les cartes postales?

Voudrais-tu en envoyer une par courrier?

A qui?

#### 4.4.3. Segunda cartilla: *Souvenirs pour apprendre le français*

En la segunda cartilla *Souvenirs pour apprendre le français*, un baúl de los recuerdos es el centro que hila la historia de la cartilla. En esta ocasión, hemos querido resaltar el valor de los recuerdos y la narración ya que las historias evocadas permiten que entren en conexión con algunos elementos de la historia del arte, en especial elementos de las artes escénicas.

En este nuevo conjunto de relatos, la abuela de Harry, Anne y Silvia actúa de tutora resiliente. Los tres niños vuelven a ser protagonistas junto a Alice, la madre que decide que pasen algunas tardes en casa de la abuela. Esta decide abrir un viejo baúl donde guarda muchos recuerdos y se anima a narrarles historias que se han dispuesto para los lectores con el fin de que se relacionen con la historia del arte en general, pero sobre todo con el fin de mostrar la importancia del vínculo, el afecto y el sentido de contarse historias. Los recuerdos constituyen elaboraciones de narraciones propias acerca del pasado y en ellos existe siempre la posibilidad de recrear el pasado, en ocasiones, sin evocar los momentos difíciles. Los recuerdos se hacen más bellos con el tiempo y así aparece en muchas ocasiones una especie de recompensa por las dificultades vividas en el pasado. La abuela en esta segunda cartilla simboliza los acontecimientos capitales que transformaron su vida pues, a través de objetos que aparecen en su baúl o que se cruzan durante la visita de su hija y sus nietos, se inauguran historias que ella narra recreando momentos bellos de su infancia o juventud y dejando de lado sin duda los traumas vividos, que habrían llegado a ser incluso tragedias. Al respecto Cyrulnik expresa en *El murmullo de los fantasmas* que “todo trauma nos conmociona y nos desvía, encaminándonos a una tragedia. Sin embargo, la representación del acontecimiento nos da la posibilidad de convertir ese trauma en el eje de nuestra historia, en una especie de negro lucero del alba que nos indica la dirección” (p 39). La representación de los acontecimientos que figuran en esta segunda cartilla nace a partir de los objetos que le dan vida a las historias narradas por la abuela: una silueta recortada, un lienzo envuelto, un viejo álbum de fotos, un títere, una fotografía, un tutú, una marioneta en madera, pequeños trajes de circo. Se trata de hacer inventario y de recrear lo íntimo a través del recuerdo y de la memoria en relación a acciones presentes.

La abuela selecciona, clasifica y ordena los recuerdos para iniciar las narraciones.

La cartilla está dividida en tres grandes unidades: *L'ombre et la lumière, le geste et le mouvement y l'espace*. La razón de esta división se inspira en un análisis que se hace acerca del acontecimiento teatral de la actualidad el cual no puede seguir considerando como único referente al texto dramático pues en la escena confluyen varios lenguajes verbales y no verbales como lo son el espacio, la luz, la sombra, el movimiento, y la voz, por ejemplo (Trastoy & Zayas de Lima, 2006). Si bien los cuentos de esta segunda cartilla no son textos teatrales, sí invitan tanto con los ejercicios propuestos como con la división de las unidades a que se lean desde otra perspectiva (la del teatro) y la relación de este con el aprendizaje del FLE. Por otro lado, entenderemos aquí la narración de los cuentos como la herramienta útil que ayuda a armar rompecabezas desarmados en nuestra memoria. Como lo anota el autor del *Murmullo de los fantasmas*: “no podemos contar una historia partiendo de la nada. Es preciso que hayamos sido sensibles a fragmentos de realidad, que los hayamos guardado en el recuerdo, y que los hayamos asociado y recompuesto mediante encadenamientos temporales lógicos” (p 67).

Al igual que en la primera cartilla, dos cartas – una inicial y otra final – enmarcan las tres unidades. La autora de estas misivas será Alice, la madre de los tres niños a los que escribe para anunciarles que visitarán a la abuela para animarla a contar historias y luchar de este modo contra el olvido.

Reproducimos a continuación un cuadro recapitulativo de la estructura interna de esta segunda cartilla.

Unités	Ateliers	Sujets	Compétences artistiques	Réflexions autour de/des/du
<b>1- L'ombre et la lumière</b>	<p>1. L'empereur Wu Ti et l'ombre de sa femme</p> <p>2. Histoire de la toile</p> <p>3. La cave lumineuse</p> <p>4. L'anniversaire de Grand -mère</p>	<p>Les ombres chinoises.</p> <p>Description d'un tableau</p> <p>Le mythe de la caverne</p> <p>La photographie</p>	<p>Coordination et développement de la corporalité</p> <p>Créativité, imagination et concentration</p> <p>Introduction à l'improvisation et au jeu dramatique.</p> <p>Éléments de la mise en scène: le thème, les personnages, l'espace, le temps et l'objectif.</p>	<p>La volonté, la mort.</p> <p>L'aura d'une œuvre d'art</p> <p>L'obscurité</p> <p>Le savoir</p> <p>Collectionner des photos</p>
<b>2- Le geste et le mouvement</b>	<p>1. Pierrot lointain première partie</p> <p>2. Pierrot lointain deuxième partie</p> <p>3. L'histoire de Charlot</p> <p>4. L'histoire de Martha la danseuse.</p>	<p>Le mime, la pantomime.</p> <p>Personnages de la Commedia dell'arte.</p> <p>Le cinéma muet, la salle Olympia.</p> <p>Le ballet, la danse contemporaine.</p>	<p>Le conflit et les rôles dans le théâtre.</p> <p>Compréhension du personnage, des notions de l'espace, du temps, le conflit, les objectifs des personnages et le jeu d'improvisation</p> <p>Autres moyens de communication tels que le silence, le mime</p> <p>Sensibilisation des sens et concentration</p>	<p>La nostalgie</p> <p>L'amour platonique</p> <p>La Commedia dell'arte</p> <p>Le masque</p> <p>Cinéma et réalité.</p> <p>La signification de la danse</p>
<b>3-L'Espace</b>	<p>1. Le cirque plus petit du monde (première partie)</p> <p>2. Le cirque plus petit du monde (deuxième partie)</p> <p>3. Le guignol.</p>	<p>Le corps humain comme objet de spectacle.</p> <p>Les animaux comme objets de spectacle, l'action</p> <p>La voix</p> <p>La simulation</p>	<p>Travail en groupe et planification d'une scène</p> <p>Compréhension de la création collective.</p> <p>Écoute, communication et conscience corporelle</p>	<p>La vie dans un cirque</p> <p>Le nez du clown, le masque le plus petit</p> <p>L'origine du guignol</p>

---

## UNITÉ 1. L'OMBRE ET LA LUMIÈRE

---

En esta primera unidad *L'ombre et la lumière*, la abuela narra en el primer taller *L'histoire de Wu-ti et l'ombre de sa lumière*, la historia trágica del emperador Wu-Ti quien pierde a su esposa y con el ánimo de revivirla contrata a un titiritero (Sha Wang) quien la hace revivir representando su figura detrás de una tela con una silueta. En esta historia, donde aparece el tema de la muerte, las sombras y el ejercicio artístico de representar escenas o personas a través de una tela, se simbolizan la reconciliación o aceptación de un acontecimiento doloroso a través del ejercicio artístico. Wu-ti prefiere recordar a su esposa a través de la tela y de las sombras que soportar el duelo de esa pérdida. La luz ha sido siempre un elemento con el cual se ha trabajado en las artes escénicas. Desde la antigüedad se buscaba, en los teatros de Grecia por ejemplo, aprovechar la ubicación natural de la luz para que los rayos de sol y su intensidad jugaran e intervinieran con el conflicto de la obra (Trastoy & Zayas de Lima, 2006). En este cuento se recrea el juego que puede darse con la aparición de las sombras y las posibilidades estéticas que se pueden lograr con las siluetas.

Los cuentos que siguen en esta misma unidad son *L'histoire de la toile*, *La cave lumineuse* y *L'anniversaire de Grand-mère*. Estas tres historias se relacionan entre sí por la presencia de la luz y las sombras en los objetos que son hilos conductores de las historias. En la *L'histoire de la toile* se recrea un momento en el cual Alice, la hija de la abuela, observa el cuadro *Baco y Ariadna* de Tiziano y los esbozos de la abuela quien intentó copiar el lienzo. Esta historia trae a la memoria un acontecimiento muy importante para la ciudad de Bogotá: la gran exposición del centenario de Bogotá que tuvo lugar en 1910 a raíz de la celebración del centenario de la independencia de Colombia. La historia trae detalles de cómo fue esa exposición y del ambiente que se respiraba en la ciudad en ese momento. *La cave lumineuse* es una historia que hace un paralelo con el mito de la caverna de Platón con el fin de percibir el significado de las sombras que conforman la realidad de quienes están encadenados dentro de la caverna. Esta narración se remite a cuestiones

acerca del conocimiento y acerca de cómo podemos, quienes nos dedicamos a la educación, guiar a nuestros estudiantes a que dejen sus ataduras. *L'anniversaire de grand-mère* es el pretexto para mostrar el valor que podía tener una fotografía y el ritual que implicaba para todos, ese acontecimiento. El nacimiento de la fotografía es un acontecimiento histórico que marcó a varias generaciones, en especial a quienes asistieron a sus inicios. En una fotografía se conjuga el diálogo entre el fotógrafo y quien posa para la fotografía. Se trata de un diálogo también entre el fotógrafo y la luz. La fotografía es el objeto mediante el cual se puede construir un relato. Es el objeto que cuenta una historia mediante el solo hecho de describirla. Esa narración, según lo visto anteriormente por Cyrulnik, puede reconstruir la historia detrás de ella y porqué no, transformarla.

### *Première lettre*

Chers Silvia, Anne et Harry

Je risque d'être absente pendant de longues périodes, car je dois rendre visite à votre grand-mère. Je vous emmènerai avec moi de temps en temps afin que vous puissiez découvrir le merveilleux coffre de souvenirs qu'elle garde depuis de nombreuses années. Elle y conserve de nombreux trésors et chaque souvenir est une histoire passionnante du passé. Grand-mère a été très seule et la faire parler est le meilleur remède contre la vieillesse.

J'espère que vous apprécierez ces visites.

À très bientôt mes enfants,

Alice

### **On va jouer à...**

#### **La marionnette**

Groupe de 10 à 14 enfants.

Un enfant dirige les mouvements vers un autre enfant placé à un mètre de lui comme s'il le touchait; le deuxième enfant doit effectuer tous les mouvements que son partenaire lui indique comme s'il était réellement touché, comme s'il était une marionnette obéissante. Il lève les mains, marche, baisse la tête, reçoit un coup de poing dans le ventre, ouvre la bouche, tire la langue, etc. Exactement comme si l'autre le manipulait. Cette activité peut avoir des variations telles que: combat de boxe (les boxeurs se battent sans se toucher et ressentent et reflètent la violence contenue dans leurs actions), football, basket-ball, volleyball (deux équipes simulent à un jeu de balle sans la balle). Le directeur juge du jeu et doit observer si le mouvement imaginaire de la balle coïncide avec les mouvements réels des acteurs et exclut ceux qui font des erreurs. Tout autre sport collectif peut être pratiqué dans ce type de jeu. On peut aussi jouer également à créer une scène d'amour avec des marionnettes imaginaires (un couple séparé, mais réagissant immédiatement à chaque affection, caresse, distance).

Ce jeu aide à la coordination, à la créativité et au développement de la corporalité.



## *L'histoire de l'empereur Wu-Ti et l'ombre de sa femme* **D'après l'histoire sur l'origine du théâtre d'ombres**

Alice convainquit sa mère et ses frères de fouiller dans le coffre des souvenirs. Ils y trouvèrent une silhouette noire découpée sur un papier très fin ayant la forme d'une femme ainsi que d'autres silhouettes de différents personnages.

- "Où as-tu trouvé cette silhouette grand-mère ?" - demandèrent Silvia, Anne et Harry.

- "C'est une image que j'ai découpée du programme d'un spectacle d'ombres chinoises qui eut lieu au théâtre Colon à Bogota. C'était un endroit merveilleux où j'aimais aller au moins une fois par mois lorsque j'étais mariée. Ce jour-là, on a présenté une très jolie histoire que je racontais ensuite à mes enfants".

- "Pourquoi tu ne leur racontes pas aussi cette histoire aux enfants ?" - supplia Alice en s'installant confortablement sur sa chaise.

- "Bien. Je vais leur raconter l'histoire de l'Empereur Wu-ti et l'ombre de sa femme. Mais d'abord, aidez-moi à installer cet écran puis, je vous expliquerai comment ce genre de théâtre fonctionne".

Il y a très longtemps, le grand Empereur Wu-ti épousa une très belle femme, appelée Wang. Elle avait la peau douce comme de la soie et de petits pieds comme ceux d'une poupée en porcelaine. Wu-ti l'aimait au-delà de ce qu'on peut imaginer. Mais sa beauté était si grande que les dieux l'ont voulue près d'eux. Ils ont jeté un sort et l'Empereur l'a perdit soudain pour toujours. Son humeur, jadis joyeuse et festive, changea et il tomba

dans une profonde tristesse qui l'anéantit complètement. L'Empereur avait perdu le goût de vivre et ni les bouffons ni les cuisiniers n'arrivaient à le faire sourire.

Jusqu'au jour, où apparut à la Cour un homme très sage nommé Sha-wong qui promit de redonner vie à Wang, la dame de porcelaine et aussi de sauver le royaume de la ruine.

Sha-wong fut engagé deux fois pour réaliser cette difficile double tâche. Après plusieurs préparatifs, Sha-wong demanda à l'Empereur de s'asseoir en face d'une toile attachée à deux poteaux avertissant que personne ne devait s'en s'approcher de peur de faire fuir la chère Wang.

Et ainsi toute la Cour fut réunie pour voir si cette nouvelle promesse sauverait le royaume, quand tout à coup, sur le tissu commença à apparaître l'ombre de la belle et bien-aimée épouse Wang. Elle

commença à parler à Wu-ti et à évoquer les moments les plus précieux de leur vie au palais tout en conseillant l'Empereur comment améliorer les récoltes, au Trésorier de l'Empire comment conduire les affaires, au grand juge comment rendre la justice .... et, ainsi de suite avec tous les fonctionnaires de la Cour. C'est ainsi que Sha-wong, le premier marionnettiste de l'histoire, arriva à sauver le royaume de Wu-ti de la ruine, apporta la prospérité et ramena la paix dans le cœur de l'Empereur et de tous ses sujets.

### **Questions de réflexion :**

Et si une marionnette devenait soudainement consciente? Penses-tu qu'elle aurait sa propre volonté si ses cordes ne la gouvernaient plus? Penses-tu qu'il y a des gens sans leur propre volonté? Penses-tu que ces personnes se laissent gouverner par d'autres?

Le philosophe Épictète, qui a vécu entre l'année 55 et 135 après JC, disait qu'il fallait apprendre à mourir: «Laissez aux autres le soin d'étudier le droit, la poésie ou les syllogismes. Vous, consacrez-vous à apprendre à mourir. " Épictète (55-135 après JC), Colloques, II.  
Qu'est-ce que la mort pour toi? Comment pourrions-nous apprendre à mourir?

**On va jouer au...**

### **Jeu de statues**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande au groupe de se diviser en deux sous-groupes (A et B) qui se situent de chaque côté de la salle. L'enseignant demande au sous-groupe A de marcher vers le sous-groupe B et leur indique quand s'arrêter de marcher pour se congeler comme des statues de marbre (1, 2, 3, arrêtez-vous !). Une fois les statues congelées, le sous-groupe B cherche toutes les manières possibles de provoquer les enfants du sous-groupe A pour qu'ils sortent de l'état de congélation et de statue dans lequel ils se trouvent. Les enfants du sous-groupe B peuvent déconcentrer les statues avec des grimaces, des mouvements, toujours sans toucher les statues.

Cet exercice peut avoir une variante dans laquelle un enfant construit n'importe quelle action, un mouvement ou un événement d'un film qui va générer une continuité d'actions qui se développe avec l'aide des autres enfants. Une fois que l'enfant est installé dans sa pose finale, un autre enfant du groupe sort et fait une nouvelle pose qui suggère la continuité de l'événement proposé par le premier enfant et ainsi de suite jusqu'à l'arrivée d'un grand événement parmi tous. Quelques exemples d'événements peuvent être: une scène d'amour, un mariage, un vol, un adieu ...

Ce jeu éveille la créativité, l'imagination, la fantaisie et aide à la concentration et à l'attention chez les enfants.

### *L'histoire de la toile.*

Quand elle était très petite, Alice ne pouvait que se sentir très gênée quand elle passait en face d'un des tableaux qui était accroché dans la pièce de la vieille maison de sa mère. Elle ne se sentait pas assez forte pour s'arrêter et l'observer car il y avait quelque chose qui l'attirait et à la fois l'obligeait à s'éloigner rapidement. Le rouge lui montait aux joues et un sentiment de honte lui tenaillait l'estomac.

Ce n'est qu'après de nombreuses années qu'Alice pu parler à sa mère au sujet de ce tableau dans lequel une cour d'hommes et de femmes à moitié nus, entourés de léopards, un enfant et même un chien dansaient allègrement. Mais c'était la silhouette d'un homme dont les bras et les jambes étaient enroulés de serpents en mouvement et la silhouette de la jeune femme qui l'accompagnait qui la faisait se sentir bien et mal à la fois.

Un après-midi, alors que la mère d'Alice était en train de ranger le coffre de ses souvenirs, elle profita de l'occasion pour l'interroger sur ce tableau. Elle entra dans la pièce sans que sa mère s'en rende compte, Alice pu voir que sa mère déplaçait une toile froissée sur laquelle on pouvait deviner des traits presque effacés par l'oeuvre du temps. Cependant, Alice ne put éviter d'être émue lorsqu'elle reconnut quelques détails du tableau qui jadis l'avait perturbée.

Maintenant c'était elle qui ne se rendait pas compte de la présence de sa mère à ses côtés qui lui susurra :

- "Ce tableau t'a toujours inquiétée, n'est-ce pas ma fille ?"

Et après avoir enroulé soigneusement la toile et l'avoir mise au fond du coffre, elle lui dit :

- "C'est une esquisse du tableau "Bacchus et Ariane" de Titien, un peintre italien de la Renaissance que j'ai essayé de copier quand j'étais étudiante à l'école des Beaux Arts. Mais comme tu le vois ce fut un échec. Aussi j'ai préféré acheter cette copie pendant la grande Exposition du Centenaire de Bogota. Un événement encore jamais vu auparavant dans cette ville et encore moins par moi, car j'ai eu la chance et le plaisir d'observer des tableaux d'artistes mondialement reconnus même s'il s'agissait de reproductions.

Ce dont je me souviens c'est d'avoir été très étonnée de voir comment on avait illuminé la Rue 26 et le parc de l'Indépendance. Une grande

affluence d'hommes et de femmes très élégants assistait aux actes de la programmation. Quant à moi, j'ai préféré visiter les pavillons qu'on avait dressés provisoirement pour l'occasion qui furent un des événements les plus mémorables de la ville. Tous les habitants de Bogota en ont parlé très longtemps.

En hâte, adultes et enfants envahissons le pavillon des Machines, décoré à l'entrée d'une grande horloge. Dans ce pavillon on avait exposé des machines très modernes pour l'époque qui causaient l'étonnement de tous les visiteurs. Il y avait le pavillon de l'Industrie, le pavillon de l'Egypte, le pavillon de la Musique où des orchestres égayaient les visiteurs. Il y avait aussi le kiosque de la Lumière où on gérait toutes les installations électriques de l'exposition, le pavillon Japonais et beaucoup d'autres qui ont réjoui les habitants de cette ville.

Mais tu sais ma chère Alice, le pavillon que je n'ai pas arrêté de visiter tous les jours a été le pavillon des Beaux Arts, construit dans un style classique avec des reliefs et des décorations qu'on appelle art nouveau. C'est là-bas qu'on a regroupé quelques tableaux du pays ainsi que des reproductions des grandes oeuvres de l'Art Universel.

C'est le peintre Andrés de Santa María qui a tout organisé. Cette exposition a été une grande expérience pour moi sans parler que, c'est là-bas, alors que je me reposais d'une de ces visites éreintantes que j'ai connu celui qui deviendrait ton père. Mais cela est une autre histoire ma chère Alice".

### Questions de réflexion

Un philosophe allemand nommé Walter Benjamin (1892-1940) pensait que les œuvres d'art avaient quelque chose qui les rendait très spéciales et uniques. Cette chose spéciale et unique, il l'appelait, *l'aura* et il s'agit de quelque chose qui ne peut être ressenti que lorsque l'œuvre d'art nous surprend, nous fait rire, pleurer ou devenir très émotifs. *L'aura* n'apparaît que dans une œuvre d'art qui ne se répète plus jamais. As-tu déjà regardé une œuvre d'art? As-tu été surpris? Pourquoi? Si nous copions un tableau, penses-tu qu'il conservera son *aura*?

### **On va jouer à...**

#### **Sortir mon partenaire de l'ombre. Improvisation.**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de se placer par deux (l'enfant A et l'enfant B). L'enseignant demande aux enfants A d'imaginer une action de manière concentrée (écrire un livre, balayer la pièce, organiser les chaises ...)  
L'enseignant demande à l'enfant B d'utiliser toutes les stratégies possibles pour attirer l'attention de son partenaire A et le convaincre d'abandonner l'action qu'il entreprend. L'enfant A fait de son mieux pour rester concentré sur son action. Des dialogues peuvent apparaître entre eux car il s'agit d'une improvisation. Exemple: l'enfant A écrit un livre et l'enfant B l'invite à faire la fête.

Cette improvisation initie l'enfant au jeu dramatique et éveille son imagination et sa créativité.

### *La caverne lumineuse*

Lors d'une visite chez Alice, sa mère voulut qu'elle lui montre le nouveau programme de l'ordinateur. Il s'agissait d'un programme dans lequel des personnes qui s'étaient perdues de vue depuis très longtemps pouvaient se retrouver et se connecter si elles le voulaient. C'est un programme qui permet aux personnes de communiquer et se voir aussi loin qu'elles soient l'une de l'autre.

Mais Alice était si concentrée sur l'écran de son ordinateur que rien ni personne n'arrivait à attirer son attention. Sa mère essayait par tous les moyens de la faire sortir de cet état presque hypnotique, mais la lumière intense paraissait la maintenir dans une bulle au milieu de l'obscurité de la chambre. Ni les raclements de gorge de sa mère ni le crissement de ses pantoufles en caoutchouc sur le sol en céramique n'attiraient l'attention d'Alice. Le miracle n'a été possible que grâce à un incident provoqué par un bourdonnement intense et surprenant provenant de quelque part dans la chambre. Ce bruit faillit provoquer une attaque à la mère d'Alice et lui fit tomber des mains une tasse de chocolat.

- "Qu'est-ce qui s'est passé petite maman ?"- s'exclama Alice lorsqu'elle entendit le bruit de la porcelaine cassée alors qu'elle essayait de répondre au téléphone portable.

- "Oh ma fille ! J'ai failli mourir de peur" - s'exclama sa mère.

- "Excuse-moi mais je ne savais pas que tu étais là" - dit Alice très confuse.

- "Je m'en suis déjà rendue compte. J'essaie de te parler depuis un moment mais tu ne t'en rends pas compte. On dirait que tu es enchaînée à cet appareil. Tu ne vois rien, tu n'entends rien de ce qui se passe autour de toi."

- "Ce n'est pas vrai ! Sans bouger d'ici je peux savoir ce qui se passe dans n'importe quel endroit de la planète. D'ici je suis en contact avec le monde entier."

- "Ça c'est ce que tu crois, mais il me semble que tu es déconnectée de la réalité. Et moi qui venait précisément voir si tu pouvais m'apprendre ce nouveau programme. Mais avec ce genre de choses on dirait que tout marche de travers. De nos jours les gens se plongent dans ce trou lumineux et oublient que ce n'est pas le seul monde et que dehors il y a une planète avec le soleil à portée de main, ça c'est la vraie vie. Crois-tu pouvoir prendre plaisir à sentir les odeurs dans cet écran ?"

Après une telle réponse, Alice comme propulsée par un ressort courut embrasser sa mère.

- "Ma jolie maman, que tu es sage ! C'est si vrai ce que tu dis. Tu me fais me souvenir de cette histoire que le philosophe Socrate a inventée pour montrer à ses disciples la différence entre le monde des idées et la réalité humaine. Moi je crois parfois tout avoir sur l'écran de mon ordinateur mais j'oublie que la vie se déroule aussi dans mon dos et que enfermés dans cette caverne lumineuse nous ne voyons que les reflets et les éclats de cette chose aussi simple et complexe qu'est la vie." Elle ajouta : - "Qu'est-ce qui sentait si bon ?"

- "Tu vois ? Tu as même oublié l'arôme de la boisson que tu adores. Mais ça suffit, nettoyon tout cela et allons boire ce délicieux chocolat que je t'ai préparé avec du pain et du fromage."

### **Questions de réflexion :**

As-tu déjà été totalement dans le noir? As-tu vu quelque chose?

De quoi te souviens-tu ? Es-tu déjà passé de l'obscurité totale à la pleine lumière? Qu'est-ce que tu as vu ? Tes yeux se sont-ils fermés? Se sont-ils ouverts encore plus?

Le philosophe Roger-Pol Droit dit que *savoir c'est voir*. Es-tu d'accord avec cette affirmation? Pourquoi?



**On va jouer à...**

**La photo d'une fête. Improvisation.**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant divise le groupe en trois sous-groupes. Chaque sous-groupe conçoit et crée corporellement une photo de n'importe quelle célébration. Il peut s'agir d'un mariage, de la naissance d'un enfant ou du baptême du premier-né, de l'adieu d'un membre de la famille, etc. Les enfants doivent jouer à ce qui arrive avant et après avoir posé pour la photo et si possible, travailler au maximum les détails des mouvements et de la photographie.

Dans cette improvisation, les enfants commencent à connaître le travail des éléments de la mise en scène tels que: le thème, les personnages, l'espace, le temps et l'objectif, ainsi que l'éveil de la créativité et du travail en groupe.

### *L'anniversaire de Grand-mère*

C'est samedi, le ciel est bleu et dégagé. Alice dort comme une marmotte quand soudain au plus profond de son sommeil, un ronflement monstrueux la transporta à la réalité de sa chambre. Une fois réveillée elle comprend que c'est l'aspirateur et non un monstre la cause de son réveil brutal.

- "Allez Alice ! Lève-toi ! Il faut faire le ménage ! Il faut nettoyer la maison" - cria la grand-mère tout en rebranchant l'aspirateur. "Et réveille les enfants pour qu'ils viennent nous aider !"

- "On y va grand-mère ! On paresse un peu plus et on descend." - répondirent les petits-enfants depuis la mezzanine où ils aimaient toujours s'installer.

En voyant la grand-mère s'activer tous coururent d'un côté et de l'autre secouant les draps, remplaçant les meubles. Entre-temps et avec le prétexte de tout ranger, les petits-enfants commencèrent à explorer le vieux coffre de la grand-mère où ils trouvèrent un livre relié en cuir, un vieil album de photos du temps où la ville revêtait son éternel manteau gris de pluie très fine, de l'époque où les femmes portaient des tenues très longues, ajustées au corps et des chapeaux venus de pays lointains. Une époque où les hommes semblaient être une copie répétée indéfiniment comme des ombres engoncées dans des costumes noirs agitant leurs parapluies et saluant les dames avec leurs chapeaux.

Émus, ils coururent vers la grand-mère qui s'acharnait contre le désordre et la saleté. L'album ouvert, ils arrivèrent à la convaincre de leur raconter qui étaient les personnages qu'on voyait sur les photos. En rechignant, la grand-mère accepta. Assise sur le divan du séjour au milieu du ménage qui n'était pas fini, la grand-mère semblait remonter dans le temps à chacune des photos. En montrant du doigt une belle adolescente, bien qu'habillée comme si elle avait le double de son âge, elle soupira en évoquant l'anniversaire de ses quinze ans. Devant les supplications d'Alice qui maintenant s'y mettait aussi, la grand-mère raconta en détails à sa fille et à ses petits-enfants pourquoi il fallut du temps pour la photographeur ce jour-là.

Se préparer pour l'occasion prenait des jours entiers. La première chose qu'on devait choisir c'était la coiffure et la tenue pour immortaliser ce moment. Si on ne pouvait pas s'acheter un vêtement neuf ou payer une couturière on pouvait l'emprunter à la famille proche. Dans mon cas, j'ai dû mettre la robe de ma sœur aînée et une cousine proche m'a prêté des

chaussures à elle, très belles bien que trop serrées. Cette mantille que tu vois était un cadeau de ma mère hérité de sa grand-mère à elle. Suivait la séance dans le studio du photographe, qui était rarement libre car il était toujours occupé par des réunions religieuses ou politiques. Et ce qui semblait au départ amusant et facile pouvait se transformer en une séance de vraie torture, comme cela m'est arrivé.

Le photographe préparait ses appareils tout en me demandant de regarder d'un côté ou de l'autre, de tourner la tête, je ne sais combien de fois, de lever le menton, de garder les yeux ouverts, et je ne pouvais pas m'empêcher de rire m'imaginant être un mannequin. Après de nombreuses vaines tentatives, cela l'a rendu évidemment furieux. Le pauvre homme qui essayait d'attirer mon attention, poire à la main, s'apprêtait à m'aveugler avec la lumière du flash. Et quand j'ai pu rester à peu près immobile, sentant des picotements dans toutes les parties de mon corps, une lumière blanche a inondé le studio, si forte qu'elle m'a fait fermer les yeux, et le photographe se mit en colère de nouveau. Celui-ci, me faisait signe tout en essayant de me donner des indications inutiles afin que je garde les paupières ouvertes. Enfin, vous pouvez bien imaginer ce que cela signifie pour moi cette photo, et me voici donc, à quinze ans, après une matinée entière qui m'a laissée rompue, mais heureuse de pouvoir me regarder autrement que dans le miroir.

"Bon ! Finissons le ménage une fois pour toute, voyons si on va au cinéma voir le film que je vous ai promis. " dit la grand-mère une fois terminée son histoire.

### **Questions de réflexion**

As-tu vu de vieilles photos en papier? Comment elles sont ? Ont-elles des couleurs? Sont-elles en noir et blanc? En quoi sont-elles différentes des photos digitales?

Tu les aimes bien ?

Quelle est la différence entre une photographie et une peinture?

Une photographe et écrivaine américaine, Susan Sontag, disait que collectionner des photographies était comme collectionner le monde. Que penses-tu de cette phrase? Penses-tu que c'est vrai? Est-ce que tu collectionnes des images ? Pourquoi ?

---

## UNITÉ 2. LE GESTE ET LE MOUVEMENT

---

En la segunda unidad, *Le geste et le mouvement*, el cuerpo y el movimiento se toman la palabra a través de las historias *Un Pierrot lointain*, *L'histoire de Charlot* y *L'histoire de Martha la danseuse*. Las particulares maneras de expresarse tanto de Pierrot, personaje de la Comedia dell'arte como de Charles Chaplin gran actor, cómico y director de cine como de Martha Graham, gran bailarina innovadora de la danza moderna, ocupan un lugar importante en las historias que recrean a estos personajes.

En un *Pierrot lointain*, una antigua marioneta guardada en el baúl de los recuerdos es la excusa para que la abuela cuente a Alice una historia de amor de su pasado. Esta historia, narrada en dos partes, recrea al mismo tiempo y paralelamente la eterna historia de amor entre Colombina y Pierrot. También recrea el episodio de rivalidad entre Pierrot y Arlequín frente al amor de Colombina. Los tres personajes de la Comedia dell'arte se ven personificados en la historia ocurrida a la abuela en el pasado. Esta historia hace alusión a los gestos y movimientos de estos tres personajes, referentes obligados en las artes escénicas en especial en los estudios sobre el cuerpo. Al respecto, cabe recordar que en la vida cotidiana los gestos hablan y transmiten emociones acompañando las palabras. La gestualidad y sus movimientos crean ritmos lingüísticos que se traducen en imágenes (Trastoy & Zayas de Lima, 2006). Imágenes como las creadas por el silencioso y romántico Pierrot que más tarde se convierte en un mimo y payaso emblemático francés nos permitirán ver en sus diferentes versiones que existe una analogía entre el lenguaje verbal y el corporal donde las categorías sujeto, verbo y complemento se traducen en movimiento, gesto e indicación como lo sostienen las autoras mencionadas.

En *L'histoire de Charlot*, se recrea la unión entre la abuela y el abuelo, padres de Alice. El referente es el inicio del amor entre esta pareja y al mismo tiempo el del cine en Colombia y la apertura de la primera sala de cine en Bogotá en el año 1912, la sala Olympia. La historia hace referencia al impacto de las primeras proyecciones del cine mudo en el que el cuerpo de Chaplin

aparece como el de un gran actor que baila, salta y hace acrobacias demostrando su dominio absoluto sobre los mecanismos del cuerpo y sobre el poder de la mirada.

En *L'Histoire de Martha Graham*, la abuela narra otra de sus historias de juventud en la cual le explica a su hija Alice cómo inició sus cursos de ballet clásico y de cómo estuvo en contacto con los inicios de la danza contemporánea. La narración permite que se conozca el trabajo revolucionario de la bailarina y coreógrafa Martha Graham quien rompió con los estilos del ballet clásico e innovó la danza contemporánea. Esta narración busca crear curiosidad frente a lo que significa la danza contemporánea en sus inicios. La danza contemporánea en Martha Graham se ve marcada por características tales como la contracción y relajación, la caída al piso controlada, los saltos del hombre y un desarrollo de imágenes que va con los movimientos (Olano Sardi, 2015).

## ATELIER 1

**On va jouer à...**

**La tristesse, la joie et la beauté. Improvisation.**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de former des groupes de trois. Dans chaque groupe un enfant choisit un rôle à interpréter soit avec de la tristesse, soit avec de la joie ou avec de la beauté parmi les personnages choisis. Les enfants doivent comprendre que ce sont trois personnages qui créent une scène dans laquelle il y a un conflit. Le conflit doit se produire entre la tristesse, la beauté et la joie. Ces trois personnages doivent avoir leurs propres caractéristiques physiques et émotionnelles.

Dans cette improvisation, les enfants se familiarisent avec l'élément le plus important de la représentation, qui est le conflit, et ils apprennent à reconnaître ce que signifie un rôle.

***Un Pierrot lointain***  
**D'après *Pierrot ou les secrets de la nuit* de Michel Tournier**

**Première partie**

En arrivant chez sa mère, Alice se rendit compte qu'elle soupirait comme si quelque chose de très lointain lui faisait de la peine. Malgré ses signes d'affection et pendant qu'elles buvaient le café dans la cuisine, illuminée à cette heure par le soleil couchant de la fin de la soirée, Alice pu observer une ombre dans les yeux bleus et grisâtres de sa mère.

-Vous êtes triste mère?- lui demanda Alice à l'oreille, tout en lui caressant les joues et les cheveux blancs.

-oh ma fille! ne fais pas attention, à cet âge on est assailli par les souvenirs et beaucoup sont teintés de tristesse- soupira longuement la mère d'Alice tout en ajoutant - "mais l'histoire du pauvre Pierrot est encore plus triste -".

- Raconte-moi son histoire, chère mère et voyons si tu peux chasser tant de nostalgie.

Alors, toutes les deux ensemble allèrent au grenier et ouvrirent le coffre où elle gardait ses plus précieux souvenirs. La lumière du coucher de soleil traversait la fenêtre inondant tout avec éclat. Alice se sentit transportée à une époque d'avant sa naissance. Après avoir cherché soigneusement entre lettres et mouchoirs et bien que sa fille restait attentive, la mère sortit du coffre une ancienne marionnette fabriquée en bois et habillée avec de vêtements en soie blanche et d'énormes boutons devant avec une expression triste et lointaine où se mêlaient l'innocence absolue, la nostalgie de quelque chose du passé et une beauté affligée d'un amour perdu.

- Je dois te dire Alice que cette marionnette m'a été donnée il y a très longtemps par un amoureux. Il s'agissait du mime un peu poète qui avait étudié en France et qui était fasciné par l'astronomie et les mystères de la nuit. Nous nous sommes connus dans ce pays, à l'occasion d'un de mes voyages lorsque j'étais jeune.

Alice regarda sa mère et, la voyant sourire, elle se rendit compte qu'il s'agissait sans doute d'un souvenir très important. En observant de près la marionnette elle ne put réprimer son étonnement car elle ne pouvait pas

comprendre comment un être si beau pouvait dégager en même temps tant de tristesse.

- Il s'agit d'un Pierrot ma chère fille, soupira la vieille dame, et son histoire est l'éternelle histoire de celui qui aime sans retour. Cette histoire raconte que Colombine-l'amour de Pierrot-était une jeune fille très joyeuse qui profitait énormément de la vie, allait se promener, allait danser, allait au théâtre et que Pierrot, un adolescent innocent aux yeux profonds et ingénus, est tombé si éperdument amoureux de Colombine qu'il passait des heures à lui écrire des lettres où il lui confessait ses désirs ardents, rendait hommage à sa beauté et partageait son goût pour la nuit comme n'importe quel amoureux. De plus, il était toujours vêtu de blanc ce qui accentuait encore plus son expression jusqu'à ce qu'un jour, selon la légende, Colombine rencontra Arlequin qui séduisait, tout avec ses charmes, ses couleurs, sa gaité, un véritable acrobate qui l'a fascina avec son caractère et sa gaité. Ainsi, elle décida de partir avec lui pour parcourir le monde donnant des représentations de théâtre de village en village et de pays en pays, laissant le pauvre Pierrot plongé dans sa mélancolie. Et c'est l'histoire très connue du triste Pierrot et de son amour pour Colombine.



Ilustración Marcela Ardila



### **Questions de réflexion :**

Pierrot est un personnage de la comédie italienne qui deviendra plus tard un personnage français. Il est toujours reconnu pour être un mime silencieux, nostalgique et nocturne. Il est habillé en blanc et son blouson a de gros boutons noirs.

L'as-tu déjà vu? Pourquoi penses-tu qu'il est nostalgique et nocturne?

Est-ce que tu t'es déjà demandé ce qu'est l'amour?

Sais-tu ce qu'est l'amour platonique?

Platon, un philosophe très important de la Grèce antique, disait que pour atteindre l'amour pur, il fallait d'abord apprécier la beauté physique, puis la beauté de la personnalité jusqu'à atteindre la beauté universelle. Es-tu d'accord avec Platon? Penses-tu qu'on doit aimer une personne uniquement pour sa beauté physique ou aussi pour son intelligence et sa manière d'être?

## ATELIER 2

**On va jouer à la...**

### **Scène d'amour. Improvisation.**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de se réunir par 3 et de préparer une scène improvisée avec le thème central de l'amour. Les enfants doivent créer les personnages et un espace imaginaire spécifique. La scène doit avoir un conflit. Pour la construction du personnage, les enfants peuvent travailler à partir de personnages imaginaires ou de personnages qu'ils connaissent et intégrer toutes les caractéristiques physiques et psychologiques. L'enseignant aide les enfants dans cette construction et les encourage en leur donnant des idées.

Dans cette activité, les enfants renforcent les éléments théâtraux tels que le personnage, l'espace, le temps, le conflit, les objectifs des personnages et le jeu d'improvisation.

***Un Pierrot lointain***  
**D'après *Les secrets de la Nuit* de Michel Tournier.**

**Deuxième partie**

La mère termina l'histoire dans un soupir au même moment où le jour et la nuit se rencontrent dans un grand silence qui semble sans fin. Dans la pénombre, Alice crut voir sa mère habillée en Colombine dansant une valse avec Pierrot sous la lumière de la lune.

- Mère pourquoi cette histoire vous touche tant ? Est-ce que ça a un rapport avec cette montagne de lettres qui sont au fond de votre coffre ?

- Chère Alice- nous gardons tous un amour secret ! En réalité mon premier grand amour était un Pierrot, c'était mon Pierrot à moi quand je voyageai très jeune à Paris pour apprendre la danse- dit-elle en sortant les lettres du coffre.

J'étais une jeune fille qui n'était jamais sortie seule de la maison. Je ne connaissais que quelques amis de mon frère. J'avais fait mes études chez les religieuses alors, à chaque fois que quelqu'un vantait ma beauté je rougissais. Ce n'était pas comme maintenant où tout va plus vite... je ne le dis avec regret bien que, en vérité, j'aurais aimé réagir sans autant de timidité.

Bien, ce qui est vrai c'est qu'un jour je me suis retrouvée rapidement aux Champs Elysées voletant comme un papillon quand soudain le regard profond d'un garçon grand et mince m'a arrêtée. Il attirait les passants comme une grande fleur blanche. Il s'agissait d'un mime qui caressait le silence et qui transformait la réalité en poésie : il était beau, il avait de grands yeux noirs au regard profond comme la nuit la plus obscure. Malgré cela j'ai senti que je pouvais voir toute la lumière de son cœur et je suis tombée rapidement amoureuse de lui. Lui aussi a eu la même attirance alors quand il termina son spectacle il se dirigea vers moi et m'invita à boire un thé ce que j'ai accepté volontiers. Nous avons marché jusqu'à une terrasse de café où un violoniste jouait une belle valse. Nous n'avons fait que nous regarder. Après nous nous sommes dit au revoir et nous avons pris un rendez-vous pour le lendemain au même endroit.

Nous nous sommes retrouvés plusieurs fois nous tenant par la main, admirant la lune sans rien dire ; puis, jour après jour je recevais ses lettres

dans lesquelles ce silence se transformait en déclarations d'amour passionnées et sublimes. Je n'ai plus jamais lu quelque chose d'aussi beau qui reflétait l'amour et le rêve avec tant de poésie.

Mais un jour, il a manqué à notre rendez-vous habituel, et je l'ai cherché sans succès. Je suis retournée au parc le jour suivant et le suivant mais personne ne savait où il était. Alors que j'étais sur le point de rentrer chez moi marchant, en pensant fortement à lui, une musique entraînante m'a fait oublier ma tristesse. Je me suis retournée et j'ai pu voir une troupe qui dansait et chantait aux sons de la flûte et des tambours. Un comédien a attiré fortement mon attention, un comique vêtu de couleurs vives qui faisait des pirouettes et envoyait des fleurs et des baisers au public.

Celui- là même qui après m'approcha et m'invita à danser. Sans même avoir eu le temps de lui répondre nous nous sommes retrouvés en train de danser au milieu de la ronde. Ensuite, j'ai rejoint la troupe et Arlequin, qui était le nom de ce jeune comédien joyeux et bavard, a fini par être mon partenaire de danse dans un numéro que nous présentions tous les matins pendant que nous nous aimions tous les après-midis. Tout s'est passé si vite et c'était si merveilleux que je ne veux même pas me rappeler combien de temps cela a duré.

Des lettres inquiétantes sur la santé de ma mère, ta grand-mère, m'ont fait revenir à la réalité. J'ai donc dit au revoir à Arlequin et à la troupe, lors d'une fête d'adieu que tous préparèrent avant mon départ et tout s'est transformé en souvenir. Je n'ai plus jamais entendu parler de mon Pierrot ni de mon Arlequin, ces comédiens qui m'ont appris, chacun à leur façon que l'amour va toujours de pair avec la liberté. Tu vois ma fille, pourquoi la nostalgie m'envahit-elle parfois ?

### **Questions de réflexion**

Es-tu allé au théâtre?

Il existe de nombreux types de théâtre. L'un d'eux est la Commedia dell'Arte, née en Italie il y a de nombreuses années. Ce théâtre se déroule généralement dans la rue. As-tu vu du théâtre dans la rue?

As-tu vu des troupes? As-tu déjà assisté à un carnaval?

De nombreux acteurs ont utilisé des masques dans ce type de théâtre. Aimes-tu les masques? Pourquoi penses-tu que certains comédiens les utilisent? A quoi sert un masque? As-tu mis déjà un masque? Comment te sentais-tu avec le masque

**On va jouer au...**

**Film muet. Improvisation.**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant montre au groupe une ou plusieurs scènes d'un film muet (Chaplin, Keaton, les Marx Brothers, etc.). Ensuite, l'enseignant demande au groupe de se diviser en trois et chaque sous-groupe prépare une scène imaginaire dans le format de film muet. La scène est construite à partir d'un conflit. Les mouvements doivent être très clairs car il s'agit de ne pas parler pendant que la scène est montrée aux autres groupes.

Cette improvisation incite les enfants à rechercher d'autres moyens de communiquer une idée, en gardant toujours à l'esprit les éléments qu'ils ont déjà traités, tels que le personnage, le conflit, l'espace, le temps et les objectifs qui motivent les personnages que les enfants représentent.

## *L'histoire de Charlot*



Ilustración Marcela Ardila

Alice ne put réprimer un sourire en voyant une photo qu'elle avait trouvée en fouillant dans le vieux coffre que sa mère qui ne lui permettait d'y accéder qu'en de rares occasions. Sur la photo jaunie par le temps, sa mère affichait avec éclat la beauté de ses 18 ans avec un homme vêtu d'un costume de Charlot qui s'inclinait devant elle le chapeau à la main et une petite moustache taillée qui donnait à la scène un air Chaplinesque.

- "Eh bien, mère, maintenant je veux vraiment connaître l'histoire de tes fiançailles avec mon père," dit Alice.

- "C'était il y a si longtemps, ma fille, que je ne me souviens plus de grand chose, mais assieds-toi et voyons si à l'aide de cette photo ma mémoire revient.

Comme je te disais, la première fois que j'ai vu celui qui devint ton père, c'était après l'une des nombreuses visites à la grande exposition du centenaire de Bogotá. Je me souviens qu'après avoir visité le Pavillon des

Beaux-Arts pour la cinquième ou la sixième fois, j'ai décidé de faire une pause et je me suis assise sur un banc du parc pendant que je retouchais mon maquillage, car j'étais toujours préoccupée d'être élégante et jolie. J'étais là quand tout à coup j'ai entendu quelqu'un qui m'a adressé la parole avec une voix qui chuchotait et qui me disait avec des gestes courtois, quelque chose que je ne pouvais pas bien entendre, même si j'étais sûre qu'il s'agissait d'un compliment galant. J'ai rougi, et j'ai accepté sa compagnie et sa conversation pendant que nous continuions à visiter l'exposition.

Ces promenades et ces longues conversations ont duré près de trois ans et une part de ma décision d'accepter sa demande en mariage a coïncidé avec l'arrivée du cinéma à Bogotá. Tandis que les films apportés par les frères Di Domenico étaient projetés au Teatro del Bosque, ce fut la construction de la salle Olympia qui révolutionna les coutumes de l'époque car les histoires d'amour envahirent l'atmosphère moraliste de la ville comme un pollen magique.

À la fin de l'année 1912, la salle ouvrit ses portes au cinéma et à d'autres spectacles tels que des opéras, du patinage et même des combats de boxe. Là, les films du grand Chaplin furent projetés pour la première fois. Après les avoir vus, je n'ai pas pu résister à ce mélange d'humour, de tendresse et de tristesse qui nous a emmenés sans nous en rendre compte du rire aux larmes.

Voir ces films était comme si soudainement le parcours de la Calle Real à Bogotá s'était accéléré à une vitesse telle que la gravité des gens de Bogotá devenait une gracieuse parodie dans laquelle Charlot, l'amant audacieux, affrontait toutes les situations possibles pour surmonter les obstacles qui veulent le séparer de la belle femme qui souffre. C'est là que le policier du quartier voit sa routine normale altérée par l'irruption des poursuites les plus improbables. C'est là que l'enfant de la rue survit grâce à ses manœuvres, où les exclus sont en lutte contre le pouvoir de l'autorité et où l'humour règle la situation en leur faveur.

Il était impressionnant d'entendre les rires ou le silence imposant entrecoupés des soupirs des cinq mille participants qui occupaient quotidiennement la salle Olympia, lorsque Charlot jouait dans ses films, qui n'étaient rien d'autre que les espoirs et les désirs de tous ceux qui étaient réunis dans cette salle. Ces histoires racontées sans avoir besoin de parole, avec le langage des sentiments, qui est le plus universel.

C'est ainsi que ton père, avec des vêtements et des gestes chaplinesques, comme tu le vois sur la photo, m'a demandé en mariage pendant que nous buvions du chocolat. Je n'ai pas eu d'autre choix que de me rendre à ses galantries et d'accepter ce qui changea le cours de ma vie.

**Questions de réflexion :**

Aimes-tu aller au cinéma ou préfères-tu regarder des films à la maison? Quand tu vas au cinéma, qu'est-ce que tu aimes le plus?

Dans un film intitulé, *Knocking on Heaven's Gates*, il y a une phrase qui dit: «Je préfère le cinéma à la réalité». Que penses-tu de cette phrase? Es-tu d'accord ? Pourquoi cette personne préfère-elle le cinéma à la réalité?



**On va jouer au...**

### **Jeu de sensations et de stimuli**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de s'asseoir confortablement et de se détendre dans un endroit de la salle. L'enseignant leur demande de s'asseoir ou de s'allonger et met une mélodie qui les stimule lorsqu'ils l'écoutent. L'enseignant leur demande de distinguer les différents instruments de la mélodie et leur demande de se déplacer au rythme de la musique qu'ils écoutent. Il ne s'agit pas de danser mais de laisser la musique influencer et stimuler la sensibilité des enfants. L'enseignant propose à chaque enfant d'être motivé par un instrument de musique particulier ou par le rythme du thème de la chanson.

Cet exercice peut avoir une variation: les enfants peuvent bouger également motivés par les instruments et chaque instrument fait bouger chaque partie de leur corps. Par exemple, le violon fait bouger les bras, le piano la hanche et les timbales les pieds ...

Cette activité sensibilise les sens, la concentration et l'attention.

### *Martha Graham*

Bien qu'elle savait que sa mère n'aimait pas les visites improvisées, un jour Alice arriva sans la prévenir. Elle n'eut pas d'autre choix. Elle devait récupérer son téléphone portable qu'elle avait oublié la veille. À peine entrée dans la salle à manger, elle eut peur pour la santé de sa mère, car elle entendit des plaintes au deuxième étage. Alors elle s' alarma et monta en courant les escaliers tout en lui posant des questions les unes derrière les autres.

--Est-ce qu'il vous arrive quelque chose, mère? Vous sentez vous bien?

--Arrête de crier. Regarde-toi comme tu es devenue agitée. Pourquoi tu cours ainsi?

Très rapidement, Alice s'est calmée et lui dit le motif de sa visite. Elle expliqua aussi l'angoisse qu'elle eut en entendant ses plaintes. Sa mère la corrigea et lui dit qu'elle n'était pas en train de se plaindre et qu'elle se portait bien, tandis qu'elle se soulevait du sol, avec une extrême agilité pour sortir du coffre de ses souvenirs un petit tutu de couleur rose.

Devant la surprise de sa fille en la trouvant allongée au sol et en émettant des sons quasi gutturaux, elle l'invita à boire une tasse de thé. Les yeux à demi-fermés, toujours pétillants, elle évoqua l'époque de son adolescence, quand elle apprenait à être ballerine de ballet quasiment par obligation. Elle dut le faire pour ne pas contrarier sa mère qui pensait que toute jeune fille bien élevée devait cultiver cet art.

--Ce tutu vient de France-dit-elle avec nostalgie. C'est comme ça que j'ai commencé à prendre des cours avec une professeure étrangère. Mais les cours ont très peu duré. Elle était tellement stricte qu'elle ne pouvait pas me supporter et je ne pouvais tolérer cette exigence physique. Faire les pointes est très douloureux.

Quand on regarde un spectacle de danse classique dans lequel les ballerines semblent des papillons flottant sur la scène on n'imagine pas tout le travail de préparation que cela implique, ma chère Alice. Cependant je ne pouvais décevoir ma mère et pour justifier une telle décision je lui ai dit que je préférerais étudier la danse moderne qui était plus évoluée que le ballet classique. En effet à cette époque ce type de danse, qui commençait à faire fureur présentait la danse classique comme quelque chose de très limité qui ne permettait pas de créer ni d'innover et

ce fut précisément la ballerine américaine Marta Graham qui surprit le monde artistique avec sa proposition de danse qui semblait scandaleuse.

On ne cherchait plus la technique sylphide avec la “pointe des pieds” mais plutôt la libération du corps et de ses émotions à travers les mouvements du torse et la production de sons. Les sauts et les différentes postures surtout au sol pour se glisser, marcher à quatre pattes et se contorsionner, étaient la nouveauté face à la rigidité du ballet classique. A première vue il m’a semblé que cela demandait moins d’effort physique et je me suis inscrite avec une professeure qui enseignait cette technique. Je me suis bien trompée ma fille.

Cette aventure comme élève de la technique de Marta Graham, connue comme style de danse dura peu. La nouvelle professeure était encore plus exigeante que la précédente car elle nous enseignait que pour apprendre la danse moderne il fallait atteindre le niveau le plus élevé du ballet classique pour pouvoir après l’oublier. En vérité il est vrai que je ne suis même pas arrivée au niveau débutant bien que j’ai appris des exercices que je pratique encore et qui me permettent de me maintenir en forme. Tu devrais pratiquer toi aussi regarde comme tu grossis.

Dis moi Alice tu ne m’as pas encore dit pourquoi tu es venue me voir.

### **Questions de réflexion**

Tu aimes danser? Quel type de musique ? Que sens-tu lorsque tu dances? As-tu déjà vu un ballet de danse classique? Que penses-tu de ce genre de danse? Penses-tu que ce n’est que pour les filles? As-tu dansé la salsa? Tu aimes ? Pourquoi? As-tu dansé en silence? Penses-tu qu’on peut le faire?

---

### UNITÉ 3. L'ESPACE

---

En esta tercera unidad *L'espace*, nos encontramos con las tres últimas historias de esta segunda cartilla: *Le cirque le plus petit du monde* (dividido en dos partes) y *Guignol*. Esta unidad hace referencia a un concepto fundamental llamado el espacio, pues allí convergen muchos elementos de las artes escénicas.

Las dos primeras narraciones hacen alusión a un circo diminuto que apenas se puede ver a través de una lupa y la última historia hace referencia al nacimiento del títere gignol. Recrear un espacio diminuto como lo es el circo en las dos primeras narraciones dentro de otro espacio que es el de la casa del niño que, a su vez, se encuentra en otro espacio, un pueblo al borde de un volcán, es intentar jugar con los diferentes espacios físicos. Sin embargo, en las artes escénicas podemos mirar el concepto de espacio desde varias perspectivas pues podemos en un principio pensar en que el espacio escénico es donde se encuentra una sala y un escenario; pero si miramos más profundamente, encontramos que los objetos, la escena, la escenografía y el cuerpo de los actores hacen parte de ese espacio. También podemos agregar allí el texto dramático y hablar de espacio dramático (Trastoy & Zayas de Lima, 2006). Pero resulta interesante para estas dos historias y la de *Guignol*, mirar otros aspectos del espacio como lo son el espacio lúdico o gestual que es aquel creado por la actuación del actor y el espacio metafórico, por ejemplo (Pavis, 2014). El circo nos plantea otras maneras de mirar los espectáculos a causa de la circularidad de la pista, por ejemplo; o de las pequeñas tarimas que a veces se montan para este tipo de espectáculos. El espacio del circo también se puede ver transformado por la creación, por ejemplo, de dos pistas en un circo, lo que crea otras relaciones distintas con el público y actores. El circo es uno de los espacios más populares y cercanos a las personas, de ahí la importancia de recrearlo y explotar su potencial escénico.

Por último, la narración de *Guignol*, se conecta con la idea de hacer del guignol o la marioneta una herramienta pedagógica en el caso que nos ocupa una herramienta para enseñar FLE. Un títere o un guignol tiene el mágico

poder de hacer hablar a quien no lo sabe hacer o no lo quiere hacer. Se trata de un dispositivo que libera la palabra y permite el distanciamiento necesario para poder interactuar en lengua extranjera. El guiñol es universal y esa característica le permite ser reconocida por cualquier cultura pues cualquier ser humano al tenerla en las manos sabe que ella está esperando a que se le haga hablar y mover. Casi, de manera mágica, el guignol nos invita a que le demos voz y movimiento (Massé, 2006).

## ATELIER 1

**On va jouer aux...**

### **Numéros de cirque. Improvisation.**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de se réunir en groupes de trois et de préparer des numéros de cirque. Il faut que ce soit un numéro qui éveille leur imagination. Ils peuvent s'inspirer d'exemples tels que: l'homme élastique, la femme barbue, l'homme le plus fort du monde, le clown, le jongleur, le contorsionniste, l'acrobate, l'expert en marchant sur la corde raide, l'homme le plus rapide du monde etc. L'enseignant joue le rôle de présentateur.

Ce jeu développe chez les enfants la créativité, le travail de groupe et la planification d'un acte.

*Le cirque le plus petit du monde*  
D'après une histoire réelle et d'après *Luce La Puce* d'Antón Krings

Première partie



Ilustración Marcela Ardila

Accompagnée de ses enfants, un dimanche Alice alla avec eux rendre visite à sa mère pour qu'elle les émerveille comme toujours avec ses histoires. Après avoir servi des biscuits et des jus de fruits, Alice, les enfants et la grand-mère montèrent au grenier où il y avait ce coffre qui leur avait donné tant de surprises et les avait réjouis. Une fois installée, la vieille femme a commencé à chercher quelques costumes minuscules dans le coffre pendant qu'elle racontait l'histoire suivante à Silvia, Anne et Harry ses petits enfants :

Dans un pays lointain il existait il y a très, très longtemps, parmi de hautes et vertes montagnes, un village caché au pied d'un volcan. Dans

une de ces maisons un garçon aux cheveux noirs bouclés et aux yeux au regard vif vivait avec sa mère. Un jour où sa mère tarda longtemps à rentrer, les lumières du village se sont soudainement éteintes. Pendant un long moment très silencieux, le volcan commença à cracher des étincelles rouges et jaunes, crépitantes du plus profond de la terre. Il était déjà tard, et comme sa mère lui avait recommandé de ne pas allumer de bougies en son absence, la seule petite lumière qui allumait cet endroit provenait de celle que réfléchissait la lune. Un peu effrayé par l'obscurité, le garçon décida de monter sur la terrasse. Là, le vent agitait les vêtements qui séchaient et qui restaient accrochés aux cordes.

Le garçon regardait soucieux les étincelles qui montaient et descendaient de l'énorme montagne, quand, soudain, l'une d'elles atterrit sur sa terrasse. Les yeux écarquillés, il vit l'étincelle se transformer en un homme minuscule avec une très longue barbe. Une fois atterri, avec son bonnet de laine, le petit homme barbu, commença à secouer la poussière de son pantalon vert, puis il s'essuya le visage et noua ses deux petites bottes. Puis, très sûr de lui, il sortit un mouchoir rouge de sa poche et le secoua fortement, le saisissant par les deux bouts. Des bandes en tissus argentés commencèrent à voler de partout, formant un petit monticule en tombant.

Surpris, le garçon voulut parler au petit bonhomme, mais sa surprise était si grande qu'il ne put prononcer un seul mot. De plus, aussitôt après, petit à petit, un tout petit cirque émergea du tas de bandes en tissu. Le cirque avait un chapiteau coloré, rouge, vert, jaune, qui sembla animé par une population à peine visible. Compte tenu de cela, le garçon se précipita dans sa chambre pour sortir une vieille loupe, un cadeau de son grand-père tailleur, et ainsi pouvoir observer le cirque plus en détail.

Autour du chapiteau on pouvait entrevoir de minuscules carrosses avec des appareils, des échelles, des cordes et tout ce qu'on pouvait imaginer pour jongler, sauter, danser. À l'entrée, au travers des minuscules fenêtres d'une charrette en bois, sûrement le vestiaire de l'artiste vedette, on voyait une silhouette qui bougeait constamment.

Soudain, notre petit génie se mit à crier, appelant une certaine Violeta. "Violeta, arrête de te coiffer et de te maquiller, c'est l'heure des répétitions et il reste peu de temps pour que le spectacle commence!" Violeta, on sait déjà que tu es la plus belle puce, mais tu dois sortir immédiatement de là, et abandonner tant de vanité, c'est assez! » L'impatience s'est emparé du lutin, qui ouvrit énergiquement la porte et cria: - « Mademoiselle Violeta, pourriez-vous s'il vous plaît être très gentille et sortir immédiatement?! " Avant de sortir, la mystérieuse



Violeta répondit depuis sa loge: «Eh bien, je serais déjà sortie, si tu ne m'avais pas déconcentrée avec tes cris de fou! »  
Tout cela avait lieu au travers de la loupe et sous les yeux étonnés de l'enfant.

**Questions de réflexion:**

Connais-tu des histoires fantastiques comme celle du garçon de l'histoire?  
Laquelle ?

As-tu déjà été au cirque? Quels numéros te souviens-tu avoir vu ? Quels personnages sont dans un cirque? Où vivent ces gens du cirque? Pensez-vous que les enfants du cirque vont à l'école?

### **On va jouer au...**

#### **Cirque**

Groupe de 10 à 14 enfants.

Dans cette activité, l'enseignant demande à tous les enfants de participer dans la construction imaginaire d'un cirque. Ensemble, ils doivent faire une présentation du cirque avec tous les numéros possibles et avec tous les personnages du cirque (dompteurs, trapézistes, funambules, clowns, acrobates, écuyers, jongleurs, magiciens ...). Ils montrent comment ils vivent dans le cirque (dans la caravane par exemple) et ils font semblant d'être une grande famille multiculturelle puisqu'ils viennent tous de très loin de par le monde. Ils parlent plusieurs langues et présentent enfin le spectacle.

Dans cette improvisation, l'enfant développe le travail collectif, la répartition des tâches, les responsabilités et la créativité.

***Le cirque le plus petit du monde***  
**D'après une histoire réelle et d'après *Luce La Puce* d'Antón**  
**Krings**

**Deuxième partie**

Au milieu de tant d'émerveillement, une puce aux longs cils coquets est finalement descendue d'une échelle. Elle était vêtue d'un tutu rouge à paillettes, chaussée de ballerines en velours noir, un magnifique chignon rose sur la tête. C'était Violeta, et elle était vraiment très belle, même si son visage la trahissait montrant l'ennui causé par tant de cris et de précipitation. Lorsque le génie remarqua la mauvaise humeur de Violeta, il sortit de son chapeau un petit cube de sucre de lavande et l'offrit à la star pour se réconcilier.

Les deux réconciliés, Violeta commença à répéter son numéro à l'extérieur du chapiteau, toujours dirigée par le petit bonhomme. Mais cela n'a duré que quelques minutes, car ils sont tous les deux entrés rapidement sous le chapiteau du cirque où on annonçait que la représentation allait commencer.

"Mesdames et messieurs! Le cirque le plus petit du monde se permet de vous présenter son artiste exceptionnelle et toujours merveilleuse ... Violeta !!!" Alors, l'enfant avec la loupe focalisant le spectacle, pu voir que, comme tout le monde, ce cirque avait aussi une piste circulaire, entourée de sièges pour le public, le tout éclairé par de minuscules projecteurs.

Les applaudissements ont éclaté et très vite la belle Violeta est apparue sur un monocycle. Avec une habilité et une facilité étonnantes. Elle parcourait la scène en faisant des cercles tout en recevant les cerceaux avec beaucoup de naturalité pour commencer à jongler au rythme de la danse de l'équilibre. Immédiatement après arrivèrent les numéros des funambules et trapézistes et dans les deux cas, Violeta, avec un parapluie coloré ouvert démontra ses incroyables capacités, marchant sur les cordes comme s'il s'agissait d'un terrain solide. C'est ainsi, qu'elle joua dans de beaucoup d'actes, car, en plus d'être contorsionniste, Violeta était mime, magicienne et clown. Elle dansait même en faisant tourner des plats chinois et en marchant sur des échasses.

Et ce spectacle dura jusqu'à ce que les lumières du village commencèrent à revenir. Le volcan s'endormit et le petit bonhomme, Violeta et le cirque

disparurent sous les yeux de l'enfant, précisément au moment où la mère monta le chercher. Elle lui donna un baiser sur la joue et commença à ramasser les vêtements qui avaient déjà séché et qu'elle devait livrer le lendemain car c'était son travail. Le garçon aux cheveux noirs bouclés et au regard vif, heureux comme tout, ne dormit pas cette nuit-là, car il ne pensait qu'à ce dont il avait été témoin.

Le lendemain, sans perdre de temps, il se rendit à l'atelier de son grand-père qui était tailleur. Avec sa concentration habituelle, il cousait penché au-dessus de la machine à pédales, complètement entouré de bandes de tissu éparpillés sur le sol, identiques à celles qui la veille étaient sorties du mouchoir du petit bonhomme. Après avoir embrassé son grand-père, le garçon sortit sa loupe en silence et commença à regarder ce qui n'était jusqu'alors que des morceaux de tissu de couleur. C'est ainsi qu'il sut donc que chaque pièce de tissu était en fait une ébauche de pantalons, de chemises, de tutus et de toutes sortes de costumes de cirque.

Tandis que le grand-père continuait à coudre en silence, le petit-fils, avec un air complice, sut qu'il concevait et cousait les vêtements de tous les petits cirques de la terre, et ainsi il apprit qu'il faut toujours valoriser aussi les plus petites choses comme un cadeau précieux de la vie et qu'il ne faut pas avoir peur de l'inconnu car dans chaque monde existent d'autres mondes avec une histoire à découvrir.

### **Questions de réflexion:**

As-tu vu des cirques avec des animaux? Penses-tu que les animaux devraient travailler dans le cirque? Penses-tu que les animaux ont des droits?

Savais-tu que le nez de clown est le plus petit masque du monde.

As-tu déjà porté un nez de clown? Qu'est-ce qui change? Ton look change-t-il?

Ta bouche change-t-elle ? Penses-tu que les clowns sont maladroits?

Tu t'es déjà senti maladroit? Que penses-tu des personnes maladroites?

**On va jouer à...**

### **Je te manipule avec mon énergie**

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de se mettre en couple et, à tour de rôle à une distance de deux mètres, un des deux enfants (le chef) manipule le camarade de classe avec les instructions qu'il donne avec sa paume de main. L'enfant chef étend sa main vers l'avant en montrant au partenaire la paume de sa main, qui est la référence avec laquelle il manipule son partenaire. L'enfant qui est guidé doit penser que la paume de la main de son partenaire est son plexus solaire et de cette façon il se déplace dans de nombreuses directions là où la paume de la main le lui indique.

Ce jeu éveille la concentration, l'écoute, la communication et l'attention chez les enfants. Le mouvement du corps est vital pour la construction de la scène.

## **GUIGNOL**

### **D'après l'histoire sur l'origine de la marionnette Guignol.**

Les visites d'Alice chez sa mère devenaient de plus en plus courantes les jeudis après-midi. Après plusieurs années, ces visites étaient l'occasion de partager des dialogues et des silences. Ces rencontres avec une tasse de thé à côté du merveilleux coffre, ramenaient les souvenirs qui leur permettaient de reconstituer le puzzle du passé de leur vie.

«Devinez ce que je garde ici», dit la mère à Alice, tenant une petite boîte fourrée d'une étoffe douce très rouge. Des réponses possibles traversèrent l'esprit d'Alice. Elle essaie de deviner et répond que ça pourrait être une bague oubliée, une boucle de ses cheveux, ou peut-être le souvenir d'une relique rapportée de ses voyages en Terre Sainte. La mère se met à rire et pour un instant Alice, la vit dans la splendeur de ses vingt-cinq ans. Enfin, elle ouvre la boîte avec des gestes théâtraux et montre un minuscule objet de couleur ivoire, tout en s'exclamant, d'une voix imposante : "Je suis ta première dent, je vois que tu ne te souviens plus de moi. Tout de suite après, Alice se souvint du jour où sa dent de lait avait été arrachée.

Elle se souvint d'être assise là, sans défense, au milieu des appareils et des seringues menaçantes, malgré les paroles et les gestes aimables du jeune médecin. Après une nuit blanche causée par une douleur intense, le matin, Alice écouta la terrible nouvelle des lèvres de sa mère: elles devaient se rendre au cabinet du médecin. Et aucun argument ne put changer les plans et rien ne fit arrêter Alice de pleurer. Même la promesse de ne pas aller à l'école pendant deux jours n'eut aucun effet sur son humeur. Puis, pour tenter de calmer ses peurs, la mère lui raconta comment ça se passait à son époque lorsqu'elle avait mal aux dents. - L'anesthésie n'existait même pas, ma fille, alors imagine un peu.

Le jeune médecin lui dit la même chose, tout en enfilant d'étranges gants à ses mains. Alice remarqua qu'il s'agissait de petites marionnettes de gants et osa ouvrir la bouche, qu'elle avait gardée fermement fermée, pour demander au médecin à quoi servaient ces poupées. Le médecin, sans cesser de manipuler ses marionnettes, lui expliqua qu'on les appelait des guignols et qu'ils avaient été inventés par un dentiste d'un village français à l'époque où l'extraction d'une dent était très douloureuse. C'est ainsi que ce docteur, préoccupé par la douleur de ses patients imagina un moyen de les distraire à travers des histoires que ses guignols racontaient.

Il est certain que nous ne savons pas si cela a réussi à faire oublier la douleur à ceux qui rendaient visite au dentiste, mais nous savons que ces personnages, les guignols, sont devenus très populaires et ont rapidement envahi les places du marché et les rues pendant les carnivals et se sont transformés en des spectacles qui racontaient des histoires et des anecdotes sur les villageois. Au fil du temps, les poupées ont évolué et le protagoniste du spectacle a été nommé Guignol comme on le connaît aujourd'hui dans l'histoire du théâtre de marionnettes.

"Mais peu importe les poupées et l'anesthésie. Aller chez le dentiste continue à semer la terreur chez n'importe qui, peu importe sa taille et son courage," ajouta Alice. « Sinon, demandez à mes enfants »

### **Questions de réflexion :**

As-tu vu un spectacle de marionnettes? As-tu manipulé des marionnettes?  
Le guignol est né en France dans la ville de Lyon en 1795. M. Mourguet, qui était dentiste, l'a inventé pour amuser ses patients et leur faire oublier la douleur (à cette époque il n'y avait pas d'anesthésie).  
Et toi? As-tu ressenti de la douleur chez le dentiste? Comment as-tu réussi à oublier la douleur?

Al igual que en la cartilla anterior, una última carta cierra este conjunto de cuentos. Alice se dirige a sus hijos para resaltar todo lo bueno de las tardes vividas junto a la abuela.

### *Lettre finale*

Mes enfants,

Chaque objet dans le coffre des souvenirs a fait que grand-mère nous raconte sans s'en rendre compte les plus belles histoires de sa jeunesse. Il ne nous reste plus qu'à en savoir davantage sur le théâtre d'ombres et les histoires des films de Charles Chaplin. On pourra aussi visiter les musées de la ville et regarder avec attention les tableaux. Je vous inviterai aussi au cirque où les animaux ont disparu et qui n'a plus que des acteurs qui sont de merveilleux acrobates, jongleurs, musiciens et chanteurs. On pourra chanter sous la lune "*Au clair de la lune mon ami pierrot*" et peut-être mieux comprendre la tristesse du pauvre Pierrot et si on ne veut pas sortir on pourra jouer avec les marionnettes en l'honneur de Guignol et leur redonner vie.

Grand-mère nous a donné envie de faire des choses que nous n'avons jamais faites.

Je vous aime,

Alice



#### 4.4.4.Tercera cartilla: *Cartes pour apprendre le français*.

Los seres humanos, sin importar nuestra lengua, o, quizás justamente, gracias a la diversidad de nuestras lenguas, existimos en la Tierra con los mismos derechos. Esta aseveración, esta proclamación, es una afirmación universal de humanidad. Lo que nos hace humanos, y no depredadores salvajes -que de alguna forma también somos-, es la declaración de nuestros derechos. La palabra se hace entonces universal. La palabra se hace testimonio de nuestra humanidad. Decimos que no somos depredadores salvajes, así lo seamos. Decimos que somos seres humanos y entendemos en todas nuestras lenguas qué significa ser humano. La tercera cartilla, *Cartes pour apprendre le français*, pretende hacer un viaje a través de distintas culturas. Ese viaje realizado por la abuela y los tres nietos Anne, Silvia y Harry y que es motivado por la urgencia de conseguir los ingredientes para una pócima mágica que curará al abuelo, nos permite jugar a encontrar lugares lejanos y a cruzarnos con personajes relevantes de la historia de la humanidad.

Esta tercera cartilla, también dividida en tres unidades, *Amérique Boréal*, *Quatre destins* y *Fables et fantaisies*, contiene once historias de viaje que dan cuenta del fenómeno multicultural que se da a menudo a causa de las grandes migraciones de pueblos enteros que emprenden camino hacia países más estables en términos económicos. Estos talleres buscan mostrar que, en materia de educación, no se busca priorizar los valores de una sola sociedad modelo para las otras, sino valorar y reconocer con el mismo respeto todas las diferencias entre los seres humanos (De Carlo, 1998).

Al igual que hemos procedido en las otras dos cartillas, incluimos a continuación un cuadro en el que hemos recogido, a modo de resumen, la estructura y contenidos de los relatos que componen esta tercera cartilla.

Unités	Ateliers	Sujets	Compétences artistiques/Théâtre	Réflexions autour de/des/du
<b>1- Amérique Boréale</b>	1. Racine de pin jaune 2. Sirop d'érable 3. Fleur d'azalée 4. Nouvelle Orléans	Les Squamish Les Inuits Immigration /Montréal Droits communauté afro-américaine	Création des scènes Jeu dramatique à partir d'une idée (une phrase) Compréhension d'une action et de la notion d'espace scénique Jeux de statut entre les personnages	La liberté, l'autodétermination, croyances indigènes Langues indigènes, extinction d'une langue Les différences culturelles, la gastronomie L'injustice
<b>2- Quatre destins</b>	1. Les trois écailles du dragon 2. Eau de la rivière Waingunga 3. Une poignée de sel 4. Voyage en avion et rencontre avec les Quakers et les Kogui	Egalité/service à l'humanité Légendes Marche du sel de Gandhi 1930 Mythes de la création	Improvisations/ Création collective Jeu d'improvisation pour résoudre un problème Création de scènes à partir d'un fait historique Construction d'un personnage	Résolution de problèmes Actions qui bénéficient les autres Désobéissance civile La création du monde
<b>3- Fables et fantaisies</b>	1. Pépite d'or 2. Coquille d'escargot 3. Kiriku	Exploitation de l'or/Buddha Caraïbes, francophonie Communication non violente	Accomplir des tâches dans la scène Inventer des mondes culturellement différents dans la scène Mise en scène d'une pièce de théâtre	Appropriation des territoires Esclavage africain en Amérique latine Le boycott/ Mesures pacifiques

Una vez más, la cartilla se abre y se cierra con dos nuevas cartas que, en esta ocasión, redactarán nuestros tres personajes infantiles, Harry, Silvia y Anne. Junto a la abuela escriben a sus padres para decirles que se marchan de viaje.

### *Première lettre*

Chers maman et papa,

La maladie de grand-père continue à persister. Depuis son arrivée de Chocó, il n'a cessé de parler qu'avec des haïkus. Des cœurs jaunes sortent de sa bouche et de ses oreilles. Nous avons essayé de le guérir avec des feuilles de pissenlit, des peaux de banane, des larmes de crocodile et rien n'a marché. Le livre d'herboriste de grand-mère dit que nous devons préparer d'urgence un antidote. Le problème est que les ingrédients ne sont disponibles que dans quelques parties du monde: aux États-Unis, au Canada, en Angleterre, en Inde, en Australie et en Afrique. Heureusement, grand-mère lance des sorts et a des amis partout dans le monde qui peuvent nous aider. Ne vous inquiétez pas pour nous. Nous gardons le contact. Prenez soin de grand-père.

On vous embrasse affectueusement,

Harry, Silvia, Anne et la grand-mère.

---

## UNITÉ 1. L'AMÉRIQUE BORÉALE

---

La primera unidad, *Amérique Boréale*<sup>29</sup> es un viaje que comienza, en el primer taller, *Racine de pin jaune*, donde los Suquamish, una tribu que vive en el oeste del estado de Washington y que nos remite a lo que ha significado para los nativos norteamericanos la lucha por sus territorios. Allí, la abuela y los tres nietos buscan la raíz del pino amarillo, ingrediente necesario para la poción mágica; en su búsqueda, se encuentran con la nieta del gran jefe Seattle convertido en un símbolo universal de la lucha del ser humano por sus derechos. Esa lucha por la afirmación de nuestra humanidad está aún vigente, es necesaria y universal ya que hemos vivido en el siglo XX la más extrema expresión de infamia y crueldad, al mismo tiempo que hemos sido capaces de celebrar nuestra propia humanidad. El siglo de los campos de concentración, los gulag y la bomba atómica, fue el mismo siglo de Ghandi, Luther King y Mandela; el mismo siglo de la invención de las vacunas, el nacimiento de la ecología y la creación de la Corte Penal Internacional. Nunca se había invertido tanto esfuerzo y tiempo en destruir vidas, y nunca se había invertido tanto esfuerzo y tiempo en proteger vidas. Los niños del siglo XXI nacen con esta doble herencia. Por un lado, el dolor de la infamia, por el otro, la responsabilidad de la humanidad.

No se sabe hoy día si la famosa carta del Jefe Seattle fue en realidad transcrita por el Sr. Smith<sup>30</sup> durante un discurso del líder indígena, o si es más

---

<sup>29</sup> Una de las razones por las cuales se decidió escoger estos destinos en Norteamérica en esta primera unidad de la cartilla III obedece a que ese territorio se ha enfrentado históricamente al encuentro de varias culturas de manera más radical (De Carlo, 1998). La presencia de tribus norteamericanas, esclavos de Africa, grupos religiosos colonos, anglosajones y más tarde llegada de europeos y posteriormente latinoamericanos han hecho de ese territorio el espacio de encuentros (y desencuentros) de culturas muy trascendental a nivel mundial.

<sup>30</sup> “En diciembre de 1854, el gobernador Stevens visita al viejo Seattle, quien pronuncia un discurso lamentándose de que los mejores días para los indios habían pasado y que el futuro le pertenecía al hombre blanco. Entre los asistentes a esta reunión destaca el Dr. Henry J. Smith, un cirujano con inclinación por la florida poesía victoriana (escribía bajo el seudónimo de Paul Garland) quien al parecer fue el único de los asistentes que tomó notas detalladas del encuentro y resultó muy impresionado por el porte y por el discurso del orador indígena. De lo que este médico publicara muchos años después nacería el discurso —y el mito—del jefe Seattle” (Del Pont Lalli, 2000, p 65).

bien creación literaria del propio Smith, quien probablemente no conocía la lengua del Jefe Seattle. Quizás el Sr. Smith asistió al discurso del Jefe y no entendió una sola palabra; quizás decidió entonces inventarse él mismo las palabras del Jefe, suponiendo qué habría dicho ese hombre extraño, alto y fuerte, en esa voz recia que dicen se escuchaba a media milla a la redonda. Si así fue, leemos entonces en esa carta un bello ejemplo de humanidad universal. Lo que el Dr. Smith supuso que dijo el Jefe Seattle, son las bases fundadoras de la ecología en el siglo XX.

## ATELIER 1

**On va jouer au...**

### Sortilège. Improvisation

Groupe de 10 à 14 enfants.

L'enseignant demande au groupe de se diviser en trois sous-groupes. Chaque sous-groupe cherche des personnages qui lancent des sorts pour préparer une potion magique. C'est un jeu dans lequel un sort est lancé pour attirer une force surnaturelle afin que quelque chose de mauvais s'éloigne. Les personnages qui créent les sorts peuvent être des sorcières, des prêtres, des indigènes ... Les enfants doivent créer les personnages, les mots magiques qui ensorcellent et les ingrédients pour préparer une potion magique qui les éloignera de tout mal. Chaque improvisation est montrée aux autres groupes.

Le professeur peut montrer un extrait du film Macbeth (William Shakespeare) de Roman Polanski dans lequel quatre sorcières invoquent les éléments de la terre pour changer le sort de la monarchie.

Avec ce jeu, les enfants apprennent à créer des scènes et à trouver les objectifs des scènes et du travail en groupe.

### *Racine de pin jaune*

La première destination de grand-mère, Harry, Silvia et Anne est chez les Suquamish. Là-bas ils peuvent trouver la racine de pin jaune. Le livre de sorts de grand-mère a toutes, ou presque toutes les instructions nécessaires. Le livre de sorts indique même l'ordre dans lequel on doit obtenir les ingrédients. « L'ordre est important. Ce n'est pas la même chose d'acheter des chaussures en cuir pour une femme, que d'acheter des chaussures pour une femme en cuir », dit grand-mère. Harry demande : « Comment allons-nous voyager ? ». Grand-mère en regardant Anne: « qu'est-il arrivé à Pégase ? ». Anne sort de son sac un bel animal en peluche en forme de cheval ailé. « Il me semble qu'il n'y a pas assez d'espace pour tous... », dit Silvia. Grand-mère et Anne montent le cheval en disant : « Vers un pin jaune, beau cheval ailé, que le soleil n'obscurcisse pas ta lumière et que tous tiennent ici de notre côté ».

Le petit pégase est devenu énorme. Ses ailes étendues faisaient deux fois la taille des ailes d'un condor. Tous se sont installés sur le dos de l'animal et ils sont partis rapidement à travers les nuages.

« Nous cherchons un magasin spécifique ? » demanda Silvia. « Je crois que non », répondit grand-mère, « je crois que nous cherchons une personne spécifique. J'imagine que nous allons le savoir une fois arrivés ».

Pégase atterrit auprès d'un grand pin jaune. À côté du pin se trouvait une tombe. Face à la tombe pleurait une jeune fille autochtone. Lorsque la jeune leva ses yeux vers les visiteurs, Pégase était déjà un animal en peluche. En essuyant les larmes de ses yeux avec une partie de sa robe, elle dit : « Soyez les bienvenus, étrangers. Soyez les bienvenus au territoire des Suquamish. Territoire libéré courageusement par mes ancêtres il y a plus d'un siècle ».

Silvia lut la pierre tombale. La personne qui était là, sous terre, était le chef Seattle. « Je suis navrée. C'était un membre de ta famille ? », dit Anne. « C'était mon arrière-grand-père », dit la jeune. « Je ne l'ai jamais connu. Ce fut un brave guerrier qui s'est battu pour nos droits. Nos droits à nous, les Suquamish, le droit de vivre dans notre territoire, le territoire de nos ancêtres. ».

À ce moment-là, un groupe de personnes autochtones s'approcha en titubant avec des bouteilles de bière dans les mains. Ils voulaient vendre

de vrais souvenirs du chef Seattle aux nouveaux arrivants. La jeune baissa le visage et Anne, la plus petite, la vit encore pleurer. « Excusez, s'il vous plaît, mes larmes », dit la jeune. « Je suis l'arrière-petite-fille du grand chef Seattle. Je m'appelle Poudre d'or. Je souffre en regardant mon peuple ivre. Ils ne sont plus des guerriers libres et courageux. Ils sont des fantômes de ce que nous fûmes ». « Chère Poudre d'or », dit Silvia. « Notre grand-mère connaît des potions très puissantes. Elle connaît une potion guérissant l'ivresse des hommes. Nous cherchons un morceau de la racine d'un pin jaune pour guérir notre grand-père ». « Ton grand-père est un homme ivre aussi? », demanda Poudre d'or. « Bon... parfois, mais non, ce n'est pas le problème. Toute sa vie, il a beaucoup voyagé tout au long de notre pays. Il a été avec des amis au Chocó, au bord de la rivière Atrato et il a mangé un ananas tout entier. Il est retourné en parlant tout seul en haïkus. Et de ses oreilles sortent des cœurs jaunes », précisa Silvia.

« Voici un pin jaune », dit Poudre d'or « Ce serait pour moi un honneur de vous donner une racine de cet ancien arbre qui a assuré le sommeil éternel de mon arrière-grand-père ». La jeune Suquamish s'est mise à genoux auprès de l'arbre. Elle a murmuré quelques mots avant de couper un morceau de la racine avec le couteau qu'elle portait à la ceinture. En même temps grand-mère transcrivait la recette de la potion pour guérir l'ivresse.

Harry vit, un peu rougi, Poudre d'or et lui dit : « C'est difficile à croire, mais nous sommes arrivés ici sur le dos d'un beau cheval ailé ». Il vit Anne et lui fit un clin d'œil. Cependant, Anne montra du doigt Pégase, courant heureux et amoureux avec d'autres chevaux dans les plaines de Suquamish. Pégase avait les ailes cachées sous une selle indigène. Poudre d'or rit, « Où allez-vous maintenant ? ». « Nous allons au territoire des Inuits, dans la région arctique, au nord du Canada », dit grand-mère. La jeune autochtone vit Harry et lui dit : « Les Suquamish, nous connaissons aussi des sorts ».

### Questions de réflexion :

Que veut dire pour toi la liberté? Comment la liberté d'une personne, d'un pays ou d'un peuple pourrait-elle limiter la liberté d'une autre personne, d'un autre pays ou d'un autre peuple? Penses-tu que les gens ont le droit à l'autodétermination, c'est-à-dire à définir leur propre avenir? Explique pourquoi ou pourquoi pas.

Certaines tribus indigènes appelées U'wa sont encore présentes en Colombie. Leur territoire ancestral est sacré et le pétrole, qu'ils appellent Ruirá, est pour eux le sang de la terre mère. Il est impensable pour eux qu'il y ait des gens qui veulent enlever le sang de la terre. Connais-tu une communauté indigène? Connais-tu des croyances indigènes? Que penses-tu du pétrole qui est extrait du territoire de l'U'Wa, c'est-à-dire du sang de la terre?



El segundo taller de esta unidad, *Sirop d'érable*, nos transporta al mundo de los Inuit, pueblo autóctono que vive entre Canadá, Estados Unidos y Groenlandia. El viaje permite que los niños observen la elaboración del *Sirop d'érable* (Sirope de Arce) y se encuentren de paso con un personaje mítico para los Inuit: el oso polar Kunikdjuaq<sup>31</sup>. Allí comparten comida con una familia en un iglú y logran obtener el segundo ingrediente de la poción mágica: el famoso sirope. De manera mágica viajan dentro de una ballena hacia el tercer destino: Montreal.

## ATELIER 2

### On va jouer au...

#### Théâtre d'images. Improvisation.

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant divise le groupe en trois sous-groupes. Chaque sous-groupe crée une histoire inspirée de la phrase: "Venez à table, nous partagerons notre nourriture avec vous, braves voyageurs!". L'histoire doit prévoir les personnages et les endroits où l'action peut se dérouler. Lorsque l'histoire est terminée, chaque groupe prépare cinq moments (images) avec lesquels ils interpréteront l'histoire. Il est important de concevoir les cinq moments comme des images picturales qui racontent cinq moments importants de l'histoire. Il s'agit de cinq événements de l'histoire. Les tableaux doivent définir l'espace, les personnages et montrer clairement l'intrigue de l'histoire. Les cinq tableaux sont exposés statiques comme des œuvres d'art picturales. Les deux autres groupes du public ferment les yeux avant et après chaque image. L'enseignant indiquera quand ouvrir et fermer les yeux à nouveau.

Cette improvisation permet aux enfants de comprendre comment jouer à partir d'une idée ou une d'une phrase.

---

<sup>31</sup> La historia cuenta que una anciana adoptó al oso polar Kunikdjuaq. Convertido en su hijo, es también el mejor cazador pero los hombres del pueblo deciden que es muy peligroso conservarlo en el pueblo y lo quieren convertir en carne y piel. La anciana con la ayuda de los niños le ayudan a escapar (Dabovich, 1999).

### *Sirop d'érable*

Poudre d'or prononça alors son sortilège: "Cheval fort et courageux, guerrier ancestral, emmène immédiatement ces gens à leur destin". À ce moment-là un des chevaux qui courait en jouant dans les vallées, monta d'un seul geste la grand-mère, Harry, Silvia et Anne sur son dos. "Qu'est-ce que nous cherchons dans l'Arctique grand-mère?" demanda Harry. "Bon...nous ne cherchons rien dans l'Arctique. Nous cherchons une personne". "Mais le deuxième ingrédient?", demanda Silvia. "Laisse-moi te montrer ..." répondit la grand-mère.

Le cheval courait à grande vitesse comme un rayon lumineux à travers le territoire canadien. Lorsqu'ils traversaient le bois d'arbres d'érable la grand-mère dit à Harry: "Ici Harry...tu vois ces seaux qui recueillent la sève des arbres? Nous devons en prendre un..." "C'est du sirop d'érable?" Demanda Silvia. "C'est exact", répondit la grand-mère,. "Super! Allons-nous manger des pancakes?" demanda Anne. "Pas exactement", répondit la grand-mère. "Nous devons trouver quelqu'un".

Le cheval rapide de Poudre d'or les laissa devant un igloo. Le froid était insupportable. La nuit obscure. Le vent glacial gela le nez et les oreilles de tout le monde. La grand-mère se précipita pour frapper à la porte de glace de l'igloo. La surprise de tous fut plus grande quand ils virent que celui qui ouvrait la porte était un immense ours blanc.

Derrière l'ours, une vieille femme leur cria: "Entrez vite, vous allez geler!" Ils s'assirent autour du feu. L'ours se lécha les lèvres en regardant le sirop d'érable. "C'est mon fils. Son nom est Kunikdjuaq. Kunikdjuaq mon fils», dit la vieille femme en montrant l'ours. "Nous sommes Harry, Anne, la grand-mère, et moi, je suis Silvia", dit Silvia. «Nous venons de très loin à la recherche des ingrédients d'une potion secrète pour soigner notre grand-père» dit Anne. «Et quel ingrédient voulez-vous trouver dans ces terres désertiques enneigées?» demanda la vieille femme.

Ils ont tous regardé grand-mère, qui se grattait la tête. «Eh bien, vous savez madame, que ces livres de potions secrètes sont aussi parfois un peu énigmatiques. Le livre dit: une goutte d'eau du meilleur chasseur des plus courageux des peuples arctiques qui fera de sa langue une fontaine, en contemplant le jus de l'arbre». "Ah ... le jus de l'arbre est du sirop d'érable ..." dit Harry. Anne, Silvia et la vieille femme se tournèrent pour regarder Kunikdjuaq, qui avait déjà fait une flaque d'eau sous sa bouche en bavant. "Est-ce que votre fils est bon chasseur?", demanda Anne. La

vieille femme rit et répondit: "C'est le meilleur chasseur de tous les Inuits, le peuple le plus courageux de l'Arctique." La grand-mère prit une goutte de bave de l'ours et la mit dans une petite bouteille. «Venez à table, nous partagerons notre nourriture avec vous, braves voyageurs!» dit la vieille femme.

### **Questions de réflexion :**

Langues indigènes en Colombie.

En Colombie, il existe 66 langues indigènes. Selon la classification, la langue Tororó (Famille Chibcha), Carijona (Famille des Caraïbes), Pisamira (Famille Tukano de l'Est) et Tinigua (Langue Indépendante) ont presque disparues ou sont mourantes. Le nombre de locuteurs de carijona est de 30 personnes, et seuls 4 parlent la langue tororó! Les langues Ette Taara (Chimila) et Ukuwa sont considérées comme menacées d'extinction en raison de leur faible nombre de locuteurs (Ette Taara moins de 1 000 et Ukuwa entre 1 000 et 5 000). Les autres langues risquent de disparaître.

Que signifie la mort d'une langue pour toi? Pourquoi penses-tu qu'une langue meurt? Crois-tu qu'il en reste quelque chose ou la langue est-elle remplacée quand elle meurt? Qu'est-ce qui est perdu lorsqu'une langue est morte?

*Fleur d'azalée* es el título del tercer taller cuyo destino será el jardín de una casa de inmigrantes colombianos en Montreal. Ciudades como esta han logrado acoger a culturas muy diversas. Montreal puede ser entendida sólo desde la multiplicidad de las culturas que la habitan. El personaje de Martina<sup>32</sup> de este taller está inspirado en una cantante negra colombiana de origen africano. Cada ser humano lleva un pedazo de su mundo a cuestas cuando viaja a otro mundo. Intenta preparar las comidas de la propia tierra, decorar la casa con los objetos de su propio pasado, escuchar la música de sus antepasados. Antes, el destierro era sólo comparable a la muerte. Para muchos seres humanos hoy es también el destierro una manera de morir, una suerte de muerte del alma. El éxodo, el desplazamiento forzado, son fenómenos vigentes en nuestro tiempo. Millones de seres humanos viven hoy en el destierro y desean volver a sus tierras. Las grandes ciudades del mundo hoy albergan personas del mundo entero. El caso de Martina puede parecerse más a un destierro forzado. Muchos países del planeta han sido lugar de la más aterradora violencia desde hace ya décadas. Muchos de sus habitantes han debido buscar un lugar donde poder criar a sus hijos. Han debido huir del miedo. La historia de muchos africanos no se diferencia de la nuestra. El llanto de la abuela representa en esta historia el llanto de toda la humanidad. Martina, como muchos, sólo ríe y canta porque sus lágrimas ya se secaron y se cansó de gritar. Para muchos la alegría no es una opción sino una forma de sobrevivir. Muchas músicas del alma nacen del dolor del desarraigo. La abuela se reconoce en los cantos de Martina y en el tronar del tambor. Pero en el corazón de la alegría desafortunada está la tristeza. El dolor del destierro.

Es admirable la resistencia del ser humano. Ya hemos hablado anteriormente de resiliencia, la impresionante capacidad del ser humano, o de cualquier sistema, para recibir golpes y traumas sin perder su forma. El ser humano sufre, pero tiene la admirable capacidad de convertir el sufrimiento en arte. Los gritos se convierten en canto. El ser humano puede redimirse. El mundo puede transformarse.

---

<sup>32</sup> Martina Camargo conocida como la voz ancestral de la tambora y “La sirena del río magdalena” es una de las cantaoras más reconocidas y de mayor trayectoria del Caribe colombiano, heredera de una rica tradición musical.

## ATELIER 3

**On va jouer au...**

### **Théâtre d'images. Improvisation.**

Groupe de 10 à 15 enfants.

Pour cette activité, l'enseignant lit au groupe l'histoire Fleur d'Azalée. La lecture met l'accent sur le thème des différents espaces de l'histoire et des lieux qui apparaissent dans le récit. Après avoir lu l'histoire et la structure comprise par les enfants, l'enseignant demande de former trois sous-groupes. Ces sous-groupes se réunissent pour construire cinq images statiques (comme dans l'activité précédente), qui racontent et montrent l'histoire de Fleur d'Azalée. L'important dans cette nouvelle improvisation est de montrer les différents espaces où se déroule l'histoire, sans oublier les personnages et l'intrigue de la fable. Les deux autres groupes du public ferment les yeux avant et après chaque image. L'enseignant indiquera quand ouvrir et fermer les yeux à nouveau.

Avec cette activité, les enfants reconnaissent que chaque action dans le théâtre se déroule dans un espace spécifique.

### *Fleur d'azalée*

Kunikdjuaq les emmena sur une plage enneigée. Là, il émit un étrange bruit guttural. Une énorme queue sortit de l'eau. Une queue qui était comme un souvenir de dinosaure. Une expérience ancestrale, immémoriale, signe des temps primitifs. La queue coula et le visage d'une énorme baleine blanche se posa sur la plage. Elle ouvrit la bouche et Kunikdjuaq leur fit signe d'entrer dans la baleine. "Eh bien ... moi je m'arrête là" dit Harry. Mais pendant qu'il le disait, Anne entra déjà dans la baleine. «À Montréal!», dit grand-mère. "Mon Dieu," dit Silvia.

Les baleines connaissent les routes et les courants sous-marins qui leur permettent de parcourir des lieues en quelques minutes. Voyager sur le ventre d'une baleine blanche n'est pas exactement un voyage de luxe mais avant même d'y penser, Harry, Silvia, Anne et la grand-mère étaient déjà à Montréal «Que cherchons-nous dans cette immense ville, grand-mère?», demanda Silvia. "Une fleur d'azalée," dit grand-mère. "Quelque chose de facile finalement," dit Harry. "Eh bien ... le livre dit: une fleur d'azalée qui pousse dans le jardin qui sent la madeleine, la mangue et le basilic", dit la grand-mère. "Mon Dieu" dit Silvia.

C'est Harry qui les guida à travers ce réseau enchevêtré appelé Métro Montréal. Les cartes du métro étaient incompréhensibles pour grand-mère, Silvia et Anne. Harry n'était pas très doué pour les sorts, mais il était bon pour déchiffrer les cartes. Dans le métro, ils regardèrent avec étonnement l'impressionnante multiplicité de visages et de vêtements. Un garçon avait les cheveux roux, coiffés comme un cacatoès. Une fille marchait avec un chat sur la tête. Une dame avait la tête couverte d'un chiffon. Un homme portait un turban. Une femme avait un bijou sur le front.

Ils atteignirent le quartier de la Petite Patrie et marchaient à la dérive. Chacun pensait à l'énigme du livre de potions de grand-mère. Pendant ce temps, ils parcouraient un univers d'odeurs et de sons. Un jardin sentait le gingembre et l'ail. On entendait sonner des cloches et des xylophones. Un autre jardin sentait la vodka et le paprika et on entendait aussi des chœurs de voix masculines. Un jardin sentait la mangue et la menthe et on entendait des tambours. Un autre jardin sentait le basilic et on entendait aussi des tambours. "Un moment!" Hurla Silvia. "Un jardin qui sent la mangue et un autre qui sent le basilic?" À ce moment-là, la grand-mère vit une femme avec une robe longue et colorée qui allait arroser son

jardin. Elle chantait une vieille chanson de la rivière Magdalena que grand-père adorait.

On pouvait entendre le son profond d'un tambour dans sa maison. La grand-mère leva les bras en criant "juepaje" et s'adressa à la femme. La femme écarta les bras et invita la grand-mère à danser. Elles dansèrent et dansèrent encore une fois. La personne qui jouait le tambour sortit de sa maison émue. Avec le tambour entre ses jambes, elle sauta autour des femmes et se tenait entre elles. Tous dans cette maison criaient et chantaient et posaient les pieds sur le tambour. Ils dansaient, se retournaient, levaient les bras et criaient: bullerengue, bullerengue.

Soudain, la femme arrêta la danse. La grand-mère pleurait et pleurait encore, ses larmes semblaient une source d'eau irrépressible. "Madame ... qu'est-ce qui ne va pas avec vous, comment se fait-il que vous riez et pleuriez en même temps?" Mais la grand-mère sanglotait et ne pouvait pas parler. La femme du jardin des tambours les invita à entrer dans sa maison, leur offrit un bon morceau de manioc avec du fromage salé et un shot de rhum aux herbes aromatiques. Silvia lui raconta toute l'histoire, tandis qu' Anne et Harry mangeaient anxieusement. "Rien de tel comme la nourriture de la propre patrie" dit Harry la bouche pleine de manioc. La grand-mère pris un rhum, et un autre, et ensuite un autre, en sanglotant lentement.

"Je pense que vous êtes arrivés au bon endroit", déclara la femme. "Je m'appelle Martina. Je viens de la rivière du Magdalena. De l'île de Loba. Je chante des tamboras et des bullerengues. Mon mari s'appelle LeRoy et il vient de Lagos, Nigéria. Il aime l'afro beat et tout ce qui peut se danser, à condition qu'il soit heureux. Mes voisins d'un côté sont de Thaïlande, donc mon jardin sent la mangue. Mes voisins de l'autre côté sont d'Italie, donc mon jardin sent le basilic. Mes fleurs d'azalées sont les plus belles de la Petite Patrie. "

La grand-mère semblait ivre. "Et maintenant, comment allons-nous continuer à voyager?" demanda Anne. "Je ne m'y connaît pas en sorts. Mais nous pouvons vous donner des billets pour le train" dit Martina en leur offrant la plus belle fleur d'azalée de son jardin.

### Questions de réflexion :

#### Alchimie

Avant la chimie moderne, pendant longtemps, il y avait des alchimistes. Entre autres sujets de philosophie et de science, ils s'intéressaient à la transmutation des matériaux. Un cas célèbre était l'intérêt pour la transformation possible des métaux. Ils ont cherché, par exemple, à transformer le plomb en or. Il était très important pour eux de garder leurs recettes secrètes. Ils ont donc utilisé des codes, des graphiques et des mots étranges pour raconter leurs expériences. Souvent alors les textes des alchimistes pouvaient sembler des sorts. Pour beaucoup, la gastronomie, l'art de préparer de bons plats, est comparable à l'alchimie. La nourriture se transmute entre les mains du chef. Les saveurs, les textures, les consistances des plats se transforment en délices entre les mains des chefs.

As-tu été obligé de manger un plat étrange ? D'où viennent tes grands-parents? Quel est le plat typique de la ville de ton grand-père? Quel est le plat typique de la ville de ta grand-mère? Quel est ton plat préféré? Construit une recette avec tes ingrédients préférés.



Después de este emotivo encuentro en le jardín de Martina donde logran encontrar el tercer ingrediente, la flor de azalea, para la preparación de la pócima mágica, los viajeros se dirigen al cuarto destino en *Nueva Orleans*. Durante el viaje se encuentran con Cassius, un hombre que les habla acerca de las injusticias que la comunidad negra de la región de Louisiana ha tenido que vivir desde que llegaron como esclavos a ese territorio. La narración de Cassius se remite a la época en la cual los negros no tenían derecho a sentarse o habitar espacios donde los blancos se encontraban. También hace referencia a las luchas que emprendió esta comunidad para hacer respetar sus derechos y que la no violencia fue uno de los caminos para lograr ese objetivo. Esta narración nos podría remitir aún más lejos para poder comprender el origen de las personas que habitan *New Orléans*. Así, podemos pensar en los guerreros y las guerreras vencidas de tribus africanas, en las guerras entre los pueblos africanos y en esos seres humanos que fueron vendidos a navegantes franceses, portugueses y a comerciantes españoles, holandeses y británicos durante al menos tres siglos. Guerreros y guerreras de pueblos ancestrales, príncipes y reyes, fueron transportados como mercancía inerte en condiciones infernales durante meses. Fueron después nuevamente vendidos en el llamado Nuevo Mundo, con marcas incandescentes en la piel oscura, encadenados y enfermos. Los guerreros africanos tuvieron que luchar primero por su libertad. Después lucharon por sus derechos. Han sido siglos de lucha.

## ATELIER 4

**On va jouer au...**

### **Jeu de statut. Improvisation.**

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de se mettre par deux et d'improviser des scènes dans lesquelles le statut plus ou moins grand de l'un des personnages est mis en évidence. A titre d'exemple le groupe pourra travailler par exemple le statut d'un père devant son enfant, le statut d'un enseignant auprès de l'élève, le statut d'un policier devant le voleur, le statut d'un vendeur devant un client. L'enseignant demande aux acteurs de trouver dans quelle situation ils peuvent changer de statut, c'est-à-dire que l'enfant qui a un statut inférieur cherche à se placer au-dessus du statut de son partenaire.

Cette activité permet de comprendre qu'au théâtre il y a toujours un jeu de statut entre tous les personnages (comme dans la vie elle-même).

## *Nouvelle Orléans*



Ilustración Marcela Ardila

À la gare, les enfants doivent décider quel chemin prendre sans l'aide de leur grand-mère. Elle rit, fredonne, chante, raconte des anecdotes sur leur grand-père. Silvia lui demande "Grand-mère, où devrions-nous aller?" Et la grand-mère répond: "C'est comme ça que nous sommes arrivés, ton grand-père et moi, dans cette belle gare de Mariquita. À l'aube nous sommes arrivés ...", et elle éclata de rire. «Nous avons bu du vin blanc italien toute la nuit - ce délicieux Orvieto que grand-père adore - dans le bateau à vapeur qui remontait la rivière du Magdalena jusqu'à Honda...» et elle pleura. Aucun d'eux n'osait lire le livre de potions secrètes de grand-mère. C'est précisément un livre secret.

Harry et Silvia ont dit à Anne: "Tu es la meilleure pour décider où nous devrions aller." "ah ouais? Pour être la plus petite?", dit Anne. "Oui ... et

aussi pour être la meilleure à préparer des sorts avec la grand-mère," répondirent-ils. "Lancer des sorts, c'est une chose définir des directions ce n'est une autre ", dit Anne. Tous les trois ont regardé un énorme panneau avec des destinations et des horaires de train. Anne dit: "Je dis que nous devrions aller au sud ... toujours le sud comme dit grand-père." Un mendiant s'approcha. Il était noir, grand, coiffé d'un bonnet de laine et de gants sans doigts. Il tendit la main à grand-mère et sourit. Il lui manquait plusieurs dents, et des rares qu'il avait, deux étaient en or.

Harry se dépêcha pour trouver une pièce de monnaie mais quand il leva les yeux, grand-mère avait déjà pris la main au mendiant. Il n'avait pas tendu la main à la recherche d'argent. Il demandait en fait à grand-mère de danser. Avec ses bras forts, il s'enroula autour de la taille de la grand-mère et ils tournèrent autour du hall de la gare. Ils dansaient sur une mélodie inaudible, que seulement eux semblaient entendre. Ils flottaient dans l'air. Malgré le trafic de tant de gens qui descendaient et montaient dans les wagons, ils arrivèrent à danser sans problème. Les enfants les regardaient avec un mélange d'émerveillement et de tendresse. Quand termina la pièce, l'homme noir se présenta et dit: «Je m'appelle Cassius. Si vous me le permettez, je vous accompagnerai vers le sud. À la Nouvelle-Orléans».

Dès qu'ils montèrent dans le train, grand-mère s'endormit. Harry raconta l'aventure à Cassius. "Ne vous trompez pas," dit Cassius. "Ce que vous recherchez, ce ne sont pas les ingrédients de la potion." "Comment ça?" demanda Silvia. "Je vais vous raconter une histoire pour vous expliquer," dit Cassius. «Quand j'étais jeune à la Nouvelle-Orléans, les noirs n'avaient pas les mêmes droits que les blancs. Il y avait des cafés réservés aux blancs. Des magasins réservés aux blancs. Des bus que pour les blancs. Nous nous sommes réunis et avons décidé que cette situation devait changer. «Et qu'est-ce que vous avez fait ?» demanda Anne. Alors Cassius continua: "Nous sommes allés étudier dans les cafétérias pour les blancs, pour y passer toute la journée. Personne ne nous servait, bien sûr.

Le deuxième jour, ils nous ont insultés. Le troisième jour, ils nous ont battus. Le quatrième jour, ils nous ont emprisonnés. Mais chaque fois que l'un était emprisonné, un autre venait s'asseoir et étudier à la même place d'où ils avaient enlevé de force un homme noir. "Mais tu es grand et fort. Pourquoi ne les as-tu pas frappés?" demanda Silvia. Et donc Cassius dit: "C'est justement de ça qu'il s'agissait. Pour montrer l'injustice, lorsqu'un peuple a raison, il n'a pas besoin de violence. La violence justifie la violence du tyran. " Et en regardant Harry il demanda: "Tu ne serais jamais violent avec quelqu'un qui est moins fort

que toi, non? Tu fais de ton mieux, paisiblement, pour qu'il comprenne son erreur. Tu n'as pas besoin de violence pour lui faire comprendre que tu es plus fort. "

C'est ainsi qu'en parlant de ces choses-là, ils arrivèrent à la Nouvelle-Orléans. «Ici, je vous laisse», dit Cassius. "Mais comment ... n'allais-tu pas nous montrer la Nouvelle-Orléans?" demanda Silvia. "Je vous ai déjà montré la Nouvelle-Orléans mes chéris. C'est ce dont j'ai parlé. C'est la route qui compte pas la destination," répondit Cassius. Grand-mère se réveilla et demanda: «Où sommes-nous?». "A la Nouvelle Orléans," dit Harry. "Mais comment ... je ne peux pas vous laisser seul une minute? Nous devons aller à Essex ... au sud-ouest de l'Angleterre!"

### Questions de réflexion :

#### L'histoire de Rosa

Rosa était une couturière. Elle travaillait toute la journée ainsi qu'une partie de la nuit. Ella avait 46 ans. Comme chaque jour, Rosa prenait le bus qui la ramenait chez elle, toujours fatiguée, très fatiguée. Mais ce jour-là, le 1er décembre, tout a été différent, non seulement pour Rosa, mais pour beaucoup de gens comme elle: qui étaient noirs. Rosa est montée dans le bus et a cherché un siège mais ils étaient tous occupés. Tous les sièges à l'arrière du bus auxquels elle avait droit étaient occupés. C'étaient des sièges qui ne pouvaient être utilisés que par des personnes à la peau blanche. Mais il y avait un siège qui n'était pas occupé à l'avant du bus et Rosa s'est assise là. C'étaient des sièges qui ne pouvaient être utilisés que par des personnes de peau blanche. Soudain, un homme blanc est monté et a réclamé le siège, mais Rosa n'a pas voulu se lever.

Un tel évènement ne s'était jamais produit. A cette époque, en Amérique, les noirs devaient respecter les blancs et leurs lois disant qu'ils étaient supérieurs aux noirs. La chose a fait grand bruit. La police est venue et a emmené Rosa. Rosa a été en prison parce qu'elle était noire, parce qu'elle était fatiguée et qu'elle ne voulait pas céder le siège qu'elle occupait. Mais à partir de ce jour, et pendant 381 jours, les Noirs ont imité Rosa dans les bus jusqu'à ce que le monde comprenne l'injustice de cette loi et que noirs ou blancs pouvaient utiliser indifféremment tous les sièges du bus. Rosa a fait quelque chose de très

petit: elle n'a pas abandonné son siège, mais cela a marqué le début d'un changement nécessaire. Elle s'appelait Rosa Parks.

Est-ce que tu t'es opposé à quelque chose d'injuste pour toi et pour les autres?  
Est-ce que tu t'es opposé à quelque chose simplement parce que tu ne le voulais pas? Racontes ce qui s'est passé et ce que tu as ressenti. Est-ce que tes camarades de classe, amis ou famille t'ont-ils séparé d'un jeu? Pourquoi? Comment as-tu répondu?

---

## UNITÉ 2. QUATRE DESTINS

---

La segunda unidad, *Quatre destins*, describe en el primer taller *Les trois écailles du dragon*, el viaje de los niños con la abuela hacia el condado de Essex en Inglaterra. Este salto de continente nos introduce en el mundo de la leyenda del Rey Arturo<sup>33</sup> que simboliza la igualdad y el conflicto al mismo tiempo. Allí aprendemos que el valor que define a un gobernante es el de servir a su pueblo. Este valor inmenso es representado acá en la mesa redonda. Los caballeros de la mesa redonda no tienen jerarquías y el Rey Arturo es un caballero más. El valor de estos caballeros, su rasgo inconfundible, está en el servicio que le prestan a la humanidad. La abuela se encuentra con su viejo amigo Merlín<sup>34</sup> y les ayuda como intermediario con los caballeros de la mesa redonda a encontrar el cuarto ingrediente para la pócima mágica: tres escamas de dragón. El destino ayuda a los viajeros pues justamente Lancelot<sup>35</sup> se había enfrentado con un dragón en defensa de una dama lo que explica que tuviera las escamas de dragón que con amabilidad entregará a la abuela.

---

<sup>33</sup> El rey Arturo también conocido como Arturo de Bretaña, es un destacado personaje de la literatura europea, especialmente inglesa y francesa, en la cual se lo representa como el monarca ideal tanto en la guerra como en la paz. Según algunos textos medievales tardíos, Arturo fue un caudillo britanorromano que dirigió la defensa de Gran Bretaña contra los invasores sajones a comienzos del siglo VI.

<sup>34</sup> Merlín es el nombre de un mago que vivió, presuntamente, en Britania durante el siglo V. Es una de las figuras centrales del ciclo artúrico. Es el mago más famoso de la historia europea, e inspirador de muchos magos de la literatura universal (*Merlín*, s. f.).

<sup>35</sup> Lancelot el caballero del Lago (Sir Lancelot, *Lancelot of the Lake*, *Lancelot del Lago* o *Lanzarote du Lac*) es uno de los caballeros de la Mesa perteneciente al conjunto de leyendas artúricas. Era el más fiel de los caballeros del Rey Arturo y jugó un papel importante en muchas de las victorias de Arturo (*Lanzarote del Lago*, s. f.).

## ATELIER 1

**On va jouer au...**

**Théâtre de création collective. Jeu de création dramatique. Improvisation.**

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant divise le groupe en trois sous-groupes de cinq enfants. Chaque sous-groupe crée une histoire basée sur la phrase: «Les Chevaliers ont un accord: ne pas mentir, ne pas tuer, ne jamais trahir; ne jamais être cruels et protéger et aider toujours les demoiselles en difficulté. »

Ce sera une improvisation. Les cinq enfants écrivent l'histoire, distribuent les rôles et les personnages. Un enfant est le metteur en scène ou le guide et les autres sont les comédiens développant ainsi la méthode du théâtre collectif, où tout le groupe crée la pièce.

Avec cette improvisation, les enfants mettront en pratique la méthode de création collective au théâtre.



### *Les trois écailles du dragon*

Harry, Silvia, Anne et grand-mère arrivèrent à Essex, dans le sud-ouest de l'Angleterre. Là, ils marchèrent dans les rues et soudainement se rendirent compte que la grand-mère n'était pas là. Ils la cherchèrent partout. Après presque deux heures de questions à tout le monde et de marche, ils la virent à travers une fenêtre d'un café. Là, elle était très souriante prenant le thé et mangeant une tarte aux pommes avec un vieil homme. Ils avaient l'air d'être des amis d'enfance. Les enfants entrèrent et elle, comme si de rien n'était, leur demanda :

«Vous étiez perdus? » et sans leur laisser le temps de répondre, elle leur présenta le vieil homme :

«Voici mon ami Merlin. Je l'ai rencontré dans un endroit près d'ici il y a plusieurs années, ne me demandez pas combien il y a de cela ». Merlin éclata de rire et lui prit la main avec amour.

La grand-mère poursuivit: "Nous nous sommes rencontrés sur une île appelée Avalon, où poussent les meilleures pommes du monde avec lesquelles on prépare les meilleures tartes aux pommes du monde" disait-elle en enfonçant doucement la fourchette dans sa tarte aux pommes. Merlin dit aux enfants: «Là, à Avalon, habitent huit fées. Avant, il y en avait neuf. On dit que l'une d'entre elles est partie dans un pays étrange où elle se consacre à apprendre plus de sorts ». Anne trouva curieuse la façon dont Merlin regardait sa grand-mère.

Merlin leur expliqua qu'il tenait un café appelé Camelot et qu'il devait résoudre un problème avec l'un de ses employés. Il les invita à le suivre au fond du café. Ils franchirent une porte et descendirent le long des escaliers.

Tout à coup, ils se retrouvèrent devant une immense table ronde avec un, deux, trois,... .. neuf, dix... treize, quatorze... vingt, vingt-cinq chevaliers en armure qui discutaient à propos d'un dragon! L'un d'eux, que tout le monde appelait Lancelot, arborait fièrement des écailles lumineuses. Il insistait sur le fait qu'elles étaient les écailles du dragon que Saint George avait tué. Ils mirent tous à murmurer. Soudain, l'un d'eux, Sir Perceval, se leva et lui demanda: "Tu dis que tu as tué le dragon et pas Saint George?"

"Comment oses-tu?" dit Sir Galahad.

Lancelot leur assura que ce matin-là, il s'était retrouvé face à face avec un énorme dragon qui ravageait un village voisin. Il dit également qu'une belle demoiselle pleurait parce que c'était son tour d'entrer dans les mâchoires du dragon et que, en tant que chevalier de la table ronde, il dut sauver la jeune fille de ce malheur. Lancelot continua son histoire en disant que dans son combat avec le dragon, il avait presque perdu un bras, mais que, heureusement, il se souvint des mots magiques que Merlin lui avait révélés pour transformer les dragons en poules. Presque étranglé par le dragon, il fut capable de prononcer les mots et la seule chose qui resta de l'énorme dragon avant de se transformer furent ces écailles.

Les chevaliers étaient impressionnés par l'histoire, car jusqu'à présent personne, à l'exception de Saint George, n'avait pu tuer un dragon. Beaucoup moins le transformer en poule. Tout le monde voulait voir les écailles du dragon. Ils étaient tous d'accord: c'étaient les écailles d'un dragon comme celui que Saint George avait tué. Les chevaliers applaudirent et célébrèrent l'exploit de Lancelot.

Merlin, Grand-mère et les enfants regardaient cette scène depuis la porte. Chuchotant, Merlin leur dit: «Les Chevaliers ont un accord: ne pas mentir, ne pas tuer, ne jamais trahir; ne jamais être cruels et protéger et aider toujours les demoiselles en difficulté. " Cela dit, Merlin s'approcha de la grande table et interrompit les chevaliers pour présenter ses amis et leur parler de la maladie du Grand-père. Quand il expliqua qu'ils avaient besoin des trois écailles de dragon pour le sauver, ils n'hésitèrent pas une minute à les remettre à grand-mère. "De plus, dirent-ils avec enthousiasme, nous pouvons les escorter à leur retour." La grand-mère et les enfants étaient très reconnaissants de l'offre, mais ils leur racontèrent précisaient les nombreux pays qu'ils devaient visiter pour récupérer les autres ingrédients. Ils dirent au revoir et retournèrent au café. Grand-mère et Merlin s'embrassèrent chaleureusement. Anne remarqua que Merlin avait chuchoté quelque chose à l'oreille de sa grand-mère.

### Questions de réflexion :

A qui le tour?

Pour calmer le dragon affamé de ce lointain royaume dont parlait Lancelot, tous les habitants ont décidé d'organiser une tombola hebdomadaire et offrir d'abord leurs animaux et, lorsqu'ils n'avaient plus rien, offrir leurs enfants. C'est ainsi que tout le monde a procédé. Quand ce fut le tour du roi d'offrir sa fille celui-ci devint très triste et voulut changer les règles. Les citoyens n'étaient pas d'accord. Ils avaient déjà donné tous leurs biens et leurs enfants qu'ils aimaient profondément. Alors le roi a dû offrir sa fille. Heureusement pour lui, Saint Georges est apparu sur un cheval et, l'épée levée, il a tué le dragon, sauvant la princesse et le peuple.

Es-tu d'accord avec la décision d'offrir au hasard des animaux et des personnes à manger au dragon? De quelle autre façon aurais-tu résolu la situation? Quelle relation peux-tu établir entre l'histoire du dragon et le fait que la table des chevaliers soit ronde? As-tu une place fixe à table dans ta maison? Laquelle? La table, chez toi, est-elle ronde, carrée, rectangulaire?

El segundo destino de esta unidad es un viaje que comienza en Bombay. En *Eau de la rivière Waingunga*, los viajeros deben dirigirse a Nepal, un lugar cerca a Katmandú donde encontrarán el lugar donde habitó Mowgli el personaje del *Libro de la selva* de Rudyard Kipling<sup>36</sup>. Allí, un elefante los llevará hasta el lugar preciso donde un tigre les narra la leyenda de Mowgli y sus compañeros animales. El objetivo de esta parte del viaje es encontrar el río Waingunga y recoger su agua ya que se trata del quinto ingrediente para la pócima mágica. Esta narración nos remite, entre otros detalles, a la leyenda que narra el origen de las rayas de los tigres, la lucha que inició el tigre sin rayas y la historia de Tha el primer elefante.

## ATELIER 2

### On va jouer à...

#### Changez le cours de l'histoire. Jeu de statut. Improvisation.

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant lit au groupe l'histoire Eau de la rivière Waingunga puis lui demande de se diviser en sous-groupes de cinq enfants. Chaque groupe doit créer la mise en scène de l'histoire que le tigre raconte dans la narration: «Jusqu'au jour où deux cerfs se disputèrent à cause d'une fleur. L'un disait: "Elle est à moi", l'autre répondait: "non, elle est à moi". Chaque groupe met en scène l'histoire que le tigre raconte et change le conflit en donnant un autre cours au fil de l'histoire entre les deux cerfs. Chaque groupe montre son improvisation de l'histoire aux deux autres groupes et l'enseignant organise un forum pour discuter les différents développements de l'histoire qui sont représentés. Le forum sera l'espace pour commenter les différents développements de l'histoire.

Cette improvisation permet de regarder de près la résolution d'un conflit.

---

<sup>36</sup> *El libro de la selva* (1894) es una colección de historias escritas por el inglés nacido en India, Rudyard Kipling (Bombay, 1865 – Londres, 1936), primer escritor británico en ser galardonado con el Premio Nobel de Literatura en 1907. La historia, que fue inicialmente publicada en revistas entre 1893 y 1894, y fue ilustrado por el padre de Rudyard, John Lockwood Kipling. Los cuentos plantean reflexiones morales y están protagonizados por un niño capaz de hablar con animales y por animales propios de la selva india, con las capacidades antropomórficas de razonar y hablar.

### *Eau de la rivière Waingunga*

Les enfants et la grand-mère arrivent à Bombay en bateau sur la mer d'Oman. Mais ils doivent se rendre au Népal, au parc Chitawan près de Katmandou, car ils doivent collecter l'eau de la rivière Waingunga pour l'antidote. Là, à Chitawan, se déroule l'histoire de ce garçon Mowgli qui a grandi parmi les loups et apprit les lois de la jungle. Le voyage est long, très long, alors la grand-mère décide de parler à un éléphant aux oreilles énormes pour lui demander de l'aider à atteindre le «cœur de la jungle», c'est à dire Chitawan. Grand-mère prononça des mots ressemblant à des haïkus et dit le nom de Dumbo. Quelques secondes après, ils volaient sur l'énorme éléphant. Sur le chemin, l'éléphant leur dit qu'il pouvait leur présenter son ami le tigre pour qu'il les aide à se rendre à la rivière.

Le tigre accepta de les conduire à la rivière. Sur le chemin, Harry voulait savoir si le tigre avait entendu parler de l'histoire de Mowgli, le garçon du Livre de la Jungle qu'il avait lu à l'école. Le tigre s'arrêta brusquement, regarda Harry et dit: «Bien sûr que je connais l'histoire. C'est arrivé ici. Malheureusement, c'est mon ancêtre, le tigre sans rayures, qui déclencha la peur parmi les animaux ». Le tigre ne voulut en parler, mais les trois enfants insistèrent. Puis le tigre leur dit:

«Il y a très longtemps, lorsqu' il n'y avait rien, lorsqu'il n'y avait que le néant, il n'y avait pas de jungle. Jusqu'à ce que Tha, le premier éléphant, avec sa trompe, fit sortir la jungle de l'eau. Avec ses défenses il ouvrit les rivières et avec le bruit de ses cris les arbres tombèrent. Tous les animaux de la jungle vivaient ensemble, nous ne nous mangions pas les uns les autres. Nous ne mangions que des fleurs, des racines et des fruits. On n'avait pas peur. Il ne nous manquait pas d'eau et l'harmonie était parfaite. Mais un jour, la mort arriva et avec elle la peur ».

"Qu'est-il arrivé? Comment la mort arriva-t-elle? Comment la peur arriva-t-elle?" Demanda Harry très intéressé.

Le tigre répondit d'une voix nostalgique:

«À l'époque, nous, les tigres, n'avions pas de rayures. Dans ces temps-là, les tigres étaient les propriétaires de la jungle. Tous les animaux de la jungle étaient un seul peuple. Jusqu'à ce... » Le tigre resta silencieux pendant un long moment.

"Quoi? Quoi? dis-nous, »insista Harry.

«Jusqu'au jour où deux cerfs se disputèrent à cause d'une fleur. L'un disait: "Elle est à moi", l'autre répondait: " non, elle est à moi". Comme

vous, les enfants qui pouvaient passer la journée à vous disputer qui vit la première étoile en premier par exemple. Mon ancêtre le tigre se reposait à côté d'eux un peu impatient à cause d'une telle discussion. Vos parents ne sont-ils pas impatients lorsque vous vous disputez pour de telles absurdités? " Harry pensa que le tigre évitait la conversation. "Oui, oui," dit Harry, "mais ça c'est une autre question, continuez s'il vous plaît."

Le tigre à la voix triste poursuivit: «Au milieu de la discussion, un cerf poussa l'autre qui tomba sur le tigre. Le tigre réagit sans réfléchir et tua le cerf avec une morsure au cou ». Harry, Silvia, Anne et grand-mère baissèrent la tête et se turent.

«Jusqu'à ce jour, dit le tigre, personne ne connaissait la mort. Le tigre sans rayures est parti effrayé à cause de ce qu'il avait fait et s'est caché au plus profond de la jungle. Nous étions sans roi. Nous devînmes fous tous les animaux. Tha nous écouta et voulut savoir ce qui s'était passé et qui avait tué le cerf. Personne ne pouvait le lui dire. L'odeur du sang ne nous laissait pas penser. Ensuite, Tha ordonna aux arbres à branches basses et aux plantes grimpantes de signaler l'assassin. C'est alors que le tigre essayant de sortir de la jungle se retrouva coincé par les branches qui marquèrent des cicatrices sur son corps: ce sont les rayures que tous les tigres portent aujourd'hui pour se souvenir du mal que la mort a apporté à notre jungle ».

Grand-mère Alice regrettait de n'avoir eu aucun sort contre la mort, contre la haine, contre la peur. L'amour est peut-être le seul antidote, parfois rare et mal utilisé.

Soudain, ils étaient déjà sur la rivière Waingunga. Là, ils recueillirent de l'eau dans une bouteille que Silvia portait et la gardèrent dans un sac à dos.

### **Questions de réflexion :**

Les canaux de Zenú.

Il y a longtemps, la culture Zenú, une culture indigène colombienne, a construit un complexe de canaux d'eau. Plusieurs peuples autochtones ont obéi à l'autorité du chef Zenú. Ce complexe de canaux, qui est venu couvrir une superficie presque aussi grande que la France, a réussi à maîtriser les inondations qui provoquent aujourd'hui des catastrophes dans cette région. Les traces des canaux sont encore visibles aujourd'hui en vue aérienne, leur forme

peut être vue comme des arêtes de poisson entrelacées. Les canaux ont été choisis comme patrimoine culturel de l'humanité par l'Unesco. Comment imagines-tu ce chef Zenú? Comment penses-tu qu'il a réussi à convaincre autant de gens? As-tu participé à une action collective qui a bénéficié à ta communauté, à ton quartier ou à ton école ?

El tercer taller de esta unidad, *Une poignée de sel*, es un viaje que, bajo el pretexto de la búsqueda de un puñado de sal para la preparación de la pócima, nos remite a la marcha de sal que hizo Gandhi en 1930<sup>37</sup>. Los viajeros, en esta ocasión, se encuentran con Indira, familiar de Gandhi. Ella es quien les explica el significado de un Ashram<sup>38</sup> y sobre todo el significado de la lucha no violenta que emprendió Gandhi contra el imperio británico. En esta lucha podemos percibir que la resiliencia que Gandhi expandió fue enorme pues se resistió junto con miles de compatriotas a actos de horror que recibieron una respuesta digna por parte de este líder.

### ATELIER 3

#### On va jouer à...

#### Dramatiser une histoire. Improvisation.

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant lit au groupe l'histoire Une poignée de sel. Quand les enfants ont compris l'histoire de Gandhi il demande au groupe de se diviser en deux sous-groupes pour recréer la stratégie utilisée par Gandhi afin de vaincre les Anglais. Les personnages seront: Gandhi, les Indiens qui l'accompagnent et les Britanniques. Les enfants jouent les personnages et les scènes que l'histoire de Gandhi décrit. Chaque groupe choisit un garçon metteur en scène. Chaque groupe présente son improvisation à l'autre groupe.

Dans cette activité, les enfants commencent à connaître le jeu théâtral plus profondément. Cela les motive à créer des scènes à partir d'un fait historique.

---

<sup>37</sup> La marcha de la sal, conocida en inglés como *the Salt March, the Salt Satyagraha, Dandi March* y *the Dandi Satyagraha*, fue una manifestación dirigida por Mahatma Gandhi y llevada a cabo entre el 12 de marzo y el 6 de abril de 1930. Esta marcha se convirtió en uno de los más importantes acontecimientos que condujeron a la independencia de la India del Imperio británico (*Marcha de la sal*, s. f.)

<sup>38</sup> En el hinduismo, un āsrama o āshram es un lugar de meditación y enseñanza hinduista, tanto religiosa como cultural, en el que los alumnos conviven bajo el mismo techo que sus maestros.



### *Une poignée de sel*

Après avoir bu de l'eau de la rivière Waingunga, la grand-mère demanda au tigre comment se rendre sur la côte de l'océan Indien. La rivière Waingunga ne traverse que la forêt de Seconee. Personne ne sait où elle naît personne ne sait où elle se termine. Le tigre demanda à la grand-mère où elle voulait aller sur la côte. La grand-mère répondit: «Je ne sais pas exactement. Nous avons besoin d'une poignée de sel. Descendez de la plage où Mahatma Gandhi en a pris une poignée en 1930 ». Le tigre lui dit qu'ils devraient atteindre à la zone autour d'Ahmedabad, où Gandhi avait eu son Ashram. Là, ils devraient demander. Le tigre ignorait tous des affaires des hommes. Anne fut la première à remarquer la présence de quatre loups gris. Harry fut le premier à remarquer l'absence du tigre. Silvia fut la première à crier. Grand-mère fut la première à saluer les loups. "Comment se fait-il qu'ils ne reconnaissent pas la famille de Mowgli?" demanda grand-mère. À ce moment, Harry put reconnaître la description qu'il avait lue dans le livre de la jungle des frères Mowgli. Il a vu Grey Brother comme le chef du groupe. "Ne les regarde pas comme ça, ce ne sont pas les frères de Mowgli, ce sont ses neveux", dit grand-mère. "Peut-être qu'ils nous emmèneront à Ahmedabad."

Avant de pouvoir réagir, Silvia, Anne, Harry et leur grand-mère montèrent sur le loup en route vers l'ancien Ashram de Gandhi. Le pas du loup était connu dans toute la jungle: un trot inlassable et tranquille avec lequel ils parcouraient des lieues d'un seul coup. En un clin d'œil, ils se retrouvèrent tous dans une humble maison ancienne. Ils n'avaient même pas dit bonjour quand soudain ils se retrouvèrent assis sur un tapis en train de filer du coton sur une quenouille. Anne regarda Silvia, Silvia regarda Harry, Harry regarda Anne ... "Mais qui est Gandhi?", demanda Anne. "Qu'est-ce qu'un Ashram?", demanda Silvia. "Que faisons-nous ici en train de filer du coton?" demanda Harry.

À côté de lui se trouvait une belle jeune femme à la peau foncée, aux grands yeux noirs, aux cheveux noirs de jais, mince comme un bâton de bambou. Elle les regarda et dit: «Vous devez venir de très loin ... Gandhi était mon grand-oncle. Il vainquit l'armée la plus puissante de son temps sans même élever la voix. "Wow, ça doit être un titan ..." dit Harry. «Non, il était aussi maigre que moi. Et plus petit », déclara la jeune femme. "Je m'appelle Indira ... à quoi devons-nous l'honneur de votre visite?" leur dit-elle. "Nous sommes Harry, Anne et moi Silvia", déclara Silvia. "Nous sommes en train de chercher la salière de ton grand-oncle,

ou quelque chose dans le genre," dit Anne. "Mais comment ton grand-oncle a-t-il vaincu cette puissante armée?" demanda Harry.

«L'Inde, qui est le nom de ce pays où nous sommes, était dominée par l'Empire britannique. Les Britanniques étaient très polis et diplomates. Mais avec leurs sourires et leurs bonnes manières, ils cachaient la cruauté et l'infamie. Gandhi décida de montrer au monde les crocs de l'empire, afin de les forcer à partir. Il est venu vivre ici, dans cet Ashram, qui est comme une ferme autosuffisante. Ici, nous n'achetons ni ne vendons rien. Nous vivons de nos récoltes et nous tricots nos propres vêtements. Tout le monde ici travaille pour tout le monde. C'est pourquoi dès que vous êtes arrivés, on vous a mit à filer les fils de coton. Mon grand-oncle filait deux heures par jour. »

«Mais comment a-t-il fait pour vaincre une armée?» Insista Harry. «Ce n'était pas à lui seul. Nous y sommes tous allés. Il disait: nous ne devons pas haïr les Britanniques. Ils ne nous ont pas pris nos terres. Nous sommes ceux qui les leur ont données. Les Britanniques nous obligeaient à payer une taxe sur le sel. N'importe qui peut évaporer l'eau de mer et produire du sel. Mais les Britanniques ont monopolisé la production de sel comme symbole de leur domination. Gandhi a donc décidé de marcher 400 kilomètres jusqu'à la côte de l'océan Indien pour prendre le sel de ses propres mains. Lorsque la marche a commencé, il y avait 78 personnes. Quand il a atteint la côte un mois plus tard, il y avait des millions d'Indiens. Des millions de personnes ont violé la loi sur le sel. L'empire ne pouvait pas mettre autant de personnes en prison. La marche du sel fut ce qui nous a uni à tous les Indiens ».

À ce moment-là, la grand-mère arriva avec des sandales et un bâton de bambou et dit: «Allons-y les enfants». "Où?" demandèrent-ils tous en même temps. "Vers la côte, allons chercher une poignée de sel, je connais déjà le chemin." répondit la grand-mère "Qui nous emmènera?" demanda Silvia "Personne, cette fois nous marcherons" conclut la grand-mère.

### Questions de réflexion :

Henry David Thoreau était un fabricant de crayons mais aussi poète et philosophe. À son époque, les États-Unis avaient déclaré la guerre au Mexique. Thoreau considérait que cette guerre ne répondait qu'aux intérêts de quelques hommes d'affaires et que cela constituait une injustice envers le Mexique. Il a alors décidé de ne plus payer d'impôts ce qui l'a amené à faire de la prison. À sa sortie de prison, il a écrit un texte qui a eu une grande influence sur les grands défenseurs des droits de l'homme du XXe siècle, tels que Gandhi et Martin Luther King. Le titre de son texte est : Le devoir de la désobéissance civile. Il y déclare qu'il est du devoir des citoyens de manifester pacifiquement contre le gouvernement si celui-ci prend des mesures injustes. Thoreau a été le premier à réfléchir sur l'importance de la non-violence.

Connais-tu des cas de désobéissance civile? Penses-tu à une cause qui, à ton avis, mérite une action de désobéissance civile?

Les mesures injustes sont celles qui violent les règles convenues ou les accords établis. Dans quels cas considères-tu qu'il est acceptable de désobéir?

El cuarto destino de esta unidad es Australia. Este taller, *Voyage en avion et rencontre avec les Quakers et les Koguis*, se refiere a un viaje que hacen la abuela y los niños hacia el aeropuerto de Brisbane, en Queensland. En el avión ocurre un encuentro entre los viajeros, una pareja de cuáqueros<sup>39</sup> y un indígena Kogui<sup>40</sup>. Allí, mientras el avión avanza, se teje una conversación en torno a las creencias de cada uno y se hace conocer el mito de la creación de la tribu indígena Kogui que vive en la Sierra Nevada de Santa Marta. Lo que busca sin duda esta narración es hacer énfasis en las diferencias religiosas y culturales que se pueden dar en un mismo espacio.

## ATELIER 4

**On va jouer au...**

**Banc**

**Est-ce que je connais bien le personnage? Improvisation.**

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant travaille le texte complet *Voyage en avion et rencontre avec les Quakers* et les Kogui. Ensuite, il choisit et sélectionne les personnages qu'il attribue aux enfants afin qu'ils interprètent au mieux leur comportement. Pour les étudier, ils se demandent ce que mange le personnage, quels sont ses goûts, ses affinités, ses hobbies. Après avoir étudié le personnage, ils jouent en

---

<sup>39</sup> La Sociedad Religiosa de los Amigos o Iglesia de los Amigos, generalmente conocida como los cuáqueros o amigos, es una comunidad religiosa disidente de origen cristiano protestante, fundada en Inglaterra por Goerge Fox (1624-1691) (*Sociedad Religiosa de los Amigos*, 2021).

<sup>40</sup>Kogui "Los guardianes de la armonía del mundo" - Kaggabba, Kogui, Cogui. El resguardo Kaggabba-Malayo-Arhuaco se encuentra ubicado en los municipios de Santa Marta (Magdalena), Riohacha y San Juan del Cesar (Guajira) y Valledupar (Cesar); en la zona occidental en los valles del río Tucurínca y más hacia el sur los valles del río Guatapurí, en los municipios de Aracataca (Magdalena) y el Copey (Cesar). Los territorios serranos Kaggabba son boscosos, y tienen diferentes ecosistemas con diversos climas (cálidos, templados y fríos). La Sierra Nevada tiene un alto valor cultural para el pueblo Kaggabba y para el resto de pueblos serranos, por ser el espacio sagrado de todas sus actividades tradicionales. La Sierra Nevada tiene un alto valor cultural para el pueblo Kaggabba y para el resto de pueblos serranos, por ser el espacio sagrado de todas sus actividades tradicionales (*Organización Nacional Indígena de Colombia. ONIC*, 2020)

interprétant le comportement qu'ils pensent avoir chacun de leurs personnages. Ensuite, l'enseignant choisit un enfant qui va devant le groupe assis sur le banc. Le groupe pose des questions au garçon sur son personnage. Ils demandent par exemple quelle est sa couleur préférée, sa musique, sa nourriture, son sport, ses vêtements préférés. Chacun doit se présenter devant le banc en jouant son personnage et en répondant aux questions des autres enfants. Les questions peuvent être diverses, telles que: Avec qui voyage Silvia? George et Susan vivent-ils en Australie? Qu'est-ce que Susan a dit à Silvia sur les prêtres?

Ce jeu apprend aux enfants à découvrir la personnalité et le caractère d'un personnage. Ils peuvent également comparer le comportement des personnages de l'histoire avec leur propre comportement.

### *Voyage en avion et rencontre avec les Quakers et les Kogui*

Avec les pieds pleins de sable et satisfaits de leur promenade dans le sel, la grand-mère et les enfants arrivèrent à l'aéroport Indira Gandhi de New Delhi. Là, ils durent prendre un avion pour l'Australie, pour l'aéroport de Brisbane dans le Queensland.

Les enfants s'installèrent dans leurs sièges: la grand-mère demanda la fenêtre et Harry et Anne s'assirent à côté d'elle. Silvia était assise à l'arrière et les deux autres sièges étaient occupés par un couple: un homme avec un chapeau et une dame à l'air sympathique. Silvia trouva familier cet homme aux moustaches curieuses et à l'énorme chapeau. De l'autre côté du couloir était assis un homme aux cheveux longs, portant un étrange chapeau blanc, un sac à dos et des sandales. Silvia reconnut un indigène Kogui, dont elle avait vu l'image une fois dans un livre, bien qu'elle n'en ait jamais vu un en personne. Elle se rappela que son grand-père lui avait dit que les Kogui se considéraient comme les frères aînés du reste des hommes et des femmes. Grand-père pensait, sans aucun doute, que si les Kogui (taitas) ne priaient pas tous les matins, le soleil ne se lèverait pas.

Lorsque l'avion décolla, le couple se présenta: "Bonjour, nous sommes George et Susan, comment vous appelez-vous?" dirent-ils. «Je m'appelle Silvia. Je voyage avec mes frères et ma grand-mère qui sont assis sur les fauteuils de devant » répondit Silvia. "Ah! Et pourquoi vas-tu en Australie? Avez-vous de la famille là-bas?" demanda Susan. «Non, nous ne sommes jamais allés en Australie. Nous recherchons un ingrédient pour un antidote. Mon grand-père est malade et nous devons le guérir rapidement », répondit Silvia en leur demandant à son tour "Et vous habitez là-bas?". «Non, nous allons à une réunion de la Society of Friends. George et moi nous sommes des Quakers." répondirent-ils. "Des Quakers? Désolé, mais je ne sais pas ce que c'est, » dit timidement Silvia. George sourit et expliqua qu'il s'agissait d'une communauté religieuse chrétienne, très différente de celle des catholiques.

Susan dit à Silvia qu'elle pouvait aussi être prêtre, puisque les femmes, comme les hommes, sont guidées par l'esprit. «Nous, par exemple, n'allons pas à l'église», dit George. «Nous croyons que Dieu se révèle directement à tous les êtres humains. C'est pourquoi nous n'avons pas de prêtres ou d'églises comme vous ». L'homme assis dans le couloir s'éclaircit la gorge et bougea inconfortablement sur son fauteuil. « Lui c'est mon frère aîné. Il est colombien comme moi, bien qu'il soit Kogui et moi non », déclara Silvia se rappelant les paroles de son grand-père. Susan et George semblèrent perplexes.

«Laissez-moi me présenter», dit le Kogui. «Je m'appelle Luis Izquierdo. Je suis taita ou mamó, comme on dit. Prêtre, diriez-vous. Mon peuple

m'appelle Mamo Luis Izquierdo ». "Êtes-vous catholique, Mamo Luis Izquierdo?", demanda Susan. "Non. Je ne suis pas catholique. Je fais partie des Kogui une des cultures indigènes de la Colombie, je fais partie d'une culture qui habite le territoire colombien bien avant l'arrivée de l'Église catholique » expliqua Luis Izquierdo. "et moi je sais que si vous ne priez pas le matin, le soleil ne sort pas," dit Silvia en rougissant pendant qu'ils souriaient tous en même temps.

"Donc aucun de vous ne va à l'église?" demanda Silvia, très intéressée. «N'importe quel endroit est approprié pour parler à Dieu, même les champs et les vergers, alors rappelez-vous qu'on peut sentir la présence de Dieu partout, pas seulement dans les églises. Nous n'aimons pas le mot "église" nous préférons parler de la maison à la cloche" dit Susan en regardant le mamo Luis Izquierdo, qui dit: «Au début il n'y avait rien. Il n'y avait que l'obscurité. Il n'y avait que la Mère Aluna, une pensée pure sans forme. Elle a commencé à penser, et elle a conçu le monde dans l'obscurité. Elle nous a conçu comme des idées. Comme si on pensait à une maison avant de la construire. Elle a fait tourner le fil. Nous faisant tourner dans l'histoire. Nous créant dans la pensée. Puis vint la lumière. Et le monde était réel" .

### Questions de réflexion :

Créer le monde.

D'abord il y eu la mer. Tout était sombre. Il n'y avait pas de soleil, pas de lune, pas de gens, pas d'animaux, pas de plantes. Seule la mer était partout. La mer était la mère. Elle était de l'eau et de l'eau partout et elle était rivière, lac, ruisseau et mer et donc elle était partout. Ainsi, il n'y avait d'abord que la Mère. Elle s'appelait Gaulchováng. La mère n'était pas une personne, ni quoi que ce soit. Elle était alúna. Elle était l'esprit de ce qui allait venir et elle était pensée et mémoire. Ainsi la Mère n'existait qu'en alúna, dans le monde d'en bas, dans la dernière profondeur, seule. (Mythe de la création Kogui)

Quels autres mythes sur la création connais-tu? Connais-tu d'autres interprétations de l'origine du monde ? Crée ton propre mythe de création

---

## UNITÉ 3. FABLES ET FANTAISIES

---

La última unidad de esta tercera cartilla, *Fables et Fantaisies*, es un encuentro con personas con diversos puntos de vista acerca de la vida. El primer encuentro de esta unidad ocurre en Australia donde los viajeros descifrarán el mensaje del libro de las pócimas mágicas que la abuela lleva con ella. Así, en este taller, *Pépite d'or*, se conocerá que existió en Australia un éxodo de muchas personas detrás de la posibilidad de encontrar oro. Miles de personas llegaron a Australia, especialmente provenientes de China en búsqueda de oro. En la narración, los viajeros se encontrarán con Ling Tao Tan, un anciano chino amigo del abuelo quien, a su vez, les mostrará la verdadera riqueza del Buda que consiste en restregar su panza ya que en su interior se encuentra la riqueza.

### ATELIER 1

**On va jouer à...**

**Accomplir la mission. Découvrir l'objectif. Improvisation.**

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant demande au groupe de se diviser en sous-groupes de trois. Les enfants inventent une scène où ils doivent accomplir une mission (accomplir une tâche). La mission peut être: livrer un colis, conquérir un pays, sauver une princesse, découvrir un vaccin pour sauver le monde, livrer une mission, découvrir un trésor perdu, sauver le monde de l'apocalypse, livrer une lettre à ta petite amie, aller au fond de l'océan pour attraper la plus belle perle de l'univers...

Après avoir créé l'histoire, les enfants jouent les personnages. Les répétitions permettent de découvrir comment perfectionner le jeu de rôle. Ensuite, ils jouent leur interprétation devant les autres enfants.

Cette activité enseigne aux enfants l'idée d'accomplir des tâches scéniques dans le théâtre et de comprendre que les personnages ont des objectifs à accomplir.



### *Pépite d'or*

Arrivée à Melbourne, en Australie, la grand-mère lit dans son livre de potions secrètes: " les souliers d'or du grand-père chinois, qui montait un kangourou en 1850, cachés dans le nombril du Bouddha". "C'est pour le kangourou que nous sommes en Australie?" demanda Harry. "Il y a une autre histoire", déclara la grand-mère. "Il y a eu ici la fièvre de l'or. Ils l'appelaient Eureka Stockade. C'était vers 1850. De nombreux Chinois ont émigré en Australie à cette époque." "C'est la raison pour laquelle le livre parle des chaussures dorées du grand-père chinois", déclara Silvia. «Et le nombril du Bouddha?» demanda Anne.

Ils s'assirent sur un trottoir dans n'importe quelle rue de Melbourne sans savoir quoi faire. Soudain, un facteur leur demanda: "Harry, Silvia, Anne et la grand-mère?". "Oui?" répondirent-ils en chœur. «C'est une lettre de Colombie», dit le facteur en leur donnant une enveloppe. Sur l'enveloppe on pouvait lire...

Harry, Silvia, Anne et grand-mère.  
Un trottoir dans une rue quelconque  
Melbourne  
Australie

"Wow," dit Harry. "Je pense que c'est le meilleur service postal au monde." C'était une lettre des parents. La lettre disait: "Mes très chers vous nous manquez tellement. Nous avons appris à déchiffrer les haïkus de grand-père. Il semble qu'il a une étrange connexion télépathique avec grand-mère. Notre interprétation n'est peut-être pas toujours très précise. Mais nous faisons des efforts. Si nous avons bien compris, vous avez nettoyé d'abord la poussière de quelques pièces d'or puis vous avez visité des phoques au zoo. Vous avez participé à une danse, vous avez rencontré un boxeur, vous vous êtes baignés dans une rivière, la nourriture était salée, vous avez parlé à un arbre nain. Quelque chose comme ça, plus ou moins? La dernière chose que le grand-père a dit était: "mon ami Ling Tao Tan perd une chaussure l'avale n'est pas dans son propre ventre reste dans le ventre du bouddha dans une bijouterie au centre de Melbourne dans la bijouterie de mon ami Ling Tao Tan"

Il nous semble que vous devez aller dans un restaurant chinois. Et commandez du canard doré. Vous savez que votre père et moi sommes doués pour interpréter la poésie.

Bisous,

Maman

La grand-mère et les enfants coururent vers le centre de Melbourne. Ils demandèrent le chemin pour aller voir la bijouterie de Ling Tao Tan. Ils la trouvèrent facilement. En entrant, ils virent un monsieur chinois, vieux mais très vieux, qui frottait le ventre d'une représentation de Bouddha. "Comment puis-je vous aider?" dit le vieil homme. "Nous sommes la famille du grand-père Nicolas", déclara la grand-mère. Le vieil homme se leva et les regarda en détail. "Le jeune Nicolas est déjà grand-père ...", se dit-il à lui-même. «Veuillez entrer, nous allons prendre le thé», dit-il en les invitant à l'arrière de la bijouterie. Grand-mère lui raconta l'histoire.

"Il y a de nombreuses années ... le grand-père de Nicolas et moi", déclara Ling Tao Tan, "Nous sommes venus sur ces terres pour chercher de la chance. C'était la fièvre de l'or. Nous avons été bien accueillis. Mais plus tard, ils voulaient tous nous expulser. Ils nous ont pris tout notre or et nous ont jetés dehors. Même les jambières d'or nous ont été enlevées. Puis le grand-père de Nicolas a avalé une graine d'or pour ne pas la rendre. Il l'a fait pour que tout le monde puisse le voir et il leur a dit: l'or est dans le ventre de Bouddha ". "Pourquoi il a dit ça?", demanda grand-mère. «C'était une façon de dire que la richesse était en nous, dans nos croyances, dans notre force de travail. Avec le temps, ils l'ont compris et nous ont accueillis à nouveau», expliqua le vieil homme. "Mais alors la pépite d'or n'existe pas ..." dit grand-mère. "L'or est dans le ventre du Bouddha. Tout le monde devrait frotter le ventre du Bouddha. C'est ça la richesse", déclara Ling Tao Tan.

Sans rien dire, Harry pensa, "Mais quel âge a cet homme s'il a été ami du grand-père de mon grand-père?" En frottant à tour de rôle le ventre du Bouddha, les enfants remarquèrent que Ling Tao Tan devenait transparent et tout à coup ils apparurent, comme par magie, sur une plage des Caraïbes.

### Questions de réflexion :

Le territoire que nous habitons aujourd'hui a été traversé par des milliers de chemins tracés par les indigènes. Depuis l'arrivée des Espagnols, plusieurs de ces chemins ont été transformés en de véritables routes de pierre. Plus tard, l'avant dernier siècle, les ingénieurs allemands sont venus aménager des routes plus larges sur ces chemins. De nouvelles routes et autoroutes sont toujours en cours d'aménagement. C'est la manière dont l'homme s'approprie du territoire.

Fais un dessin de ton territoire, une carte de ton quartier ou de ton école. Comment vas-tu de ta maison au parc? Quelles routes parcours-tu tous les jours? Imagine comment était auparavant le terrain où tu habites ?

Y al restregar la panza del Buda, sin darse cuenta, fueron transportados a la isla de Martinica donde comienza la penúltima narración de la tercera cartilla: *Coquille d'escargot*. En Martinica, nuestros viajeros buscan descifrar otro mensaje más del libro de pócimas mágicas y se topan con François, un joven de Martinica que les da la bienvenida y les cuenta acerca de su cultura. Los viajeros escuchan la música Zouk que jamás habían escuchado antes y en el borde del mar descifran el mensaje para obtener el sexto ingrediente de la fórmula mágica: un cangrejo.

## ATELIER 2

**On va jouer au...**

### **Jeu de cultures. Improvisation.**

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant demande aux enfants de se réunir en trois groupes et de préparer une improvisation, où ils représentent la culture d'un pays. L'enseignant donne une liste de pays. Chaque groupe doit en choisir un et faire un enquête sur les usages et coutumes (cuisine, religion, musique, habillements, fêtes). Pour représenter l'improvisation, ils pourront se motiver avec des thèmes tels que: un mariage de deux amants japonais, l'anniversaire d'un dirigeant russe, Noël dans une famille mongole, le baptême d'un bébé irlandais, le quinzième anniversaire d'une fille mexicaine, la naissance d'un bébé au Congo ...

L'improvisation est présentée devant le groupe.

Cette activité permet aux enfants de comprendre qu'au théâtre il est possible d'inventer des mondes culturellement différents.

### *Coquille d'escargot*

Sur une plage des Caraïbes Anne demanda. "Où sommes-nous?". "En Martinique," dit la grand-mère. "Que dit le livre, mamie?" demanda Silvia. "Une maison sur la plage, son occupant regarde vers l'avenir mais marche vers l'arrière", lit la grand-mère. Ils s'assirent sur le sable chaud. Ils regardaient la mer, infinie, magnifique, quand un ballon de foot passa au-dessus de leurs têtes et tomba dans l'eau. Derrière le ballon courait un jeune homme noir, grand et musclé. Il portait ses longs cheveux en petites tresses et un bonnet de laine. Il s'arrêta net sur le rivage. Il ne laissait pas l'eau toucher ses pieds. Il regarda Harry et dit, "Pouvez-vous me donner le ballon?" Le jeune homme était torse nu et pieds nus. La seule chose qu'il portait était un short. Son corps tout entier brillait de sueur. Harry le regarda bizarrement et pensa : "pourquoi n'irait-il pas lui-même chercher son ballon?"

Le jeune homme dit: "Evidemment vous n'êtes pas d'ici ... C'est que nous, les natifs de l'île, nous n'aimons pas aller à la mer. C'est comme nager dans la soupe. Ou pire encore, jouer dans notre autel." Harry entra dans la mer, habillé comme il l'était. Il faisait si chaud que c'était un plaisir pour lui d'aller chercher le ballon. "Je m'appelle François. Veux-tu jouer avec nous?", dit le jeune Rasta à Harry pendant qu'il jouait au football. La grand-mère, Silvia et Anne, décidèrent de s'allonger sur la plage, de bronzer pendant un moment et de boire de l'eau glacée Didier avec du citron. Un groupe de musiciens jouaient des chansons de musique Zouk sur la plage. Pour la première fois depuis leur départ de Colombie, ils se reposaient.

À l'approche du crépuscule, Harry transpira et sourit. Il mit un escargot vide sur la plage et dit: "Une maison sur la plage ... son habitant regarde vers l'avenir mais marche vers l'arrière" "Comment?" demanda Silvia. "François m'a expliqué ... les escargots quittent leurs maisons. Et puis des crabes, appelés ermites, les prennent. Et puisque les crabes marchent en arrière ...", lui dit Harry. "Mais ils attendent avec impatience l'avenir", déclara Anne. "Et pourquoi avez-vous commencé à parler de tout cela?", demanda la grand-mère.

Harry leur dit: "Je lui ai demandé ce que signifie être de la Martinique. François m'a expliqué qu'ils se considéraient comme des Africains. Que l'Afrique est leur maison. Ils ont été amenés de force sur ces terres il y a de nombreuses années, comme esclaves. Mais pour eux cette maison c'est comme la maison des ermites. Une maison sur la plage. Ils vivent bien et

heureux ici mais la terre promise pour eux est l'Afrique. "C'est ainsi que tu as compris l'ingrédient secret de la potion ...", dit la grand-mère. "Oui, je n'arrêtais pas de penser à la maison sur la plage. François me dit qu'ils croient aussi au Christ. Mais pour eux, Jésus-Christ est noir. D'un autre côté, nous avons convenu que la couleur n'est pas la chose importante. Ensuite, tout le monde m'a aidé pour trouver un crabe ermite. "Et ils ont laissé un crabe ermite sans abri?" demanda Anne. "François a dit quelque chose au crabe, et il me l'a très gentiment donné. Nous avons été admirés par tout le monde par notre aventure."

"La terre promise de François est l'endroit où nous devons aller", déclara grand-mère. "En Afrique?", Demanda Anne. "Oui ... au Mali", dit la grand-mère.

### Questions de réflexion :

Les Bogadores.

Les Noirs d'Afrique sont venus en Colombie comme esclaves. C'étaient des hommes très forts. Beaucoup de noirs qui se sont libérés, suivant l'exemple de Benkos Bioho, sont allés vivre dans les rivières. Ils ont tout appris des peuples autochtones qui occupaient le territoire et ils sont devenus de bons navigateurs. Comme ils étaient physiquement plus forts, ils ont commencé à offrir leurs services comme bogas à tous les marchands de la région (bogador est la personne qui rame). Pendant près de trois siècles, tous les transports et le commerce de la région du fleuve Magdalena et des rivières du Pacifique dépendaient des Noirs libres, bogas des rivières. Ils étaient comme des héros, des surhommes pour les blancs qui payaient leurs services. Leur force était incroyable, ils se sont battus contre les alligators, ils ont sauvé des marchandises ...

Comment te sens-tu dans le territoire où tu habites? Les gens qui vivent dans ton territoire viennent-ils d'autres endroits? Imagine que tu voyages dans un pays lointain, dans quel pays aimerais-tu aller ? Comment imagines-tu une nouvelle vie dans un pays lointain?

Finalmente, y antes de regresar a Colombia, nuestros aventureros aterrizan en Malí (África) en la tierra del niño-bebé Kiriku<sup>41</sup>. Inspirada en la historia del largometraje de dibujos animados, esta narración nos transporta al mundo donde las palabras tienen un peso, a veces insondable, así como las palabras que el bebe Kiriku aconseja para pronunciarlas ante la bruja. La manera en que se combate la violencia no es a través de la violencia misma, sino a través de actos contrarios de gentileza. Kiriku no les entrega a los viajeros un ingrediente para la pócima mágica. Lo que hace es regalarles el mensaje en el cual se comprende que la fuerza y perseverancia son dos valores imprescindibles ante las adversidades.

### ATELIER 3

#### On va jouer à...

#### Mettre en scène une histoire.

Groupe de 10 à 15 enfants.

L'enseignant lit l'histoire Kiriku avec le groupe d'enfants. Le groupe décide qui sont les personnages et les dialogues de la pièce à mettre en scène ainsi que le nombre de scènes. Les enfants doivent s'assurer que cette fois il ne s'agit pas d'une improvisation mais plutôt de l'apprentissage des dialogues par cœur. L'enseignant fera plusieurs répétitions. Certains enfants auront la responsabilité de créer les costumes et les décors tandis qu'un seul jouera le rôle de metteur en scène. Il est important de se souvenir de ce qui a été précédemment travaillé dans les autres ateliers et de garder autant que possible la clarté des jeux de statuts entre les personnages, les objectifs de chaque personnage et le conflit. Quand tout sera au point, personnages, scènes, costumes et dialogues le groupe

---

<sup>41</sup> Kirikou et la sorcière (Kirikou y la hechicera en Latinoamérica, Kirikú y la bruja en España) es un largometraje de dibujos animados de 74 minutos dirigido por Michel Ocelot en 1998. Es una coproducción entre Francia, Bélgica y Luxemburgo que cuenta la historia un niño que no tiene miedo, que investiga, que se pregunta el por qué de las cosas y que no se conforma con lo que le explican, sino que averigua por su cuenta. Kiriku es el único miembro de la tribu que tiene valor para enfrentarse a la bruja Karabá (*Kirikou et la sorcière*, s. f.)

décidera de la meilleure date pour la représentation de la pièce de théâtre à l'école.

Monter une pièce de théâtre est une expérience unique qui marque presque toujours la vie de ceux qui y participent. Les bénéfices sont nombreux, parmi lesquels on peut citer: le développement de la motricité, l'entraînement de la mémoire, l'entraînement à la concentration, le développement de l'expression orale, le développement de l'estime de soi et de la proximité avec la littérature.



## *Kiriku*

La suivante et dernière destination de Harry, Silvia, Anne et la grand-mère était le Mali.

«Que cherchons-nous au Mali, grand-mère?», demanda Anne.

"Eh bien ... je pense que nous cherchons un petit garçon." Mais je ne suis pas très sûre", répondit la grand-mère.

"Et ... si vous n'êtes pas sûre, qui le serait?" demanda Silvia.

"Peut-être le petit garçon que nous recherchons," dit grand-mère.

"Je ne vais pas vous demander comment nous voyagerons cette fois-ci... Je vais essayer de le deviner moi même" dit Harry.

Puis Harry se tint sur une jambe. Il ferma les yeux et dit à haute voix:

«Pendant que je chantais sur un raisin sec, l'arbre est allé chercher ma mère, je ne peux pas rentrer à la maison, mais j'aimerais me précipiter.»

Ils regardèrent tous. Rien ne se passa. Anne se tordit de rire.

"Peut-être que tu as un peu exagéré et réagi de manière excessive," dit grand-mère.

"Tu ne seras bientôt plus un enfant, Harry. Je pense que les sorts sont faits pour les plus petits" dit Anne, avant de prononcer son sort:

- Un petit garçon que nous cherchons, grand comme un baobab, un petit garçon que nous attendons, là-bas à dix mille lieues -

Ils sont alors apparus alors au sommet d'un baobab. Sous le baobab, bien en dessous, une hyène noire en colère hurlait. Sur la même branche où ils étaient apparus, il y avait un petit garçon.

"Hé," dit Silvia en montrant du doigt le petit garçon, "un petit garçon."

"Hé," dit Harry, en imitant Silvia, "une bête sauvage ... n'as-tu pas pu conjurer avec plus de précision?"

Le petit garçon sur la branche de baobab était vraiment un petit garçon, c'est-à-dire un tout petit bébé. Peut-être avait-il l'air plus petit en s'asseyant sur une branche géante du plus grand arbre du monde. Mais comme il était assis à côté d'Anne, il n'y avait pas de place pour les malentendus: c'était un enfant de la taille d'un nouveau-né.

«Si c'est ce bébé-là qui nous dira quelque chose, je pense que nous devons attendre quelques années de plus,» dit Harry.

«Je suis sûr que tu n'es pas né seul, comme moi,» dit le petit garçon en laissant stupéfaits tout le monde.

"Comment tu t'appelles?" demanda grand-mère.

"Kiriku," dit Kiriku.

«Et sais-tu pourquoi nous te cherchons?» demanda Anne.

-Oui messieurs! Je suis Kiriku. Je suis né sans aide du ventre de ma mère. Je me suis baigné seul et j'ai couru seul et j'ai battu la sorcière Karaba. Je suis courageux et je suis noir et je suis fort. Je vaincrai cette hyène qui fait peur à mon peuple.

"Mais ... pourquoi on te cherche?" insista Anne.

-Eh bien, ils me cherchent toujours pour la même chose ...

"Pour savoir comment vous avez vaincu la sorcière Karaba ..." dit la grand-mère.

-Oui. Comme je suis si petit et que je suis né seul, les gens de mon village m'écoutent. La sorcière nous vendait des vêtements et plein de choses dont nous n'avions pas besoin. Je leur ai dit alors qu'il n'était pas nécessaire de combattre la sorcière. Nous devrions plutôt revenir à nous-mêmes. Ne pas parler d'elle, ne pas prononcer son nom, ne rien lui acheter. Semer notre nourriture et vivre notre vie sans la déterminer. Peu de temps après, une semaine en fait, la sorcière désespéra. Elle vint en ville pour nous insulter et nous battre. Mais à chaque insulte, nous répondions par un compliment. Et à chaque coup nous répondions avec une fleur. À la fin, je lui donnai un baiser sur la bouche.

Silvia, Anne et Harry firent un geste de dégoût.

"Non ... ce n'était pas dégoûtant." à cet instant là, elle devint une belle femme.

"Et vous vous êtes mariés heureux pour toujours?", demanda Silvia.

-Non. Elle est partie pour toujours. Tu ne vois pas que je suis un bébé?

À ce moment là, Kiriku descendit de l'arbre et courut plus vite que l'éclair avec la hyène derrière lui.

La grand-mère, Harry, Silvia et Anne étaient perdus dans leurs pensées. Ils se demandaient quel rapport pouvait avoir cette histoire avec leur potion...

Ce n'est qu'à leur retour en Colombie qu'ils comprirent le message de Kiriku car il incarnait le courage et la persévérance. Les mêmes qu'ils avaient eus pendant tous ces voyages.

### Questions de réflexion:

Il y a quelque temps, dans certaines régions d'Afrique, par exemple en Afrique du Sud, les habitants se sont organisés pour être autosuffisants et avoir suffisamment de nourriture et pour ne pas acheter dans les supermarchés, qui appartenaient aux blancs. Pendant une semaine, ils n'ont rien acheté et en une semaine, les propriétaires de supermarchés blancs ont fait pression sur le gouvernement pour qu'il négocie avec le mouvement anti-apartheid, car ils allaient faire faillite.

Si quelque chose d'inéquitable se produit dans ton école, quelles mesures pacifiques penses-tu pouvoir prendre pour changer la situation?

Si quelque chose d'inéquitable se produit dans ta ville, quelles actions pacifiques penses-tu peuvent être menées pour améliorer la situation?

Si un camarade de classe dit quelque chose qui t'offense, de quelle manière pacifique penses-tu pouvoir lui faire voir sa mauvaise attitude?

**Définition de Boycoter:** Cesser volontairement toute relation avec un pays, quelqu'un, une entreprise dans le but d'exercer sur eux une pression ou des représailles. Refuser d'acheter des produits, de participer à un examen, etc.

Crois-tu que cette mesure peut faire évoluer les situations qui ne conviennent pas au grand public ?

Una última misiva, a modo de epílogo, cierra una vez más este conjunto de relatos de viaje. Así, leemos:

### *Lettre Finale*

Chers maman et papa,

Nous avons réussi à trouver les ingrédients pour guérir grand-père. Notre voyage a été très intéressant, nous avons non seulement obtenu les ingrédients, nous avons aussi appris comment les gens vivent dans chaque pays. Nous avons appris que l'histoire des pays est aussi l'histoire des ses habitants. Nous avons dû faire face à quelques dangers et aventures même si en tant qu'enfants nous étions accompagnés par notre grand-mère, un sage et un magicien. D'ailleurs, à la fin de notre voyage grand-mère était un peu perdue, elle ne savait plus très bien où aller ni comment. J'ai essayé de lancer un sort comme dans d'autres occasions, mais il semble que les sorts pour enfants ne sont plus mon domaine. Je grandis et grand-mère perd la mémoire. Heureusement, nous avons Silvia et Anne, qui sont toujours douées pour les sorts. Nous savons maintenant que les ingrédients n'auraient pas été suffisants sans cette aventure à travers le monde. Ce que nous pouvons faire pour grand-père est peu comparé à ce que d'autres personnes ont fait. Gandhi a libéré son pays des Anglais en parlant de dignité et de non-violence, un homme noir, Mandela, a été en prison pendant 27 ans et lorsque qu'il en est sorti, non seulement il ne s'est pas vengé des blancs qui l'ont mis en prison, mais il a voulu que les noirs et les blancs habitent ensemble en harmonie. Aujourd'hui, nous allons célébrer. Nous célébrerons l'humanité, comme le dit le poète Whitman. Silvia veut aller dîner dans un restaurant chic, Anne veut faire un pique-nique et quant à moi, j'ai envie de faire un tour en ville. Grand-mère veut aller dans un restaurant pour retrouver la nourriture colombienne: Nous essaierons de nous mettre d'accord. Nous sommes heureux d'être de retour à la maison, mais les personnes que nous avons rencontrées au cours de notre aventure nous manqueront.

Silvia et Anne vous embrassent,

Harry

#### 4.5. Descripción de los talleres

Una vez presentados tanto el formato como el contenido de las tres cartillas, nos detendremos a continuación en la dinámica de los talleres.

Cada sesión duraba 3 horas para el grupo de 12 a 17 años y para los grupos de 6 a 11 años se trabajaban sesiones de 2 horas. La estructura que exponemos a continuación se mantuvo para cada taller y sesión:

1. Bienvenida: Se trataba de una sesión de encuentro y toma de contacto con los participantes. Se hacían juegos en francés básico para romper el hielo, se hacía el reconocimiento de los participantes, se trabajaba la concentración y la disposición para iniciar la sesión. (15 min)

2. Calentamiento: se trataba de un momento donde se disponía el cuerpo para la técnica que se iba a practicar, ejercicios de estiramiento, preparación de músculos, tensión – distensión. Estos ejercicios en las primeras sesiones se hacían en español y en las sesiones posteriores en francés. (15 min)

3. Técnica artística (Circo o teatro): era el espacio para impartir la técnica con el profesional en artes escénicas acompañado del profesor de francés: se mostraban los principios de las actividades base, las líneas de trabajo y algunos ejercicios de inducción. Se trataba de un espacio de práctica que se podía acompañar de videos de referencia. (45 minutos)

4. Descanso: Hidratación y toma de refrigerio (15 min)

5. Lectura en escena. Lectura de los cuentos de la primera cartilla en francés. Esta lectura solía ir acompañada de una teatralización por parte del equipo de profesionales. Por lo general, el profesor de francés leía en voz alta el cuento de las cartillas y el actor profesional en artes escénicas ilustraba el contenido de lo que se iba narrando con vestuario y puesta en escena. (30 min)

6. FLE. Se trataba del espacio en el que el profesor de francés explicaba a través de varias actividades, el vocabulario y el

sentido captado de la historia previamente leída. Era el espacio de discusión y reflexión acerca de lo leído y el lugar donde se intentaban realizar preguntas enfocadas en el concepto de resiliencia. (30 min)

7. Cierre: Se trataba de un espacio de cierre en el que se trabajaba a partir de improvisaciones de escenas inspiradas en los cuentos o inspiradas en las preguntas de reflexión. (30 min)

#### **4.5.1. Dinámica interna de los talleres**

Para el ejercicio de activación teatral, se recurrió a los siguientes tipos de taller:

##### Taller de Circo:

Las técnicas circenses despiertan en los participantes habilidades como el trabajo en equipo, la autoconfianza, la motricidad fina y gruesa, el cuidado corporal, la nutrición equilibrada. Para avanzar en el camino del circo se necesita establecer una muy buena relación de autocuidado del cuerpo, de sus posibilidades y riesgos, lo cual se logra con disciplina y constancia factor importante para trabajar con este tipo de poblaciones ya que supone retos grandes durante todo el proceso.

Entre las disciplinas circenses que se trabajaron podemos mencionar las siguientes: los malabares, el diábolo, el golo, la acrobacia de piso, la tela (opcional dependiendo de las habilidades que vea el maestro en los jóvenes)

##### Taller de Teatro y Expresión corporal:

Las artes escénicas exploran en la sensibilidad del alma humana buscando aflorar sentimientos, sensaciones, posiciones que gracias al teatro son expresadas a través del cuerpo y la palabra. Los espacios de entrenamiento y los ejercicios de improvisación son un lugar idóneo para evidenciar la forma en que vemos el mundo y nos relacionamos con él, permite pensar estas relaciones y pensarnos de nuevas formas, de reinventarnos y cambiar nuestro entorno y

nuestra realidad. Con este taller, buscábamos que los jóvenes expresarán y plasmarán situaciones cotidianas que los inquietaban, resolviendo dudas y fantaseando con posibles soluciones.

Entre los temas artísticos que se abordaron en los talleres podemos mencionar: la improvisación teatral, la construcción de escenas, la estructura de una obra de teatro, la dramaturgia del cuerpo, la imagen y la palabra, la expresión corporal, la voz, la escucha, la acción, la reacción, la presencia escénica y el ritmo.

#### Taller de Payaso o Clown:

El payaso es un personaje sensible, honesto, que no teme al ridículo, inocente, con increíble capacidad creativa e imaginativa. En los talleres fue, sin duda, una herramienta que fortaleció las habilidades de comunicación y resolución de conflictos utilizando la comicidad y la simpatía que despierta el lenguaje del payaso. Nos permitió, además, tomar distancia sobre nuestra propia realidad para comprenderla y aprender a reírnos de ella sin desconocerla, pero sabiendo que podemos desarrollar estrategias para afrontarla. En ese sentido, la práctica del payaso pudo ayudar a comprender el proceso de resiliencia que muchos de estos jóvenes querían emprender. Entre los temas de payaso que se abordaron podemos mencionar: la búsqueda del payaso propio, las marchas (búsqueda de comicidad en la transformación del cuerpo), la pérdida del miedo al ridículo, los juegos para incentivar la imaginación, la nariz, la máscara más pequeña, la escucha, la interacción con el público, la improvisación, el vestuario de mi payaso, la practica de rutinas clásicas, la construcción de presentación de cada payaso.

#### **4.5.2. La lectura en escena y el FLE.**

La narración de los cuentos es una actividad milenaria que se ha usado a lo largo del tiempo para transmitir los mitos, las leyendas y las noticias de comunidades enteras. Basándonos en ese principio y teniendo la claridad de que estos jóvenes no hablan aún francés optamos por la actividad de lectura en escena entendiendo que la narración es una actividad envolvente y muy

importante en la cultura de los seres humanos, aún más en el aprendizaje de una lengua extranjera pues es una actividad ya conocida y vivida desde temprana edad. La lectura en escena a través de una teatralización permite que los contenidos se comprendan ya que, con la práctica teatral en otra lengua, los jóvenes intentan comprender la estructura de la historia que se capta con la escenificación, los gestos, los movimientos y los silencios de la narración. Los jóvenes, al no concentrarse en las formas lingüísticas, permiten que los textos que se leen en escena den pie para que a partir de recursos adicionales puedan trabajar las temáticas que se generan allí. Estos dos momentos (Lectura en escena y FLE) se intentan estructurar con preparación previa pues se trata de una real puesta en escena<sup>42</sup>. Antes de la lectura, se ensayaba la lectura y la teatralización. Una vez el grupo se dispone para este momento, se juega con el personaje que aparece en la escena del aula y con los objetos escénicos que se aportan para que los jóvenes formulen hipótesis acerca de la historia y de lo que ocurrirá. Durante la lectura, el actor solo mima las acciones mientras el profesor de FLE lee el cuento con tiempos y espacios muy sincronizados. La lectura se debe realizar con tonos distintos, voces y ritmos respetando los silencios y pausas de las historias. Pueden aparecer actividades antes de terminar la lectura como, por ejemplo, imaginar un final distinto lo que da pie para que escenifiquen inclusive ese final. Finalmente, después de la actividad se da paso al espacio de reflexión donde surgen preguntas diseñadas para tal fin y de dónde se logra en muchas ocasiones que los jóvenes se lancen a relatar sus propias historias.

#### **4.5.3. Metodologías que se potencian en cada cartilla**

En términos metodológicos las tres cartillas contemplan potenciar en los niños competencias artísticas ligadas al teatro. Las actividades que se proponen bajo el título *On va jouer à...* en cada taller se inspiran en la teoría del Teatro

---

<sup>42</sup> “...el *storytelling* va más allá de leer un cuento. Se trata de realizar en torno a la narración – antes, durante y después - toda una serie de actividades que casan con la propia historia y que nos permiten trabajar tanto los objetivos lingüísticos, como otras actividades que beneficiarán el desarrollo integral del niño, atendiendo a factores afectivos como la motivación, la autoestima o la ansiedad ante el reto de aprender una nueva lengua”(Santana Negrín, 2019, p 46)



del Oprimido de Augusto Boal la cual se parte de la idea de que “todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan” (Boal, 2002, p21). Del mismo modo, esta teoría se contempla como un sistema en el cual aprendemos ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales que buscan renacer la capacidad humana de jugar que todos perdemos al crecer. El Teatro del Oprimido de Augusto Boal nos muestra que es un instrumento que permite la comprensión y búsqueda de soluciones a problemas tanto sociales como personales. Por otro lado, las Cartillas también se inspiran en el método de Creación Colectiva fundado por el director, dramaturgo y pedagogo colombiano Enrique Buenaventura. Este método nacido en los años 70 se planteó la necesidad de crear un método propio al contexto y realidad latinoamericana el cual rompe con las ideas impuestas acerca de lo que significa un director de teatro, un actor y una improvisación.

La primera de este conjunto de cartillas contiene ejercicios propios del juego teatral que pretenden despertar la capacidad que tenemos todos para realizar juegos dramáticos. Los ejercicios de esta cartilla permiten que los niños y los profesores hagan conciencia de que el teatro existe dentro de nosotros aún sin haberlo experimentado en primera persona. Las actividades de la primera unidad de la primera cartilla permiten desarrollar coordinación corporal, conciencia de lo que es un espacio vacío, conciencia corporal de todas las partes del cuerpo, el significado de la improvisación y el silencio a través de la meditación. Todo lo anterior con la claridad de que, lo que ocurre en el escenario, es un reflejo exactamente igual a la vida misma. La segunda unidad de la cartilla 1 busca que los ejercicios permitan la imitación de los animales, la creación de movimientos corporales no comunes y el desarrollo de la escucha y la creatividad. En este sentido, lo que se descubre con este conjunto de ejercicios es reconocer el cuerpo humano como la herramienta fundamental para hacer teatro. La tercera unidad pretende que los niños se inicien en lo que significa tener tareas en la escena, hacer improvisaciones y comunicarse con otros medios distintos a la voz. Este último grupo de ejercicios de la cartilla 1 transmite la idea de que el teatro es el medio mediante el cual yo me puedo observar y el medio mediante el cual puedo crear otras maneras de proceder (Boal, 2004). Ese espacio de imaginación en el cual me puedo observar se convertirá poco a poco en un espacio estético de creación con el cual podré trabajar como estudiante, como artista y como profesor.

La segunda cartilla contiene ejercicios que potencian las competencias teatrales desde el aprendizaje y conciencia del cuerpo. Los ejercicios propuestos en la primera unidad de esta cartilla ponen en práctica la coordinación y desarrollo de la corporalidad, activan la creatividad, imaginación y trabajan sobre la concentración. En este grupo de ejercicios se encuentran algunos que refuerzan las capacidades para improvisar en el juego dramático y por primera vez en las cartillas se trabaja en torno a los elementos de puesta en escena tales como: el tema, los personajes, el espacio, el tiempo y los objetivos principales y secundarios. Es importante anotar que “ la mayoría de las *técnicas introspectivas* del Teatro del Oprimido empiezan con una improvisación a partir de hechos reales sacados de la vida del participante que se convierte en protagonista” (Boal, 2004, p 43) y que los ejercicios de las cartillas, si bien se inspiran en los textos escritos, pueden tener variaciones para que se realicen las improvisaciones desde historias personales. Los ejercicios de la cartilla no necesariamente llegarán a conformar un espectáculo, pero sí asegurarán un conocimiento más profundo de algunas situaciones que se planteen. Los ejercicios de la segunda unidad profundizan aún más en los elementos teatrales tales como: el conflicto, los roles en el teatro, la comprensión de lo que es un personaje y el conflicto de una obra. Del mismo modo se incorporan de nuevo las nociones del espacio y el tiempo en la escena. Los estudiantes podrán jugar a buscar otros medios de comunicación como el silencio y el mimo para expresarse. Mediante esos ejercicios los estudiantes podrán igualmente trabajar en la sensibilización de los sentidos. En la tercera unidad de esta segunda cartilla los ejercicios conducen a los niños a trabajar en grupo, planear una escena, comprender el sentido de la creación colectiva como método de trabajo y comunicarse de manera más consciente con el cuerpo. Con respecto al método de Creación Colectiva que se introduce en esta cartilla es importante subrayar que este método rompe con la idea tradicional en la cual existe una jerarquía entre el director y los actores, entre otras diferencias. La obra de arte bajo el método de Creación Colectiva ya no aparecerá como una concepción del director, sino como una creación del grupo completo lo cual estimula la actividad creativa y desarrolla un trabajo en cada uno de los individuos que conforman el grupo (Cardona Garzón, 2009).

La tercera cartilla presenta una serie de ejercicios teatrales más complejos que requieren, si se puede, la experiencia previa de aquellos propuestos en la primera y segunda cartilla. Se trata de una serie de ejercicios que pretenden en la primera unidad de esta cartilla invitar a los participantes a crear escenas más completas a partir de los textos propuestos. Del mismo modo, se jugará a construir historias a partir de una idea planteada en una frase, por ejemplo. En esta unidad se seguirá trabajando en torno a lo que significa una acción en el teatro y el espacio escénico para entrar a comprender que existe un juego de estatus entre los personajes como en la vida misma. En esta unidad, al igual que en las otras dos cartillas, aparecen ejercicios que se trabajan a partir del uso de las imágenes buscando que los participantes piensen a partir de ellas y logren inclusive debatir sin el uso de la palabra haciendo uso de sus posibilidades físicas, sus gestos, sus movimientos y posturas (Boal, 2002). La segunda unidad de esta tercera cartilla trabaja nuevamente ejercicios de improvisación basados en la técnica de la creación colectiva dentro de la cual su creador Enrique Buenaventura concebía “la improvisación como un método de juego. Un juego en el que juega la vida. De éste “jugar la vida” surgen muchas alternativas-núcleos-que nos servirán para llevarlas al montaje de la obra” (Cardona Garzón, 2009, p 115). La improvisación requiere que el grupo se conozca, sienta confianza y reconozca los gestos de los compañeros. Es un juego que puede resultar muy enriquecedor y altamente creador. Esta segunda unidad presenta ejercicios que se centran en la resolución de problemas escénicos y creación de personajes lo cual requiere un trabajo importante con las emociones. Ese trabajo actoral y de construcción de un personaje permitirá a los participantes establecer un equilibrio entre la razón y la emoción que deben ir de la mano. Quien trabaja en teatro podrá experimentar a través de ejercicios musculares, sensoriales, de memoria y de imaginación el poder de separar los movimientos naturales propios y aquellos del personaje que construye (Boal, 2002). La tercera y última unidad de esta tercera cartilla tiene como finalidad retomar todos los principios anteriormente mencionados y que el grupo se lance en la aventura de poner en escena una obra completa. Lo anterior con la inspiración de los textos leídos y trabajados en clase donde la idea de descubrir mundos multiculturales y diferentes sea el motor del proyecto.

Los ejercicios que apoyan las competencias artísticas teatrales de estas tres cartillas buscan, a la manera de la técnica de Creación Colectiva del maestro Enrique Buenaventura, que se trabaje desde una perspectiva diferente a la concepción clásica del teatro, es decir que se trabaje en teatro desde una óptica donde no se hable de interpretación de personaje, sino de creación de un personaje; no se hable de compañía teatral, sino de grupo teatral; no se ensaye memorizando textos, sino a través de un laboratorio de juegos que llevan al actor a aprenderse los textos; no se hable de análisis de texto, sino de trabajo de mesa en el cual se analiza dramáticamente la obra con el fin de montarla; no se perciba al director de la obra como una autoridad jerárquica, sino autoridad en tanto lidera y guía los ejercicios y procesos (Cardona Garzón, 2009)

#### **4.5.4. Evaluación, co-evaluación y autoevaluación a través de la reflexión**

Las preguntas de reflexión que aparecen al final de cada taller ofrecen la posibilidad de que surjan discusiones entre los niños entorno a distintos temas y conceptos que muchas veces se pasan por alto en la escuela. Estas preguntas se inspiran en la idea de que todos los niños pueden reflexionar a la manera de un filósofo acerca de aspectos humanos que por lo general se discuten entre adultos<sup>43</sup>. Por mucho tiempo se pensó que la filosofía era un terreno abstracto en el cual solo los adultos (hombres) podían tener acceso. Esa visión cambió a partir del trabajo de Matthew Lipman (1923-2010) quien fundó lo que se llamaría Filosofía para Niños y cuya metodología permite a los niños a que piensen de forma filosófica desde la discusión en grupo acerca de asuntos éticos y morales importantes para todos (Baldwin, 2014). Las preguntas de reflexión en las cartillas son la puerta abierta a que surja igualmente una posible evaluación en torno a lo trabajado en clase con respecto a los ejercicios de arte dramático, la lectura de los textos y el desarrollo mismo de las actividades. Esa evaluación desde las preguntas mismas puede convertirse en algo mucho más significativo para todos, puesto que la reflexión o pregunta planteada podría conducir directamente a una autoevaluación del proceso

---

<sup>43</sup> En esta línea de actuación se sitúa el documental francés *Ce n'est qu'un début* (2010) dirigido por Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barougier y que nos acerca a la experiencia de un taller de Filosofía con niños de 3 y 4 años ue se llevó a cabo en una escuela infantil a las afueras de París.

vivido y de aspectos quizá personales que surjan en las discusiones. Se trata de una *evaluación reflexiva* dentro de la cual se puede lograr una retroalimentación acerca de lo percibido y se contrasta con lo que inicialmente se planteaba. Los niños pueden reflexionar sobre sí mismos y las acciones que se lograron (Motos, 2013). Las actividades de arte dramático ofrecen al igual que la filosofía infantil una metodología y manera de proceder similares en términos de exploración moral y filosófica. En el teatro al igual que en la práctica filosófica se discuten asuntos éticos y morales en el momento en que se construyen personajes por ejemplo (Baldwin, 2014).

Partiendo de la idea de que la filosofía no es un cúmulo de saberes, sino la práctica de la misma y de que todos somos capaces de practicarla a cualquier edad, como lo dice el autor de *La Filosofía en el Aula*, las preguntas de reflexión de cada cartilla incluyen aspectos que animan el debate, la argumentación y una evaluación reflexiva. Todo ello con preguntas como las que aparecen en la primera unidad de la primera cartilla que giran entorno a aspectos tales como lo que significaría tener que cambiar de nombre, la manera en qué los ciegos ven a través de los otros sentidos, los sueños y el significado de tener que esconderse. Estas cuestiones permiten que los niños se ejerciten en la discusión de conceptos que toman en serio, al mismo tiempo que los impulsa a participar más del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que la comunicación oral permite que los niños participen más en lugar de los ejercicios escritos según Matthew Lipman. En la segunda unidad de la primera cartilla se da la entrada a reflexionar a través de preguntas que cuestionan temas actuales como la burla hacia alguien, la trampa, las creencias en los conjuros y cómo manejar o reconocer los sentimientos negativos. Estos temas al igual que los anteriores deberán ser guiados por parte de los profesores de tal forma que los niños se sientan atraídos por las preguntas con la certeza de que los niños siempre van a querer entender y dar significado a las incógnitas. Los profesores guiarán a sus estudiantes con el fin de fortalecer sus habilidades de pensamiento sin pensar en ningún momento en que se convertirán en filósofos. Se tratará de, tal y como sostiene Matthew Lipman (1992), “ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables” (p 67). La tercera unidad del primer libro busca a través de las preguntas de reflexión descubrir lo qué es la escritura poética, lo que significa en la vida de alguien, asumir el rol de cuidador de otra persona que lo necesita y finalmente

una reflexión acerca del calentamiento global. En estas preguntas de reflexión, se busca que se integren conceptos, se establezcan relaciones entre las lecturas de los textos y los ejercicios de orden teatral con el fin de agudizar esa capacidad de los niños de reflexión crítica.

La segunda cartilla contiene en su primera unidad reflexiones alrededor de temas tales como la voluntad, la muerte, el aura de una obra de arte, la oscuridad, el conocimiento y la fotografía. Esta segunda cartilla que explora desde sus textos un viaje a través del significado de lo qué es la sombra y la luz, el gesto y el movimiento y el espacio y que pretende a través de historias inspiradas en la historia de arte, darle un sentido al mundo del arte tan lejano de las vidas de muchos niños, busca desde las preguntas de reflexión que las habilidades del pensamiento se fortalezcan. La lectura de los textos puede desarrollar un interés a largo plazo si no se centra el ejercicio en ver las palabras y en pronunciarlas, es decir, si se busca además de esto extraer significados entre las frases en los contextos en que se dan según afirma Matthew Lipman en su libro *la Filosofía en el aula*. Temas y conceptos trabajados en la segunda unidad de la esta segunda cartilla tales como la nostalgia, el amor platónico, la máscara, el cine, la realidad y lo que significa la danza en nuestro entorno son temáticas que desde los textos mismos están invitando a los niños a inferir los significados de palabras o frases no conocidas. Las preguntas de reflexión como lo decíamos anteriormente no buscan que los niños se conviertan en filósofos sino que aprendan a hablar, pensar y razonar acerca de temáticas diferentes con el fin de buscar el camino de la resiliencia. La tercera unidad de esta cartilla presenta preguntas de reflexión en torno a distintos tipos de vida como aquella de las personas que viven en un circo, lo qué significa una nariz de payaso y el origen del guignol. Estas preguntas que se plantean en esta última unidad de la cartilla buscan que se establezcan relaciones con las vidas personales de los integrantes del grupo, pero, sobre todo, al igual que las otras secciones de las preguntas, se busca que se establezca un diálogo que promueva reflexión como lo propone Matthew Lipman.

La primera unidad de la tercera cartilla se plantea reflexiones en torno a conceptos tales como la libertad, la autodeterminación, las creencias indígenas, sus lenguas, el significado de la cultura, así como la injusticia. Varios de estos

conceptos han sido tratados a lo largo de la historia de la humanidad y durante muchos años el ser humano ha buscado respuesta a su significado tratando de comprender las razones por las cuales las cosas son como son. Adquirir esos conceptos desde la infancia y poder formular preguntas alrededor de ellos significará que a lo largo de sus vidas los aspectos sociales, éticos y estéticos de sus vidas tendrán sentido como lo busca el autor de *La Filosofía en el aula*. La segunda unidad de esta tercera cartilla plantea temas de reflexión acerca de cómo se pueden resolver problemas, de cómo se pueden emprender acciones que benefician a los otros, acerca de la desobediencia civil y acerca del significado de los mitos de creación. Lo anterior con la convicción de que los niños cuentan con la capacidad de filosofar desde el momento en que se hacen la primera pregunta, a saber ¿Por qué? y que filosofar incentiva el desarrollo de creatividad puesto que estimula el desarrollo de la capacidad lógica como lo anota Matthew Lipman. La tercera unidad de esta tercera cartilla cierra la lista de actividades reflexivas con tres temas contundentes en la historia de la humanidad: el significado de la apropiación de territorios, la esclavitud en América Latina y el significado del boicot y las acciones pacíficas. Estas últimas temáticas buscan, al igual que las anteriores, que el profesor encuentre una estrategia de diálogo que permita a los niños examinar sus respuestas. El profesor ideal para llevar a cabo este tipo de actividades debe asumir una actitud provocativa y curiosa que se involucre en el contexto de sus estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1 Narración y análisis de la implementación de las cartillas y los talleres de circo y teatro en las zonas de conflicto

**Escuela Arborizadora Baja en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, colegio Julio Sabogal de la ciudad de Fusagasugá, Colegio Juan XXIII y Escuela departamental La Calera, IDIPRON, y colegio Santo Domingo Savio de la ciudad de Quibdó en la región del Chocó-Colombia.**

Los profesionales psicosociales, profesores de teatro-circo y profesores de FLE encargados del buen desarrollo de las actividades del proyecto de actividades extracurriculares para la prevención de la vulnerabilidad de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en cinco escuelas de cinco municipios de Colombia tuvieron la labor, entre muchas otras, de acompañar y atender las necesidades de los niños, padres de familia, directivos de colegios y representantes de algunas instituciones territoriales con el fin de lograr un desarrollo coherente en las actividades de teatro, circo y FLE en escena. Del mismo modo, este equipo de profesionales se encargó de facilitar el diálogo de los niños en torno a dos temáticas fundamentales del proyecto: la educación artística y la resiliencia.

En las conversaciones que se sostuvieron con los psicosociales, se detectaron tres grandes grupos de información divididos así: dificultades, fortalezas y lecciones aprendidas. Las dificultades hacen, casi todas, referencia a inconvenientes de orden logístico y comportamental por parte de los actores en este proyecto y a situaciones de tipo social y cultural. Las fortalezas remiten a los logros alcanzados a través de la metodología propuesta para los talleres y las grandes posibilidades de crecimiento que los niños demuestran en las actividades. Las lecciones aprendidas hacen referencia a la observación que estos profesionales hacen sobre aspectos a mejorar y sugerencias para una segunda etapa del proyecto.

Se describirán a continuación tanto las dificultades como las fortalezas encontradas, así como las lecciones aprendidas.



### • Dificultades

Se detecta una ruptura en la relación que normalmente debería existir entre las familias y las instituciones educativas, con el fin de lograr un trabajo más efectivo. Esa falta de diálogo hace que los niños, se sientan solos en su entorno. Por lo anterior, es importante que se identifiquen las características del contexto socio-económico de los participantes antes de tratar temas tales como el reclutamiento de menores por parte de los actores armados. Es notorio la falta de talleres y actividades para los profesores y padres de familia en esos temas.

En casi todas las instituciones visitadas, los profesores permanecen apáticos frente al proceso de educación artística y frente a la expectativa que conlleva para los niños los talleres de circo y teatro. Si bien muestran un gran interés acerca del aprendizaje del FLE, desconocen en su gran mayoría lo que significa poner en práctica la filosofía en el aula. Este proyecto llega a las instituciones educativas y rompe de alguna manera con la dinámica escolar de los niños ya que genera vínculos afectivos y emocionales con el trabajo artístico y una gran curiosidad por el aprendizaje del FLE. Los niños, en muchas ocasiones, a lo largo de este proceso, prefieren dejar de lado la escuela y permanecer activos en los talleres. Sin la colaboración e integración de los profesores en estas actividades y con un rechazo claro hacia “lo nuevo”, el proceso se hace en muchos casos difícil de llevar a cabo. Por otro lado, los profesores piensan que el tiempo dedicado por parte de los niños a los talleres no permite que se dedique tiempo a la realización de los deberes escolares. Piensan que la causa del descuido académico está relacionado con la evolución de los talleres. Esta percepción es compartida también con parte de los padres de familia.

Una de las mayores quejas y problemáticas subrayadas tiene que ver con la falta de espacios adecuados para el buen desarrollo de los talleres. Los equipos directivos de las escuelas que ceden los espacios para el desarrollo del proyecto en general consideran innecesarias estas actividades, por lo que no prestan atención a las necesidades evidentes en cuanto a espacios físicos. A

esto se suma que en varias ocasiones el equipo de profesionales no contaba ni siquiera con un espacio para guardar los elementos de trabajo. Se percibía un escaso interés por parte de varios directores de los colegios en las actividades propuestas. En algunas instituciones, varios grupos se vieron obligados a trabajar al aire libre lo que les obligaba a depender del clima y en las ocasiones en que llovía era muy difícil dar continuidad a los talleres.

A las anteriores problemáticas se suman situaciones tales como no contar con la comida para que los niños permanecieran todo el día en la institución, lo que impedía su participación en los talleres. Esta falta de alimentación se presentó sobre todo en Fusagasugá y el Chocó. Por otro lado, los padres y madres de familia no tenían conocimiento de las bondades que pueden aportar iniciativas como estas, pues manejan imaginarios equivocados acerca de la actividad circense y teatral que los remite al mundo de la calle y de la bohemia. Es importante recordar que en el caso de la población del IDIPRON la cobertura y la dinámica de los talleres fue muy compleja dada las características de los participantes que permanecían en esa institución bajo responsabilidad penal y en muchas ocasiones representaban un riesgo alto para el equipo de trabajo. Los jóvenes de esta institución no participaban, se quedaban sentados o en rincones fumando marihuana y sus niveles de concentración eran muy breves, se aburrían con facilidad, rotaban por las diferentes actividades y querían salir del lugar; debido a la inseguridad por el hurto de pelotas y diabólos, se mantenía con doble llave el espacio lo cuál les incomodaba y desesperaba; no se lograba evidenciar un proceso de aprendizaje significativo, tan solo en los 6 jóvenes que continuaron en el proceso.

En algunos municipios no se tuvo en cuenta que muchos niños vivían en veredas alejadas, lo que les dificultó la participación por no contar con subsidio de transporte. Al final del proceso, muchos niños no podían participar de las actividades finales dado la importancia de las tareas académicas para lograr aprobar el año escolar.

En la zona del Chocó, Quibdó, se detecta que muchos niños permanecen solos por mucho tiempo y muchos no viven con sus padres. Varios no podían participar de las actividades ya que debían trabajar. Otros, por cuestiones religiosas, sus padres no le permitían participar. Muchos niños contaban al

llegar a los talleres que no habían comido. En ocasiones, algunos mostraron señales de desnutrición, otros signos de violencia por lo cual la profesional psicosocial se encargaba de estos casos.

La escuela de La Calera resultó ser una escuela muy vulnerable frente al consumo de sustancias psicoactivas al igual que la escuela ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Estas dos últimas instituciones contaban con estudiantes cuyos antecedentes penales eran numerosos y cuyas personalidades eran muy conflictivas. Varios de los jóvenes de estas dos instituciones pertenecían a bandas delincuentes de las zonas.

#### **•Fortalezas**

Si bien los profesores de teatro y circo enseñan sus prácticas a través de metodologías distintas y autónomas, el acompañamiento de los profesionales psicosociales y del profesor de FLE permitió que el contenido de las cartillas se enriqueciera en especial con las actividades artísticas.

En muchas instituciones existían dificultades por el espacio público, pero otras demostraron un interés grande por facilitar lo necesario para el buen desarrollo de las actividades.

Uno de los momentos que más estimuló a los niños con respecto a la participación de los talleres fue la entrega de las narices, pelotas y aros. La felicidad y sentido de pertinencia que este “ritual” de entrega genera fue evidente. A lo anterior se suman las actividades de malabares y clown que según los psicosociales involucran a los integrantes de manera activa. Sin embargo, otro momento crucial para los niños fue la presentación final de varios de los ejercicios consignados en las cartillas frente a sus compañeros y padres de familia. Muchos disfrutaban hablando en francés frases muy básicas, otras más complejas y algunos grupos se arriesgaron inclusive a montar algunas de las narraciones consignadas en las cartillas.

En todas las instituciones se observó que los niños desarrollaron la imaginación como un factor fundamental para la creación de escenas. Muchas veces vinculaban acontecimientos de la vida cotidiana en la escena y

mostraban cuidado por el resto de sus compañeros de escena. Con respecto a las preguntas de reflexión mostraron interés, pero casi nunca entraron realmente a tocar el ámbito del relato personal pues sienten miedo de contar historias. Es importante decir que los niños de estas zonas en conflicto aprenden a silenciarse ante los abusos a los que son sometidos. Sin embargo, muestran mucho más interés por las actividades de movimiento físico y una vez se ha despertado su interés por la lengua extranjera, en este caso el francés, crece. Son muy curiosos y quieren todo el tiempo enriquecer su vocabulario en esa lengua.

Con las actividades de circo poco a poco fueron mostrando más confianza y seguridad en ellos mismos en especial en la región del Chocó. Con las actividades de teatro se observó que, si bien al principio los ejercicios eran objeto de burla, poco a poco el trabajo se transformó en compañerismo y en comprender lo qué es el trabajo en equipo. Se mostraron menos confrontaciones hacia el final del proceso y un deseo de diálogo que no existía al principio. En el municipio de la Calera los profesores reportaron un cambio significativo en el comportamiento dentro del aula y alta motivación por las jornadas de entrenamiento de los talleres.

#### **• Lecciones aprendidas**

Muchas de las sugerencias por parte del equipo de profesionales apuntan a que se hace necesario antes de comenzar los talleres, un trabajo previo de preparación con los profesores y directivos de las instituciones en el cual se presente el proyecto y se trabaje a manera de taller sobre algunos de los contenidos. Del mismo modo, se sugiere que se genere un trabajo paralelo con los padres y madres para que puedan valorar y sean conscientes acerca de la importancia de la utilización del tiempo libre en actividades artísticas por parte de los niños.

En cuanto a las herramientas y técnicas requeridas tanto para los talleres como para las presentaciones, se hace necesario contar con elementos propios y no confiar esta tarea a las instituciones. En varios municipios, se notó que no todas las herramientas se encontraban en óptimas condiciones.

Otra de las sugerencias que plasma el equipo es la de poder hacer un estudio previo de la población antes de llegar al terreno. Conocer las condiciones del municipio y de los niños ayudaría a planear y reflexionar acerca de las actividades que pueden ser más útiles para ellos.

Los psicosociales al estar en contacto con las entidades territoriales como secretarías de educación y de salud deben, en muchas ocasiones, argumentar con mayor convencimiento ante los servicios públicos acerca de la importancia del proyecto y por ello sería necesario conocer mucho más en profundidad el contenido de las cartillas y su apropiación para esos contextos.

Ante la gran tarea logística que significa organizar muestras finales de teatro-circo y demás presentaciones ante un público, los psicosociales sugieren que por parte del equipo se establezca un protocolo y un formato guía que les ayude a organizar de una mejor manera la logística y la realización del evento. También se sugiere recibir por parte del equipo una directriz acerca de cómo poder hacer seguimiento desde el inicio del proyecto hasta su puesta en escena y sus contenidos para garantizar la calidad artística.

### **5.2 Implementación de las cartillas en el Colegio Integrado La Candelaria (Bogotá), Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Lenguas Extranjeras, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).**

Tal y como hemos mencionado con anterioridad, dentro de esta investigación, en Bogotá la experiencia de implementación de las cartillas se realizó en el Colegio la Candelaria, institución educativa distrital. En la búsqueda de apoyar y acompañar a los colegios en los procesos pedagógicos, metodológicos, lingüísticos y de uso de materiales en el aula se procedió a colaborar en el colegio desde un trabajo de acompañamiento al equipo docente de FLE de la institución, introduciendo el uso de algunos de los talleres de las cartillas. El acompañamiento incluyó: visitas de observación a las clases, planificaciones de clase en equipo haciendo sugerencias sobre el modo de acercarse a la educación artística y la filosofía para niños y visita al director del centro con quien se revisaron temas tales como la intensidad horaria del FLE

(siendo dos horas por semana únicamente y queriendo proyectar un programa de cuatro horas semanales), capacitación de docentes del FLE a través de programas de inmersión para la actualización de su nivel de lengua y posibles talleres a profesores acerca de las metodologías actuales para enseñar francés a los niños.

Este acompañamiento nos permitió observar por un lado, que se requería estructurar y consolidar el plan de estudios de la asignatura de Francés del área de Humanidades y por otro lado, que los profesores de FLE insistían en que necesitaban concretar mejor qué tipo de metodología de enseñanza del FLE debía implementarse en la institución puesto que una de las razones por las cuales el director del colegio había apostado por la enseñanza del FLE obedecía a la ubicación del colegio en pleno centro histórico de Bogotá donde confluyen muchos turistas en particular franceses. Esta observación nos llevó a sugerir al director que junto al equipo de acompañamiento se revisara y adaptara el enfoque de enseñanza FLE con propósitos específicos con el fin de trazar un objetivo más claro en la escuela.

La observación de la puesta en escena de algunos de los talleres de las cartillas mostró que los profesores de FLE de la escuela, egresados la mayoría de Universidades públicas del país, tienen un bajo dominio del francés y poca información acerca del impacto que tendría en sus clases la herramienta que el teatro puede brindarles. Muchos de ellos pasan su tiempo cuidando de que los niños no se peleen entre sí y centran la dinámica del aprendizaje en su labor como profesores. Los talleres rompían con esa dinámica y estructura establecida lo cual les hacía sentir mucho temor.

En la Universidad Nacional, las cartillas fueron presentadas a algunos estudiantes de la Licenciatura de Francés como material adicional para la preparación de futuras clases. Los estudiantes, futuros profesores de FLE, vieron en el material la posibilidad de implementar técnicas artísticas no únicamente del teatro sino de otras ramas para la enseñanza del FLE. Varios proponían que, a través de la música, la pintura y la danza se exploraran más posibilidades de apropiación de la lengua. Encontraron en los textos el ánimo de aventurarse a escribir textos originales en francés y aplaudieron la idea de incluir en clase momentos de reflexión a través de las preguntas que ofrece el

material. Algunos se arriesgaron a poner en escena algunos talleres de la primera cartilla con el fin de analizar su efectividad en clase. Este ejercicio animó al resto de compañeros a pensar en futuras experiencias tales como las lecturas en voz alta y la inclusión de texto de teatro para la enseñanza del FLE.

En el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) las cartillas animaron al equipo de investigación de la institución a crear dentro de sus múltiples grupos de investigación una línea de investigación en bilingüismo a través del trabajo con un grupo semillero de bilingüismo conformado por estudiantes de carreras técnicas. La idea central de crear este grupo de investigación junto con otros profesores de lengua extranjera fue, entre otros aspectos, mirar de cerca el origen metodológico de las cartillas y su posible aplicación en la institución. La dinámica de este corto trabajo se desarrolló en encuentros que se realizaron con el grupo semillero con quien se trabajaron las diferentes temáticas entre las cuales resaltaría aquella sobre la importancia de leer y la lectura de algunas cartas de la primera cartilla. Durante esos espacios se evidenció que la institución no permite el desarrollo de las actividades de teatro dentro de un aula y que solo permitía el desarrollo de la lectura de los textos y discusión en torno a las preguntas de reflexión, lo cual sin duda limitó el desarrollo completo de los talleres. A pesar de esta limitación se pudo analizar, comprender y buscar términos en francés que permitieran promover la lectura y comprensión de textos con la finalidad de identificar vocabulario, tiempos verbales y características de los personajes descritos en el texto. Se pudieron asociar palabras similares entre el francés y el español y realizar las lecturas y pronunciación de las cartas de la primera cartilla en francés. Después de ese corto espacio de desarrollo del proyecto de investigación fue muy claro que la propuesta de las cartillas en términos pedagógicos no podía desarrollarse plenamente en el SENA ya que la institución conserva aún tradiciones de viejas escuelas metodológicas que le impiden abrir las puertas a nuevas propuestas.

### **5.3 Valoración del proyecto en las zonas de conflicto**

Ante las observaciones realizadas a lo largo de este proyecto, en especial en las zonas de conflicto mencionadas en el apartado 5.1 se evidenció por parte

de todo el equipo la necesidad de seguir trabajando con el fin de mejorar la propuesta a partir de una recogida de datos diferente que permita hacer un análisis más profundo con el fin de interpretar las debilidades y fortalezas del proyecto mencionados desde otros ángulos. De cara a seguir mejorando la formación e implementación de este proyecto docente en nuevas escuelas, hemos tomado como referencia la rúbrica planteada en el texto *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa* (2017, p. 180-184) ya que permite valorar proyectos de innovación con el fin de revisar aquellos aspectos que requieran una revisión u ampliación.

El proyecto de implementación de las cartillas y los talleres de circo y teatro en las zonas de conflicto responde a varios criterios que se recogen en dicha rúbrica en sus diferentes grados de valoración. Así, podemos comenzar afirmando que, en cuanto a la experiencia de aprendizaje vital y las metodologías activas de aprendizaje, el proyecto presenta un alto grado de valoración pues ofrece a los participantes de los talleres tal y como se indica en la rúbrica mediante *una experiencia vital de aprendizaje orientada al logro de la mejora real en sus vidas*. En efecto, los participantes en muchos casos veían la oportunidad a través de los talleres de iniciar otros caminos de aprendizaje a través del teatro y del circo. La sola idea de hablar otro idioma los transportaba a mundos distintos tal vez posibles a pesar del entorno tan árido y las condiciones tan adversas en las que viven. Durante el desarrollo de los talleres siempre fue claro que estábamos “aprendiendo haciendo”, es decir que todas las dinámicas se llevaron al terreno de lo práctico y experimental donde no se identificaban a los profesores como tal sino como facilitadores del proceso.

En cuanto al criterio que nos permite reflexionar acerca del *aprendizaje más allá del aula* que nuestro proyecto implica, podemos decir que este criterio se identifica plenamente con el proyecto y podría valorarse como alto en tanto que supera los límites físicos del aula y relaciona de manera clara la cotidianidad de las escuelas, sus clases, sus profesores con el contexto de la propuesta que por su especificidad requiere romper con el espacio tradicional del aula y busca inclusive espacios al aire libre para el buen desarrollo de las dinámicas abriendo así la posibilidad de contar con espacios de aprendizaje personales. En cuanto al criterio *Experiencia de aprendizaje colaborativo*, se puede anotar que su valoración es media ya que el trabajo propuesto de las



actividades de la cartilla desarrolló casi siempre por el trabajo en equipo entendiéndolo que una de las características del teatro es el trabajo en grupo.

Otro elemento importante que presenta una valoración baja en este caso es aquel que se refiere al logro de las competencias para el siglo XXI, es decir en qué medida nuestra intervención fomentó la adquisición por parte de los actantes participantes de conocimientos, actitudes y habilidades. En esta ocasión, nuestra propuesta logró una valoración media ya que, si bien tanto la concepción del material como el diseño de las actividades mencionaban estas competencias, las dificultades materiales y contextuales impidieron un mayor logro de estas competencias. En cuanto al elemento de la rúbrica enunciado como *Experiencia de aprendizaje auténtica* nos permite afirmar que la consecuencia de un nuestro proyecto ha obtenido también una valoración media ya que los niños se expusieron a trabajar, desde el teatro, en la competencia emocional que significa conocer de mejor manera su entorno físico y humano. En cuanto al criterio *Experiencia de aprendizaje en base a retos* se puede sostener que la valoración del proyecto es media en tanto que permitió que los niños comenzaran a trabajar en torno a resolución de problemas dado que se trata de una actividad central en el teatro. Del mismo modo, las actividades permitieron la activación de la creatividad.

La observación constante y el alto compromiso con este proyecto en el terreno permitió dar a conocer la importancia de esta propuesta innovadora que sin duda dio inicio a un posible cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera un contexto educativo altamente vulnerable. La relación de diferentes modelos pedagógicos que aquí se proponen con el fin de abordar el camino hacia la resiliencia se logra de manera eficaz a través de la actividad teatral pues en la escena muchos seres humanos que han pasado por situaciones traumáticas en su vida personal pueden vivir otras vidas posibles llenas de fantasía y creación. El teatro en el aula cuida a los niños que escapan de la guerra y del maltrato y muestra una luz en el camino que quizá les conduzca a tener una segunda oportunidad lejos del dolor. El éxito de la propuesta que aquí hemos mostrado consiste en que, bajo el pretexto de hacer teatro, circo y aprender una lengua extranjera, estamos

tratando de que los niños colombianos golpeados por la pobreza y la violencia puedan encontrar la manera de madurar y transformarse sin dolor en adultos plenos con otra oportunidad de transformación.

#### 5.4 Una educación de calidad

Nuestras reflexiones finales nos llevan a contextualizar nuestra investigación en el marco actual de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Dentro de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible trazados por los líderes mundiales en 2015, nuestro trabajo participa del cuarto objetivo el cual promulga: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (Objetivos de Desarrollo Sostenible Naciones Unidas, 2021). En el caso de Colombia cabe sin embargo hacer algunas aclaraciones ya mencionadas anteriormente en el desarrollo de la investigación ya que este objetivo que, en principio, garantiza la educación para todos no siempre se cumple. Si bien la educación es la clave para salir de la pobreza como lo menciona el documento, en las zonas de alto riesgo, a pesar de que los últimos gobiernos se han esforzado por garantizar una cobertura mayor, los niños colombianos siguen estando desfavorecidos por las condiciones actuales del país. El desempeño educativo en Colombia sigue siendo mediocre lo cual se muestra a través de las pruebas Pisa<sup>44</sup>. En efecto el 40% de los estudiantes presentan serias deficiencias en comprensión de lectura, matemáticas y ciencias básicas. Así, “las brechas cognitivas de nuestros jóvenes son inmensas: 75 puntos por debajo del promedio de la OCDE en lectura, 98 en matemáticas y 76 en ciencias” (Clavijo, 2021). Los enfrentamientos entre bandas narcotraficantes, ex

---

<sup>44</sup> Según la propia OCDE, El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.

guerrilleros de la desaparecida guerrilla de las FARC además de los numerosos casos diarios de asesinatos a líderes sociales entre los cuales han muerto varios líderes profesores de las zonas en conflicto mencionadas en esta investigación no hacen posible por ahora pensar en que este cuarto objetivo se cumpla en su totalidad. Se suma a esto la situación de la pandemia la cual desescolarizó a millones de niños en el mundo y por consiguiente en Colombia también. Esa desescolarización hace desaparecer las oportunidades de formación, los comedores escolares único lugar para alimentarse en muchos casos devuelve a los niños a la calle donde corren los riesgos más altos como el reclutamiento y participación en la delincuencia de las zonas.

La educación es, sin duda, el camino para que se pueda pensar algún día en una sociedad colombiana menos violenta y bárbara. Los años interminables de esta guerra que ha visto nacer y morir varias generaciones de personas representa un peso inmenso en el inconsciente colectivo de esta sociedad. La violación incesante a los derechos humanos en Colombia y los enfrentamientos bélicos han llevado a esta cultura a normalizar el maltrato y el abuso. En medio de tantas muertes y masacres, especialmente cometidas en los últimos quince años, es difícil saber qué caminos emprender para un posible cambio. Sin embargo, la sociedad colombiana en medio de su confusión admira profundamente la educación y a aquellos que la han experimentado. Es una cultura que a pesar de estar marcada por los valores del narcotráfico y la guerra siente respeto por eso que llaman educación y se esmera por tenerla, ya que allí se cree firmemente aún que estudiar significa salir de la pobreza.

Por todo ello, la propuesta innovadora e inédita que hemos querido recoger en esta investigación nace de la observación de muchos contextos educativos de Colombia y presenta la posibilidad desde la educación artística y la filosofía para niños de encontrar el camino hacia la resiliencia necesaria en medio de tanto dolor. El arte y la filosofía para niños pueden también romper con la estructura antigua de la escuela y con la convicción de que solo existe para acumular saberes. Estos dos enfoques pueden sin duda responder a esa nueva concepción del conocimiento que es más diversa y plural y apuesta por lo que Jacques Delors (1996) denominó los cuatro pilares fundamentales de la Educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. *Aprender a conocer* en el sentido en que la propuesta aquí

presentada pretende que los niños se empapen de una cultura amplia y que prioricen unos saberes fundamentales que pueden ser útiles a lo largo de la vida como son: ejercitar la memoria, la atención y el pensamiento. *Aprender a hacer* en el sentido de poner en práctica el conocimiento trabajando en equipo y *aprender a vivir juntos* desarrollando la sensibilidad hacia los otros, ejercitando la empatía y respetando las diferencias. Finalmente, *aprender a ser* en el sentido de desarrollar la autonomía y realizase personalmente sin que en el medio educativo se descuiden las posibilidades que cada individuo posee. Pensamos firmemente que esta propuesta encierra también un tesoro pues la práctica teatral y filosófica no traen sino aportes de mucho beneficio para la Educación.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes primarias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de educación. (2019). *Plan Distrital de Segunda Lengua*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Astwood Romero, A. (2020, febrero). *Boris Cyrulnik entrevista* [Entrevista].  
[https://www.academia.edu/4136580/Boris\\_Cyrulnik\\_Entrevista](https://www.academia.edu/4136580/Boris_Cyrulnik_Entrevista)
- Aubin, S. (2015). Libres propos à la lumière de Louis Porcher: Liberté, égalité et apprentissage du français. *Synergies Europe*, 10.
- Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words* (Second Edition). Harvard University Press.
- Bagaric, V. (2007, abril 15). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8, 94-103.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Morata.
- Bello Albarracín, M. N. (2010). *BOJAYÁ. La Guerra Sin límites. Informe del Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación*
- Boal, A. (2002). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Brecht, B. (1970). *Escritos sobre teatro*. Nueva Visión.
- Brook, P. (2004). *Más allá del espacio vacío. Escritos sobre teatro, cine y ópera 1947-1987*. Alba Editorial.
- Cardona Garzón, M. (2009, noviembre 14). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo. *Rech*, 12(12), 105-122.
- Carrillo Mora, N. (1999). *Montaigne educador*. Universidad Nacional de Colombia.

- Conferencia | Boris Cyrulnik: Resiliencia y arte, los relatos del trauma.*  
(s. f.).
- Corral Fullà, A. (2013). *El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción.* 25, 117-134.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2017). *Cours de Didactique du Français langue Étrangère et Seconde* (4.<sup>a</sup> ed.). Presses Universitaires de Grenoble. [www.pug.fr](http://www.pug.fr)
- CyruLink, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma* (Primera). Gedisa.
- CyruLink, B. (2013a). *Los patitos feos*. Penguin Random House.
- CyruLink, B. (2013b). *Sálvate, la vida te espera*. Debate.
- Dabovich, L. (1999). *The Polar Bear Son: An Inuit Tale*. Houghton Mifflin HarCourt.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel* (Marie-Christine Couet-Lannes). CLE International.
- Del Pont Lalli, R. M. (2000). Lo que nunca dijo el jefe Seattle. *Gaceta Ecológica*, 57, 61-72.
- Fourreau, É. (2015, enero). La représentation permet de métaphoriser en production artistique une blessure qui a été réelle. *Carn.info. Matières à réflexion*, 13-33.
- Halliday, M. K. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Heidegger, M. (1992). *Martín Heidegger, Arte y Poesía*. F.C.E.
- Hernández Dobón, F. J., & Beltrán Llavador, J. (2018). Medio siglo de Pedagogía del Oprimido. Homenaje a Paulo Freire. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 180-182.
- Littlewood, W. (2004, octubre 1). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Massé, O. (2006). Le «dispositif marionnettique» une ressource pédagogique modulaire pour le FLE. *Revue de la Société Japonaise de Didactique du Français*, 1.
- Motos, T. (2013). *Otros Escenarios para el Teatro*. ñaque.
- Navarro Asencio, E., Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S., &

- Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.
- Nunan, D. (2004). *Task-Bases Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Olano Sardi, M. C. (2015). *Didáctica en el desempeño del uso de la imaginación en la enseñanza-aprendizaje de danza en el grado elemental, usando la técnica de Martha Graham y contemporánea* [Doctoral]. Universidad Católica de Valencia. San Vicente Mártir.
- Pavis, P. (2014). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. espaebook.com.
- Pavis, P. (2016). *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*. Paso de Gato.
- Reyes, E. (2012). *Memorias por correspondencia*. El Asteroide
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2016). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511667305>
- Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores. [www.granaldeaeditores.com.ar](http://www.granaldeaeditores.com.ar)
- Santana Negrín, L. (2019). Storytelling: El poder de la narrativa en el aula de ELE con niños. *Mosiaco. Revista de Promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 37, 43-53.
- Searle, J. R. (1989, octubre). How Performatives Work. *Linguistics and Philosophy*, 12(5), 535-558.
- Sedano-Solis, A. S. (2019). El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales. *Artnodes. Revista de arte, ciencia y tecnología*, 23. <http://artnodes.uoc.edu>
- Shastri, P. (2010). *Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language*. Himalaya Publishing House.
- Skehan, P. (1996, marzo 1). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.
- Trastoy, B., & Zayas de Lima, P. (2006). *Lenguajes escénicos*. Prometeo Libros. [www.prometeoeditorial.com](http://www.prometeoeditorial.com)

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE International.

### **Referencias teóricas y críticas pertenecientes al ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras**

- AA.VV. *Le BELC* (2019). *50 ans d'expertise au service de l'enseignement du français dans le monde*. Hachette, "F".
- Abry, D. y Chalaron, M.-L. (2015). *La grammaire des premiers temos. B1.B2*. PUG.
- Abry, D., Cuq, J.-P. et ali (2001). *À quoi sert la grammaire en FLE?* . CNED.
- Airasian, Peter y Gullickson, Arlen. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Mensajero.
- Anderson, Patrick. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Presses Universitaires Franc-Comtoises.
- Atkinson, Dwight. (2010). *Alternative approaches to second language acquisition*. Routledge.
- Barthélémy, Fabrice. (2003). *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. Hachette, "F".
- Beacco, Jean-Claude, Bin, Béatrice, Houles, Emmanuelle, Lepage, Sylvie, Riba, Patrick. (2008). *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*. Didier.
- Beacco, Jean-Claude, Lepage, Sylvie, Porquier, Rémy y Riba, Patrick. (2008). *Niveau A2. Un référentiel*. Didier.
- Beacco, Jean-Claude, Porquier, Rémy. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Didier.
- Beacco, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Beacco, Jean-Claude. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Beacco, Jean-Claude. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette, "F".



- Berthet, Michel. (2010). De l'IPFE à l'UFR de didactique du français langue étrangère. Enjeux disciplinaires et institutionnels (1960-2000). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44, 111-128.
- Bertocchini, Paolo y Costanzo, Edvige. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clé International.
- Besse, Henri y Porquier, Rémy. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. "LAL". Crédif-Hatier.
- Breen, Michael. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language teaching*, 20(2), 81-89.
- Bruner, Jerome. (1986). *El habla del niño*. Paidós.
- Bruner, Jerome. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Calaque, Elisabeth y David, Jacques. (2004). *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck, Collection. Savoirs en pratiques.
- Cano, Elena. (2005). *Las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.
- Causa, Mariella, Galligani, Stéphanie y Vlad, Monica (dir.). (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Riveneuve.
- Chomsky, Noam. (1986). *Knowledge of language. It's nature, origin and use*. Praeger.
- Cicurel, Francine. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*. Didier.
- Corder, Pit. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education.
- Cornaire, Claudette y Germain, Claude. (1998). *La compréhension orale*. Clé International.
- Cornaire, Claudette. (1999). *Le point su la lecture*. Clé International.

- Courtillon, Jean. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette, "F".
- Cuq, Jean-Pierre. (2014). Temps, espace et savoir en didactique du français langue étrangère. *Intercambio*, vol. 7, 83-95.
- Cuq, Jean-Pierre. (1991). *Le Français langue seconde, Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette, "F".
- Cuq, Jean-Pierre. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier-Hatier.
- Cyr, Paul. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International.
- Dail Emmanuelle, Stirman, Martine. (2014). *Pratiques de classe: Écrit et gestion du tableau*. Hachette, Collection Pratiques de classe.
- David, Catherine, Abry, Dominique. (2018). *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette, "F".
- Defays, Jean-Marc, Delbart, Anne-Rosie, Hammami, Samia y Saenen, Frédéric. (2014). *La littérature en classe de FLE*. Hachette, "F".
- Duverger, Jean. *L'enseignement en classe bilingue*. (2009). Hachette, "F".
- Escobar Urmeneta, Cristina. (2001). Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Síntesis, 39-77.
- Galissou, Robert y Puren, Christian. (1999). *La formation en questions*. Clé International. Collection Didactique des Langues Étrangères.
- Galissou, Robert y Roulet, Eddy (dir.). (1989). Vers une didactique du Français. *Langue française*, 82.
- Gallart, María Antonia y Jacinto, Claudia. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Año 6, n. 2, 261-293.
- Gaonac'h Daniel. (2015). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 58.
- Gaonac'h Daniel. (1987). *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*. Crédif-Hatier, "LAL".
- Gaonac'h, Daniel, Roussel, Stéphanie. (2017). *L'apprentissage des langues (mythes et réalités)*. Retz.

- Gaonac'h, Daniel. (éd.). (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Hachette. Col. Le Français dans le Monde : Recherches et Applications.
- Germain, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.
- Goes, Jan, Sfar, Inès (dir.). (2015). La grammaire en FLE/FLS. Quels savours pour quels enseignements. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 57, 122-135.
- Hidden, Marie-Odile. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette, "F".
- Hymes, Dell. (1991). *Vers une compétence de communication*. Didier.
- Imbernon, Francesc. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Jamet, Marie-Christine, Caddéo, Sandrine. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette, "F".
- Krashen, Stephen. (1981). *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael. (1991). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Lauret, Bertrand. (2007). *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Hachette, "F".
- Le Boterf, Guy. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión.
- Mangiante, Jean-Marc y Chantal, Parpette. (2004). *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, "F".
- Marcelo, Carlos (ed.). (2001). *La función docente*. Síntesis.
- Martínez Clares, Pilar y Echeverría Samanes, Benito. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa* 27, 125-147.

- Mayor, Juan. (1994 ). Adquisición de una segunda lengua. AA.VV. ASELE. Actas IV Congreso Internacional. Centro Virtual Cervantes, Madrid, España.
- McDiarmid, Williamson y Clevenger-Bright Mary. (2008). Rethinking teacher capacity. *Handbook of Research on Teacher education*. Routledge, 134-156.
- Moirand, Sophie. (1990). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Hachette, "F".
- Moirand, Sophie. (1979). *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. Clé International.
- Newby, David, Allan, Rebecca, Fenner, Anne-Brit, Jones, Barry, Komorowska, Hanna y Soghikyan, Kristine. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en formation initiale*. Consejo de Europa.
- Pastor Cesteros, Susana. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas extranjeras: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Porcher, Louis. (1995). *Le Français langue étrangère*. Hachette-CNPD.
- Porcher, Louis. (1987). *Enseigner/diffuser le français: une profession*. Hachette.
- Porcher, Louis. *L'enseignement des langues étrangères*. (2004). Hachette, "F".
- Pozo Muncio, Ignacio. (2014). *El aprendizaje humano. Adquisición del conocimiento y cambio personal*. Morata, 2014.
- Pujol, Mercè, Nussbaum, Lucila y Llobera, Miquel. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Edelsa.
- Puren Christian. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII N° 1, 10-26.
- Puren, Christian. (1995). Des méthodes constituées et de leur mise en question. *Méthodes et Méthodologies, Le français dans le monde*, 36-41.
- Ravazzolo, Elisa, Jouin, Emilie, Traverso, Véronique y Vigner, Gérard. (2015). *Interaction, dialogues, conversations. L'oral en FLE*. Hachette, "F".

- Riquois, Estelle. (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère. Textes et démarches d'apprentissage*. Paris: Hachette, "F".
- Robert, Jean-Pierre y Rosen, Evelyne. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Ophrys, Parcours Enseignement.
- Robert, Jean-Pierre, Rosen, Evelyne y Reinhardt, Claus. (2011). *Faire classe en FLE*. Hachette, "F".
- Rodríguez, Sebastián (dir). (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Santos Gargallo, Isabel. (1999). *Lingüística aplicada a la ensenjanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arcos.
- Selinker, Larry. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics X*, 3, 209-231.
- Stirman, Martine y Dail Emmanuelle. (2017). *Pratiques de classe: Oral et gestion du tableau*. Hachette.
- Tagliante, Christine. (2009). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Clé International.
- Veltcheff, Caroline, Hilton, Stanley. (2003). *L'évaluation en FLE*. Hachette, "F".
- Véronique, Daniel (dir.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.
- Véronique, Daniel (éd.). (2000). Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. *Études de Linguistique appliquée*, n° 120.
- Véronique, Daniel. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, 9-41.
- Vigner, Gérard. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette, "F".
- Vigner, Gérard. (2017). *Systématisation et maîtrise de langue. L'exercice en FLE*. Hachette, "F".
- Weber, Corinne. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français parlé*. Didier, "Langues et didactique".

Weiss, François. (2013). *Pratique de classe. Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette.

Wioland, François, Pagel, Dario y Madeleni, Edith. (2012). *Le rythme du français parlé*. Hachette, "F".

### **Referencias teóricas y críticas pertenecientes al ámbito de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera y el recurso a la literatura en el aula**

Abdallah-Pretceille, Martine, Porcher, Louis. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF.

Abdallah-Pretceille, Martine. *L'éducation interculturelle*. (1999). PUF.

Abdallah-Pretceille, Martine. (1996). *Vers une éducation interculturelle*. Anthopos.

Albert, Marie-Claude, Souchon, Marc. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Hachette, "F".

Baraona, Geneviève (coord). (2010). Littérature et FLE: tissages et apprentissages. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 22, actes des 45<sup>e</sup> et 46<sup>e</sup> rencontres.

Bemporad, Chiara et Jeanneret, Thérèse (éds.). (2007). Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères. *Études de lettres*, n° 278.

Blanchet, Philippe. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synérgies Chili*, 3, 21-27.

Blondel Alain, Briet Geneviève, Collès Luc, Destercke Laure et Sekhavat Azam. (1998). *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. De Boeck-Duculot.

Boulton, Alex, Tyne, Henri. (2014). *Des documents authentiques aux corpus: démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.

Byram, Michael. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Crédif-Hatier-Didier, "LAL".

Cicurel, Francine. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette, "F".

- Collès, Luc et al. (dir.). (2007). *Didactique du FLE et de l'interculturel: littérature, biographie langagière et médias*. EME.
- Collès, Luc. (2010). *Islam-Occident: pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*. EME.
- Collès Luc. (2007). *Interculturel: des questions vives pour le temps présent*. EME.
- Collès Luc. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. De Boeck-Duculot.
- Collès, Luc. (2013). *Passage des frontières. Etudes de didactiques du français et de l'interculturel*. Presses universitaires de Louvain.
- Collès Luc, Dufays J. -L. & Thyron F. (dir.). (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?* EME.
- Coste, Daniel, Moore, Danièle y Zarate, Geneviève. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Consejo de Europa.
- Defays, Jean-Marc, Delbart, Anne-Rosie, Hammami, Samia, Saenen, Frédéric. (2014). *La littérature en classe de FLE*. Hachette, "F".
- Godard, Anne (dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Goldenstein, Jean-Pierre. (1990). *Entrées en littérature*. Hachette, "F".
- Gruca, Isabelle. (1993). *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE - Étude didactique comparée*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal- Grenoble 3. Grenoble.
- Gruca, Isabelle. (1996). Didactique du texte littéraire - Un parcours à étapes. *Le français dans le monde*, n° 285, 56-59.
- Gruca, Isabelle. (2001). Littérature et FLE: bilan et perspectives. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 12, 44-56.
- Dumont, Renaud. (2008). *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*. L'Harmattan.
- Fiévet, Martine. (2013). *Littérature en classe FLE*. Clé International.
- Gauvin, Lise. (2007). *Écrire, pour qui? L'écrivain francophone et ses publics*. Karthala.
- Gohard-Radenkovic, Aline. (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*. Peter Lang.

- Naturel, Mireille. (1997). *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*. Clé International.
- Peytard, Jean et ali. (1982). *Littérature et classe de langue*. Hatier-Crédif.
- Séoud, Amor. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Hatier-Didier, CRÉDIF.
- Zarate, Geneviève. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier-Crédif.
- Zarate, Geneviève (dir.). (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. CNDP. Documents, actes et rapports pour l'éducation.

### **Referencias teóricas y críticas pertenecientes a la competencia intercultural y la enseñanza de lenguas extranjeras**

- AA.VV. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- AA.VV. (2009). *L'autobiographie de rencontres interculturelles*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- AA.VV. (2008). *Le livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.
- AA.VV. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langue en formation initiale*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Aguaded, Eva M<sup>a</sup>, de la Rubia, Pablo y González Esther. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 339-365.
- Albaladejo, Tomás. (2019). European crisis, fragmentation and cohesion: The contribution of ectopic literature to Europeanness. *Journal of European Studies*, 49, 1-16.
- Alfaro, Margarita y Mangada, Beatriz (coord.). (2014). *Atlas literario intercultural. Xenografías femeninas en Europa*. Calambur.
- Alfaro, Margarita, García, Yolanda, Mangada, Beatriz (coord.). (2012). *Paseos literarios por la Europa intercultural*. Calambur.



- Alfaro, Margarita, Sawas, Stéphane et Soto, Ana Belén (dir.). (2020). *Xénographies féminines dans l'Europe d'aujourd'hui*. Peter Lang.
- Artuñedo, Belén. (2009). La littérature-monde dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne*, n° 2, 235-244.
- Bal, Mieke. (1998). *Teoría de la narración. (Una introducción a la narratología)*. Cátedra.
- Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael et alii. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Berthelot, Reine. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*. L'Harmattan.
- Bertocchini, Paula et Costanzo, Edvige. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur FLE*. Clé International.
- Burwitz-Melzer, Eva. (2001). Teaching Intercultural Communicative Competence through Literature. *Developing Intercultural Competence in Practise*. Multilingual Matters, 29-43.
- Cano, Elena. (2015). Las rúbricas como instrumentos de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 265-280.
- Comellas, M. Jesús. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101.
- Defays, Jean-Marc, Delbart, Anne-Rosine, Hammami, Samia et Saenen Frédéric. (2014). *La littérature FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette.
- Delbart, Anne-Rosine. (2005). *Les exilés du langage, Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000)*. Presses Universitaires de Limoges.
- Essomba, Miquel Angel. (2008). *10 Ideas Clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Essomba, Miquel Angel. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad*. Graó.

- Ferroeol, Gilles et Jucquois, Guy (dir.). (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Colin.
- Gasparini, Philippe. (2008). *Autofiction. Une aventure du langage*. Seuil, Col. Poétique.
- Gasparini, Philippe. (2013). *La tentation autobiographique de l'Antiquité à la Renaissance*. Seuil, Col. Poétique.
- Genette, Gérard. (1972). *Figures III*. Seuil.
- Gómez Redondo, Fernando. (1999). *La crítica literaria del siglo XX. Métodos y orientaciones*. EDAF.
- Grell, Isabelle. (2014). *L'autofiction*. Armand Colin.
- Helot, Christine et Benert, Britta. (2006). Comment penser la notion d'"interculturel" dans la formation des enseignants du premier degré en France? Analyse de trois notions: l'étranger, la rencontre, l'autre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 77-102.
- Joubert, Jean-Louis. (2006). Enseigner les littératures francophones. *Le français dans le monde*, 343, 23-25.
- Lejeune, Philippe. (2014). *L'autobiographie en France*. Armand Colin.
- Lejeune, Philippe. (1996). *Le pacte autobiographique*. Seuil.
- Lejeune, Philippe. (2015). *Écrire sa vie. Du pacte au patrimoine autobiographique*. Armand Colin.
- Madjidi, Maryam. (2019). *Je m'appelle Maryam*. L'école des loisirs.
- Maingueneau, Dominique. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.
- Molina-García, María José. (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. *Diversidad cultural y educación intercultural*. GEEPP, 269-280.
- Montoro, Germán, Muruzábal, Olimpia, Sandoval, Gabriela y Wee, Camilo. (2017). 7 pasos para diseñar un MOOC de calidad: Una propuesta para la colaboración entre profesores y diseñadores de aprendizaje. *Actas de la Jornada de MOOCs en español en EMOOCs 2017*, 98-107.
- Morón, Eva y Devis, Anna. (2016). Virtualidades de la formación literaria en educación infantil. Elogio a la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 169-182.

- Ordine, Nuccio. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Pouliot, Suzanne. La littérature migrante pour les jeunes. (2009). *Littérature et musique*, 152, 66-68.
- Puren, Christian. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle et de l'interculturel au co-culturel. *Interculturas, transliteraturas*. Arcos Libro, 253-278.
- Puren, Christian. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*, 3, 6-15.
- Radhouane, Myriam. (2017). Former les enseignants aux approches interculturelles: un consensus international aux orientations diverses. *L'Éducation en débats: analyse comparée*, 22-42.
- Ricœur, Paul. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. UAM Ediciones.
- Todorov, Tzvetan. (1984). *Critique de la critique. Un roman d'apprentissage*. Seuil.
- Todorov, Tzvetan. (2007). *La littérature en péril*. Flammarion.
- Todorov, Tzvetan. (1984). *Les abus de la mémoire*. Arléa.
- Zarate, Geneviève. (2004). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

### **Referencias teóricas y críticas pertenecientes al ámbito de la formación competencial desde una perspectiva global**

- AA.VV. (2013). *Guía para la formación en centros sobre competencias básicas*. Subdirección General, Documentación y Publicaciones.
- Alvarez Morán, Pérez Collera, Arturo, Suárez Alvarez, M<sup>a</sup> Luisa. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación académica.
- Cano, Elena. (2018). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.
- Gijón Puerta, José (coord.). (2016). *Formación para competencias y competencias para la formación*. Síntesis.

Moreno Fernández, Francisco (dir.). (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes.

Martínez Clares, Pilar y Echevarría Samanes, Benito. (2009) Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 125-147.

## **Prensa**

Ávila, A. (2019, mayo 29). Falsos positivos en Colombia. *El País*.  
[https://elpais.com/internacional/2019/05/28/colombia/1559060232\\_419756.html](https://elpais.com/internacional/2019/05/28/colombia/1559060232_419756.html)

Clavijo, S. (2021, febrero 7). Calidad educativa en Colombia. *El Tiempo*.  
<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/sergio-clavijo/calidad-educativa-en-colombia-columna-de-sergio-clavijo-565210>

¿Qué es «Labio de Liebre»? (2021, enero). *Soy teatro*.  
<http://soyteatro.com/que-es-labio-de-liebre/>

## **Páginas web y otras fuentes**

Bernaut, C. (2017, 05). *Boris Cyrulnik. Le récit de soi*.  
<https://unnews.univ-nantes.fr/boris-cyrulnik-le-recit-de-soi>

*Biografía de Emma Reyes*. (2020). <http://www.lecturalia.com/>

*Crea. Formación y creación artística*. (s. f.). <https://www.crea.gov.co/el-programa/>

*DANE Información para todos*. (2018).  
<https://www.dane.gov.co/files/dane-para-ninos/sabias-que.html>

Delors, J. (1996). *L'Education: Un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (extraits)*. Organisations des Nations Unies pour l'éducation les sciences et la culture.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_fre)

- García Bascuñana, Juan F. (coord.). (2017). Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE). URV. <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/>
- Halion, K. (2016). *La Déconstruction et la Théorie des Actes de Langage*. [https://www.e-anglais.com/thesis\\_fr.html](https://www.e-anglais.com/thesis_fr.html)
- IDIPRON. Instituto Distrital para la Protección de la niñez y la juventud. (2019, diciembre). <http://www.idipron.gov.co/>
- Kirikou et la sorcière.* (s. f.). [https://es.wikipedia.org/wiki/Kirikou\\_et\\_la\\_sorci%C3%A8re](https://es.wikipedia.org/wiki/Kirikou_et_la_sorci%C3%A8re)
- Manolo. (2006, mayo 26). Circo Ciudad. *Circo Ciudad*. <http://elcircociudad.blogspot.com/>
- Marcha de la sal.* (s. f.). [https://es.wikipedia.org/wiki/Marcha\\_de\\_la\\_sal](https://es.wikipedia.org/wiki/Marcha_de_la_sal)
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación.* (2001). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2020). *Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza*. [https://educacion.es/figuraspedagogia/0\\_paulo\\_freire.htm](https://educacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm)
- Muñoz-Basols, J. (2021). *Portal de lingüística hispánica. Hispanic Linguistics*. <http://hispaniclinguistics.com/>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible Naciones Unidas.* (2021). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización Nacional Indígena de Colombia. ONIC.* (2020). <https://www.onic.org.co/pueblos/1115-kogui>
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Nathan-CLE International). [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)
- Puren, Christian. (4 de junio de 2020). Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>
- Sociedad Religiosa de los Amigos.* (2021). [https://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad\\_Religiosa\\_de\\_los\\_Amigos](https://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad_Religiosa_de_los_Amigos)

## **Informes**

Rojas López, K. (2017). *UNA GUERRA SIN EDAD. INFORME NACIONAL DE RECLUTAMIENTO Y UTILIZACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO* (María Victoria Duque López). Centro Nacional de Memoria Histórica.

## **Circulares**

*Circular* 163 *de* 2020. (2020).  
[http://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/circular\\_sena\\_0163\\_2020.htm](http://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/circular_sena_0163_2020.htm)

## 7. ANEXOS

Material fotográfico de autoría propia tomado durante el periodo de implementación de los talleres.



Circo Chocó



Circo Cundinamarca



Zona de Quibdó





Quibdó



Vista de Ciudad Bolívar, Bogotá