

FREDERIC DE LA FOLLYE DE JOUX

**LA CULTURA EN LA ENSEÑANZA
DEL FRANCES LENGUA EXTRANJERA**

Proyecto de innovación
LEF-UPN año 2004-2007

Profesor
Ruth Briones

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
LA CULTURA O LA CIVILIZACIÓN EN LOS MANUALES DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA	4
EL <i>COURS DE LANGUE ET DE CIVILISATION FRANÇAISES</i> MEJOR CONOCIDO COMO <i>EL MAUGET BLEUI</i>	4
EL LIBRO <i>TEMPOI</i>	6
EL MANUAL <i>CONNEXIONS I</i>	10
PORQUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR LA CULTURA EN UN CURSO DE FLE.....	15
LA TEORÍA DE HYMES	16
LA ESCUELA DE PALO ALTO.....	17
<i>El comportamiento en un restaurante:</i>	18
<i>La gestual</i>	18
<i>La relación con el tiempo:</i>	18
LA EDUCACIÓN FORMATIVA:.....	19
DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD:	21
¿CÓMO Y QUÉ ENSEÑAR DE LA CULTURA?	23
1-¿QUÉ DOCUMENTOS SELECCIONAR?	23
A. <i>Los “documentos auténticos”</i>	23
B. <i>Un caso particular: los textos literarios</i>	24
2- LA APORTACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	25
A. <i>La posición sociológica</i>	25
B. <i>La posición antropológica</i>	25
C. <i>La posición semiótica</i>	26
3-LA METODOLOGÍA.....	27
A. <i>El Aprendizaje significativo</i>	27
B. <i>Evaluación</i>	29
EJEMPLOS PRÁCTICOS.....	32
1- EL POEMA: <i>AUTOMNE</i> DE APOLLINAIRE.....	32
<i>La descripción del poema</i>	33
<i>El eje del sentido y el eje de comunicación:</i>	33
<i>Las actividades culturales</i>	33
<i>El poema Automne</i>	35
<i>Unas propuestas para la corrección</i>	36
2- UNA PUBLICIDAD: <i>PARIS-MEXICO DIRECT</i>	36
<i>La descripción del póster</i>	37
<i>El eje del sentido y eje comunicativo</i>	37
<i>Las connotaciones</i>	38
<i>Las actividades culturales</i>	38
<i>El póster de Air France</i>	40
3- UN EXPEDIENTE: <i>LES EMEUTES DE NOVEMBRE 2005</i>	41
<i>La descripción de la página</i>	41
<i>El eje del sentido y el eje comunicativo:</i>	42
<i>Las actividades culturales</i>	44
<i>El expediente: les émeutes de novembre en France</i>	46
CONCLUSIÓN	47
BIBLIOGRAFIA	50

Introducción

En su introducción, Pierre Martinez habla de la importancia del aspecto cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, solamente tres páginas y media de su obra están dedicadas al aprendizaje/enseñanza de la cultura. En ellas el autor nos propone más bien unas preguntas sin dar respuestas claras o precisas sobre el lugar que ocupa la cultura en una clase de lengua extranjera. Así, su capítulo intitolado “*Civilización*” se termina con la oración siguiente: “*la escuela no podrá evitar una reflexión sobre los savoir-faire culturales y su adquisición*”.¹

Más recientemente, Louis Porcher² explica que a pesar de que todos los actores de la enseñanza de las lenguas extranjeras están de acuerdo en relacionar la cultura y la lengua, en la práctica de la docencia no se hace. Ciertamente la noción de cultura es diversa y compleja. Se habla de la cultura nacional, de una persona que tiene mucha cultura, etc. A veces, cultura y civilización pueden acercarse hasta ser sinónimos; se habla, por ejemplo, de la civilización o de la cultura de la Antigua Grecia, o de la cultura y civilización del mundo prehispánico.

Este ensayo es una reflexión sobre el rol de la cultura en los cursos de Francés como Lengua Extranjera³. En la primera parte trataremos de definir los conceptos de cultura y civilización a partir de los ejemplos de algunos manuales de FLE. Para ello, analizaremos manuales de diferentes épocas para ver la evolución, a lo largo del tiempo, de la noción de cultura que utilizan.

En la segunda parte responderemos a la pregunta esencial: ¿Porqué y para qué enseñar la cultura? Para responder a ella, es indispensable situarse en el punto de vista de los estudiantes. Muchos de ellos buscan aprender un idioma para viajar. Otros para leer y consultar cierto tipo de documentos. En cualquiera de estos casos, no es sólo necesario aprender la lengua, es igualmente indispensable conocer el contexto cultural en el que se utiliza.

En la tercera parte, abordaremos las preguntas qué y cómo enseñar la cultura; expondremos aquí cómo el contexto cultural es indispensable en la selección del material

¹ « L'école ne pourra sans doute plus très longtemps faire l'économie d'une réflexion sur les savoir-faire culturels et leur acquisition ». P. MARTINEZ, *La didactique des langues*, Que sais-je, Puf, Paris, 1994, p 105.

² L. PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004, p 49.

³ A lo largo de este trabajo, vamos a utilizar el siglo FLE.

usado en el curso y en qué forma dicho material debe ser utilizado para transmitir cierto contenido.

Dedicaremos la última parte a desarrollar ejemplos prácticos adaptados a una clase de FLE: un póster para un público de nivel básico, un poema par un público de nivel intermedio y un expediente para un nivel avanzado. Trataremos de analizar los tres documentos y de elaborar actividades a partir de ellos.

La cultura o la civilización en los manuales de Francés Lengua Extranjera

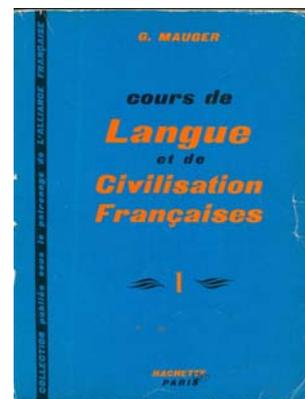
En los manuales de FLE, los términos de cultura y de civilización regularmente aparecen como sinónimos. Sin embargo se les otorga diferentes significados según la metodología y el periodo histórico del cual están inspirados. De aquí la intención de analizar los prólogos y las partes dedicadas a la cultura de 3 manuales: el primero, el *Mauget bleu*,⁴ manual publicado en los años 50, estructurado bajo la metodología tradicional o directa; el segundo, *Tempo*⁵, considerado como una referencia dentro de los manuales que siguen la metodología comunicativa; por último, un libro actual como *Connexions*⁶, editado en 2004, que sigue una metodología ecléctica.

No describiré los manuales siguiendo la metodología “Estructuro-Global Audio-Visual, porque como lo dice Maddalena de Carlo: “*ellas [las variantes metodológicas SGAV] están poco interesadas en la problemática cultural del idioma*”.⁷

El cours de langue et de civilisation françaises mejor conocido como El Mauget bleu¹

En el prólogo, Marc Blancpain, el secretario general de la Alianza Francesa, explica que el concepto de cultura o de civilización tiene que estar dentro de la enseñanza del francés. Hablando del interés o de la motivación de los estudiantes, menciona:

“No es para poder hacer más cómodos sus viajes o sus placeres turísticos. Es primero para entrar en contacto con una de las civilizaciones más ricas del mundo moderno, cultivar y adornar su espíritu con el estudio de una literatura espléndida, y convertirse en personas distinguidas”¹.



⁴ G. MAUGER, *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*, Hachette, Paris, 1953.

⁵ E. BERARD, Y. CANIER, C. LAVENUE, *Tempo*, Didier Hatier, Paris, 1996.

⁶ R. MERIEUX, Y. LOISEAU, *Connexions*, Didier, Paris, 2004.

⁷ « Elles sont peu intéressées par la problématique culturelle de la langue ». M. DE CARLO, *L'interculturel*, clé internationale, Paris, 1998, p 29.

Aquí el autor ve la cultura como el proceso de la evolución ascendente del ser humano: la frase “*una de las civilizaciones más ricas*”, a mi juicio quiere decir que hay naciones más civilizadas que otras y que las que utilizan el francés tienen ventajas por naturaleza. Es cierto que la publicación de ese manual es de los años 50. En esa época, el sentido colonialista era de buen gusto, pues había que justificar la existencia de las colonias francesas; el pretexto para colonizar era el de dar a conocer la cultura-civilización de Francia a “los pobres indígenas” que podrían salir, gracias a ella, de su status de salvajes. Si esos comentarios nos provocan un sentido de revuelta en contra de ellos o nos hacen sonreír debido a su caducidad, recientemente, el 23 de febrero del 2005, en Francia los diputados adaptaron una ley muy controvertida, en particular en el artículo número 4. Este artículo dice: “*los programas escolares subrayan el rol positivo del estado francés en sus colonias, particularmente en África del norte*”⁸. Los diputados que votaron esta ley, seguramente tenían una opinión muy similar a la de Marc Blancpain en los años cincuenta.

La tendencia etnocentrista aparece de manera tan explícita en el prólogo de este manual seguramente persiste en la enseñanza actual de la lengua francesa. Zarate, en su libro *Las representaciones del extranjero y la didáctica de las lenguas*⁹, explica que es justamente la responsabilidad del docente evitar caer en esta trampa etnocentrista, injustificada e irracional.

En el prólogo mencionado, la noción de cultura hace también referencia a la literatura: “*el estudio de una literatura espléndida*”. Es cierto que cuando preguntaba a los estudiantes adultos del CECATI¹⁰ qué representaba la cultura francesa para ellos, la mayoría respondieron que eran las novelas, los autores franceses, los pintores, etc. En ese sentido, la cultura concierne los productos de una nación que tienen un reconocimiento mundial porque cuestionan sobre la condición humana: Frida Kahlo y Octavio Paz en México, Victor Hugo en Francia, etc.

En la introducción, se nos indica que este manual aparece dentro de una serie de 4 manuales, de los cuales el último corresponde a un libro de texto que, acompañado de comentarios, ofrece un panorama de la literatura y de la civilización francesa. Al final del *Mauget I* se incluye también “*una serie de documentos que el docente podrá utilizar para*

⁸ « Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord ».

⁹ G. ZARATE, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, collection Credif, Didier, Paris, 1993.

¹⁰ Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial.

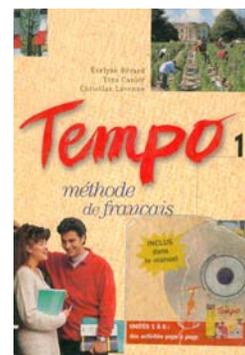
nutrir y animar su clase".¹¹ En esta referencia es claro que la cultura, a pesar de que el título contiene la palabra "*civilización*"¹², está relegada al final: al final del libro y al final de la serie. Además, esta frase indica ciertamente una libertad del docente para utilizar dichos materiales o no. Por cierto, esos documentos no están acompañados de actividades. Esos documentos se intitulan *En Francia* y presentan 25 páginas que se distribuyen de la siguiente manera: 13 páginas son fotografías de París, 4 de la provincia con comentarios breves, 2 páginas de canciones para niños (3 canciones), 5 de poemas (13 poemas) y una página contiene un mapa de Francia con sus fronteras.

La descripción sociológica o cultural de esos documentos es muy generalizada. En los comentarios se utiliza mucho el pronombre *on* (que se traduce como "*se*" por ejemplo "*se dice*"), se habla también de los franceses, los cafés, etc. Sin embargo esas descripciones no tienen referencias. Esto refleja un estereotipo del francés que se aleja de un hombre real. Esa descripción aborda París (13 páginas) y sus monumentos. Ofrece una visión glorificada de Francia que puede influir sobre la reflexión crítica del estudiante. Así, la posibilidad de comparar la vida francesa con las costumbres de otros pueblos no es en ningún momento neutra ni objetiva.

Aunque el prólogo 2 nos advierte que el libro es un retrato sincero de las costumbres francesas de manera realista porque cuenta las expectativas de una familia extranjera que visita Francia¹³, esa realidad presentada es ficticia: la familia del ejemplo citado viene de Québec, pero nunca aparecen en el libro palabras de dialecto de Québec. Durante todo su viaje en Francia, la familia casi nunca se sorprende de las costumbres de los franceses, como si la vida cotidiana en Québec fuera muy similar a la de Francia.¹⁴

El libro Tempo 1

Editado en el año 1996, este manual sigue por supuesto la metodología comunicativa. En el prólogo, los autores insisten sobre el aspecto pragmático de la lengua. Se habla de un "savoir-faire" comunicativo: "*el objetivo de Tempo es de conducir al alumno a la adquisición de un 'savoir-faire' que le*



¹¹ « Une série de documents où il pourra puiser de quoi nourrir ou animer sa classe ». G. MAUGER, *Op. Cit.*, p VIII

¹² *Cours de langue et civilisation françaises.*

¹³ « Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ». G. MAUGER, *Op. Cit.*, P VIII.

¹⁴ G. MAUGER, *Op. Cit.*, se emocionan un poco de la comida: páginas 114, 90, 94, hablan del metro p128, los vendedores de frutas y legumbres ambulantes p113.

permettra d'enfrontar situacions de comunicació diverses"¹⁵. *Tempo* hace referencia a una realidad social o sociocultural en donde existe una sola cultura francesa con un sólo tipo de lengua francesa como lo especificaba el manual *Mauget bleu*. Al contrario, para *Tempo*, existen diversas culturas francesas, regionales, sectoriales, al igual que diversos dialectos. Adquirir una competencia, un "savoir-faire" comunicativo, es acercarse a todas esas culturas, a una cultura más cotidiana.

En cada unidad, hay una rúbrica intitulada *civilización* que se edita en 2 páginas. El prólogo habla de civilización activa, es decir, que cada documento de civilización ofrece actividades sistemáticamente. A continuación, trataré de describir esas páginas.

La unidad 1 da a conocer los apellidos más frecuentes en Francia¹. Las dos páginas utilizan diversos documentos auténticos¹:

un extracto de un directorio telefónico, cifras provenientes de un diccionario de estadísticas y breves artículos que pertenecen al mismo diccionario. Estos documentos dan a conocer de manera breve y con diversas referencias los apellidos más frecuentes y su etimología, así como los nombres utilizados según las diferentes épocas de la segunda parte del siglo XX.

Las actividades están muy adaptadas al nivel del estudiante. El ejercicio 1 consiste en una comprensión escrita breve, el segundo incita a hacer una comparación entre las dos lenguas y el último es una pregunta muy personal que puede subrayar la diferencia de los idiomas y el valor que cada uno da a los nombres de acuerdo con su cultura.



La reserva que puedo emitir es que tanto los apellidos como los nombres son de origen francés y se olvida por completo los apellidos de origen regional (bretón, vasco, etc.). Tampoco hace referencia a la diversidad cultural de Francia en sus ciudades. Dar a conocer una lista de estudiantes de preparatoria o de primaria sería una descripción menos general y más real.

La unidad 2 propone un mapa de Francia con las grandes ciudades francesas ilustradas por una serie de fotografías de diferentes regiones. Un texto corto explica que Francia tiene una diversidad cultural y lingüística pero no hay ninguna actividad sobre ese texto.

¹⁵ « L'objectif de Tempo est donc de conduire l'élève à la maîtrise de savoir-faire lui permettant de faire face à des situations de communications variée », E. BERARD, Y. CANIER, C. LAVENUE, *Op. Cit.*, p3.

Además, es poco probable que los estudiantes conozcan las lenguas regionales mencionadas. El texto es muy general: la afirmación “*todos los Franceses hablan francés*” puede conducir a identificar a un francés único a pesar de que en el prólogo se hace referencia a la diversidad de la cultura y la sociedad francesa. Aquí, la actividad propuesta es una actividad lingüística y no cultural en la que hay que asociar ciertos adjetivos a algunas fotografías. El objetivo cultural podría ser el de ofrecer información sobre la geografía física.

La unidad 3 consiste en un cuestionario de cultura general que propone una lista de palabras expresiones o apellidos que el estudiante tiene que marcar cuando conoce el producto o la persona. Las dos páginas están ilustradas por varias fotografías que pueden ayudar a los estudiantes. A pesar que la consigna dice: “*¡no se preocupe por el resultado! El objetivo de este cuestionario es de evaluar cuáles son sus conocimientos básicos, entre 0 y 20 repuestas correctas: trabaje con Tempo, usted va a descubrir Francia*”¹⁶, el estudiante que no tiene buenas respuestas puede sentirse frustrado.

Esos documentos nos hacen ver una Francia muy positiva: los grandes productos, autores, hombres políticos, actores, científicos, etc. Lo cual puede generar en los estudiantes representaciones erróneas o parcializadas. Es una descripción estereotípica de Francia, y no neutra: Francia en su grandeza.

La unidad 4 propone un cuestionario de opción múltiple sobre la vida cotidiana en Francia. Unas respuestas son difíciles mientras que otras, más fáciles, corresponden a los documentos que ilustran las páginas. Aquí también la descripción cultural de Francia es muy general; muestra unas estadísticas sobre la alimentación en Francia en donde no se refleja la variedad de los platillos regionales.

La unidad 5 corresponde a una encuesta publicada por la revista *Le nouvel observateur* sobre una clasificación entre ciudades. Se habla entonces de estadísticas que otra vez ofrecen una descripción generalizada. No existe ningún comentario que analicé dichas cifras y a veces hay evidencias de que no corresponden al punto de vista de todos: “*La ciudad más gastronómica es Paris por supuesto*”¹⁷. ¿Porqué? Además, no es seguro que todos los estudiantes de ese nivel ubiquen las 25 ciudades mencionadas. Las actividades 1 y 2 piden su opinión a los estudiantes, quienes así pueden comparar los criterios utilizados por *Le nouvel observateur* con sus criterios (ejercicio 2).

¹⁶ « Ne cherchez pas la performance! Le but de ce test est simplement d’estimer quelles sont vos connaissances de départ. Entre 0 et 20 réponses : travaillez avec tempo, vous allez découvrir la France ». E. BERARD, Y.CANIER, C. LAVENUE, *Op. Cit.*, p 52

¹⁷ *Les plus gastronomiques, Paris évidemment.* E. BERARD, Y.CANIER, C. LAVENUE, *Op. Cit.*, p92

La unidad 6 contiene algunos textos que describan los D.O.M. T.O.M.¹⁸ de Francia para enriquecer la cultura general de los estudiantes. Se indica su ubicación, su geografía y su origen con datos muy generales ilustrados con fotografías. Aquí, la actividad consiste en encontrar en dónde se ubican estos territorios sobre un mapa del mundo y lo que se evalúa es la capacidad del estudiante para comprender las explicaciones.

La unidad 7 tiene el propósito de dar a conocer los días festivos de Francia. Está compuesta de 9 fotografías que representan un día de fiesta, de la mitad de un calendario y de dos textos de carácter explicativo sobre dos fiestas: la fiesta de la música y la de las madres. Se trata de mejorar su cultura general al conocer dos fiestas populares que son un orgullo para Francia. La actividad 1 propone un cuestionario de opción múltiple. Dos de las diez preguntas no se puede responder sin conocer un poco la historia o la religión católica: el Armisticio de 1918 y la Asunción. Los ejercicios 2 y 3 solicitan la cultura del estudiante, el cual debería hacer una comparación entre los dos países (Francia y el suyo).

La unidad 8 está compuesta de 4 retratos con 4 fotografías que presentan los estereotipos de cuatro profesiones: un docente, un bombero, un “bricoleur”(falachero) y un panadero. La descripción cultural es muy general: utiliza los artículos definidos. Estos textos no tienen referencias e implican solamente la opinión de los autores. La actividad es muy vaga: propone describir un personaje típico de su país, por lo que el objetivo no es cultural. Se trata más bien de utilizar el vocabulario y la gramática francesa.

La unidad 9 tiene como tema la gastronomía francesa. En las dos páginas hay 7 fotografías de diferentes platos típicos y unas estadísticas sobre las costumbres de consumo de los franceses. El cuestionario no está adaptado al nivel de los estudiantes porque solicita una cultura general que no forzosamente poseen. ¿En cuál región se produce cidra? ¿Cuál vino se toma cuando se come ostiones? son por ejemplo, dos de las preguntas que los estudiantes de nivel básico podrían no conocer.

La unidad 10 es un panorama de la prensa de Francia. A pesar de que da a conocer numerosos títulos, el documento que incluye no tiene referencia y es una selección arbitraria: no se dice nada de las revistas científicas y no se habla de la prensa de otros países francófonos. La primera actividad es una comprensión escrita, la segunda solicita los conocimientos del estudiante pero sobre todo informa sobre la política de distribución de la prensa extranjera.

La unidad 11 expone el tema de la cadena de televisión tv5. Aunque dar a conocer esa cadena me parece importante pues se trata de un espacio cultural interesante de la

¹⁸ Départements et territoires d’outre-mer : unidad geografico-político que se ubican a fuera de Francia (la métropole)

francofonía, cabe agregar que el acceso no es gratuito. Por eso, la actividad 1 no me parece apropiada: ¿conoce Usted una o más de estas emisiones? Si la respuesta es “no”, puede generar conflictos no adecuados al conocimiento de la cultura. Así, la actividad 2 es más bien para hablar en francés y no tiene un objetivo cultural.

La unidad 12 propone 4 páginas de *civilización*. La primera página ofrece una selección de fechas (sin referencias) importantes social y políticamente de los 50 años, es decir, posteriores a la segunda guerra mundial. Esas fechas pueden ser difíciles de entender para los estudiantes. Ya que las actividades consisten en asociar una fotografía a una fecha, se trata de una comprensión escrita. La otra actividad, más personal, es la de hablar en francés sin que el objetivo sea cultural.

A lo largo del manual, los autores proponen documentos auténticos que, en sí, tienen connotaciones de la cultura francesa. Sin embargo, las actividades asociadas tienen más bien un objetivo lingüístico. Hay que enfatizar también que los objetivos generales de *savoir-faire* de cada unidad están en relación con el tema desarrollado en la rúbrica “civilización”.

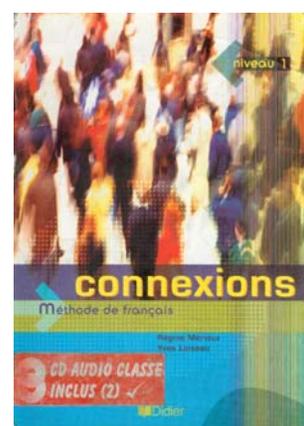
Para terminar, no aparece ningún extracto una novela o poema, pero si hay dos historietas de Quino y algunas canciones.

Para *Tempo*, la cultura aparece como un conjunto de conocimientos que permiten la comunicación.

El Manual Connexions1

Este es un manual del 2004, por lo que sigue los objetivos del Cuadro europeo de referencia para los idiomas. Su prólogo habla de “*savoir-faire*” comunicativo lingüístico y cultural”.¹ Aquí, como en el manual precedente, la cultura se relaciona con la vida social y con la identidad. El manual está compuesto por 12 unidades, y la temática de civilización tiene dedicadas 2 páginas al final de cada unidad.

La carpeta civilización de la unidad 1 propone como tema la geografía de Francia. El propósito de esta lección es de dar a conocer las fronteras de Francia y sus países limítrofes, y los **D.O.M.**



Tiene también 5 fotografías de monumentos o de lugares de Francia. Las actividades son difíciles para un estudiante que no tiene un conocimiento previo de Francia, pues la cultura tiene un sentido de cultura general. Se dan a conocer monumentos de la historia de Francia como el monte Saint Michel, los castillos de la Loire, la torre Eiffel, o el puente de Avignon, que hay que ubicar sobre un mapa de Francia.

La unidad 2 se intitula “*Francia en Europa*”¹⁹. Ella incluye un mapa de Europa y 4 fotografías de capitales europeas. El objetivo es de señalar los países de Europa y sus capitales. Las actividades son fáciles, pero las dos últimas tienen un objetivo más gramatical que cultural. Aquí también la cultura tiene un sentido de cultura general.

En la unidad 3 se pueden ver los logotipos de 6 cadenas televisas gratuitas. Se describen 4 emisiones: un pequeño resumen, el título y una fotografía de cada emisión. El hecho de seleccionar dos documentales, uno sobre un puerto francés y el otro sobre un hecho social (la colocación), una película histórica (Napoleón) y una de divertimento (emisión de canciones), refuerza la cultura general del estudiante y también desarrolla su conocimiento sobre la manera de vivir de los franceses. A pesar de que las actividades tienen más un objetivo de comprensión escrita u oral que un objetivo cultural, aquí el concepto de “cultura” implica cultura general, pero también un conocimiento de la identidad francesa y de la vida cotidiana. Hace referencia a los horarios de mayor audiencia televisiva en Francia, a la variedad de canales existentes (4 libres: 2 públicos y 2 privados) y al problema de los jóvenes que buscan un departamento.

La unidad 4 se interesa, en particular, en la vida cotidiana y se intitula “*Las fiestas en Francia*”. Las páginas se componen de 8 fotografías y de un calendario. Las actividades tienen el objeto de dar a conocer las fechas de los días festivos más importantes. La última actividad apela a la cultura del estudiante, pues él tiene que describir las fiestas de su país. Aquí la cultura conlleva la noción de diversos usos y costumbres.

La unidad 5 se intitula “*Las salidas de los franceses*”²⁰. Los documentos son numerosos: boletos de cine, de estadio y de teatro, textos provenientes de la guía cultural de París “*L’officiel des spectacles*” y una encuesta del INSEE (Instituto de estadísticas francesas). Como en la unidad 4, la cultura tiene un concepto ligada a la descripción de las costumbres.

La unidad 6 se intitula “*En una cafetería*”²¹ y propone 3 documentos: el menú de un café restaurante, una factura y una nota que describe y da ejemplos de cada momento de

¹⁹R.MERIEUX, Y. LOISEAU, *Op. Cit.*, p 26-27

²⁰R.MERIEUX, Y. LOISEAU, *Op. Cit.*, p 60-61

²¹R.MERIEUX, Y. LOISEAU, *Op. Cit.*, p70-71

una comida francesa. Estos documentos están ilustrados por fotografías. El estudiante puede tener una idea precisa de cuánto cuesta una comida en un café-restaurant. A pesar de que no todos los restaurantes ofrecen los mismos servicios, los documentos describen una situación real. Las actividades son más para hablar en francés que para comparar culturas, pero al menos, la cultura se relaciona con las actividades cotidianas.

La unidad 7 tiene como tema los juegos. Aquí se proponen dos textos elaborados por los autores del libro correspondientes a las descripciones de unos juegos populares o a la información sobre quién, porqué y qué se juega en Francia. Se trata de una descripción general con estadísticas a pesar de que está contextualizada según su historia y sus regiones. La cultura aquí corresponde a la vida cotidiana. La última actividad solicita al estudiante es la descripción personal de las costumbres de su país.

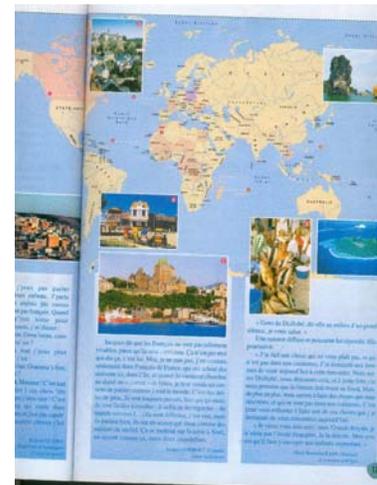
La unidad 8 trata el tema del reciclaje de basuras y de la diferencia entre los diferentes contenedores de basura. La cultura se relaciona con la vida cotidiana francesa y también muestra una cultura con conciencia ambiental.

La unidad 9 es una canción de “*Les Escrocs*”. Las actividades consisten en la comprensión del texto. Una canción hace parte del paisaje cultural de un país tanto por su música, como por su texto. El texto es un testimonio de una costumbre francesa reciente que consiste en pasar las vacaciones en la montaña. La canción nos informa también sobre la utilización del tren como transporte público y describe la psicología de una mujer joven que se siente mal en su cuerpo. Aquí la cultura aparece como las costumbres de los franceses en sus vacaciones, pero también como algo universal que compartimos todos como seres humanos: la relación con nuestro cuerpo.

La unidad 10 es una encuesta sobre las costumbres de los franceses y la lectura.

Aquí, la cultura es vista como un comportamiento cotidiano muy general.

La unidad 11 se intitula “*La francofonía*”¹. Ella se compone de un mapa mundial, de 5 fotografías que ilustran ese mapa y de tres extractos de novelas de autores francófonos. Esos textos son testigos de la pluralidad de la francofonía y tienen un valor descriptivo muy interesante pues informan de las diversas maneras de hablar francés. La cultura es aquí el conocimiento de la geografía o de la historia, de costumbres lingüísticas y de comportamientos.



A pesar de que estas descripciones no son exhaustivas, las realidades representadas son reales.

La unidad 12 es una proyección de la vida de los franceses en el futuro próximo (en 50 años). La cultura aparece como la vida cotidiana francesa y su evolución en 20 años y su pensamiento: estadísticas sobre el futuro. Es una descripción muy general, los textos no tienen referencias y las actividades son más para hablar francés que para cuestionarse sobre la cultura francesa.

En este manual se utiliza también muchos documentos auténticos: canciones fotografías, etc. Las lecciones de cultura-civilización están relacionadas a los objetivos generales de cada unidad.

A lo largo de estas descripciones se puede observar que la cultura está vista como una evolución específica del ser humano, tiene que ver con su desarrollo intelectual, el desarrollo de su razonamiento. Esto recuerda la manera en la que *el Mauget bleu* describe una cultura de Francia, es decir con un espíritu colonialista. La cultura aparece en sus productos: la literatura, la arquitectura, las obras artísticas, etc. *Le Mauget bleu* hace referencia a esa cultura utilizando extractos de novelas pero también *Tempo* y *Connexions* lo hacen cuando muestran fotografías de los monumentos de Francia. Todos se refieren a la cultura *cultivada* o con C mayúscula.

La cultura también tiene que ver con la identidad de un ser humano, su manera de vivir, su compartimiento, etc. El *Mauget bleu* da a conocer documentos sin referencias, lo que disminuye la precisión o la realidad de las descripciones sociales que presenta de los franceses. *Tempo* y *Connexions* hablan de *savoir-faire* comunicativo y utilizan una macro-sociológica que ofrece estadísticas o encuestas interesantes pues incluyen documentos que provienen de l'INSEE o del Quid²². Sin embargo, estas descripciones pueden promover el estereotipo del francés. El otro tipo de descripción utilizado, más antropológico, aparece en *Connexions*. Este describe la sociedad a través de las palabras de actores reales. Por ser diversos, esos testimonios pueden describir de una manera más precisa las costumbres de una nación.

La cultura e identidad, como las pequeñas muñecas rusas, se caracterizan de diferentes maneras:

-Como una identidad nacional: los tres manuales hacen referencias a la cultura de Francia. *Tempo* y *Connexions* hablan de la francofonía.

²² Quid : enciclopedia, www.quid.fr/

-Como una identidad regional: *Tempo* y *Connexions* hablan de los D.O.M., mientras que *le Mauget bleu* habla principalmente de París.

-Como una identidad sexual, generacional o profesional, como a lo largo de las encuestas utilizadas por *Tempo* o *Connexions*.

Porqué y para qué enseñar la cultura en un curso de FLE.

La cultura y la lengua están íntimamente relacionadas. Sapir y Whorf explican que la lengua no es nada más una herramienta del pensamiento. Ella influye igualmente sobre la visión del mundo y sobre las representaciones que un ser humano adquiere. Estos autores toman como ejemplo el caso de los esquimales, quienes poseen numerosas palabras para designar la nieve o el caso de los indígenas de la Amazonía, quienes utilizan distintas palabras para designar el color verde.

La teoría de Sapir y Whorf es muy interesante. Sin embargo, su aplicación en un curso de F.L.E. es poco primordial, pues ella implica la idea de que el idioma es el espejo de la cultura y que entonces basta enseñar la morfosintaxis de un idioma para enseñar también la cultura.

No hay que perder de vista que no somos seres carentes de prejuicios o de representaciones. Es por eso que una misma palabra puede tener significados muy diferentes. Estas nociones vienen de nuestras interpretaciones, de la convivencia y de la educación que nos dio nuestra familia, nuestros amigos, la escuela y la sociedad. La lengua es parte de nuestra identidad.

Las palabras que se refieren al clima y a las estaciones pueden implicar representaciones muy diferentes para una persona de una región tropical y para otra de un país septentrional. Por ejemplo, para un francés, el otoño representa los días que se hacen más cortos, las hojas de los árboles que caen, etc. El sonido de la palabra *automne* evoca sentimientos melancólicos. Un mexicano no va a evocar las mismas imágenes mentales a pesar de que ha visto películas o documentales y ha leído libros o artículos que remiten al otoño en los países del norte. De la misma manera, un ciclón o un huracán no van a tener la misma connotación para un alemán o un brasileño, y un habitante del Ecuador no va a concebir de la misma manera la nieve que un esquimal.

El verbo *amar* se traduce en francés como *aimer*. Pero *aimer* puede también significar *gustar*. Sin embargo *te quiero* se traduce por *je t'aime* y no por *je te veux*, que significa otra cosa.

Para responder de manera mas precisa a la pregunta del segundo capítulo, *¿Porqué y para qué enseñar la cultura en un curso de F.L.E.?*, hay que acercarse a las perspectivas de los estudiantes. En mi práctica laboral como profesor he observado que los estudiantes tomaban el curso por razones culturales: en la pequeña encuesta del examen diagnostico del nivel básico, 8 sobre 10 de los alumnos indicaron su interés por la cultura francesa. Para ellos, se

trataba de encontrarse con *la Cultura* francesa: estudiar su literatura, aprender a conocer sus sitios de interés, etc. Algunos alumnos querían viajar algún día a Francia, a pesar de que su circunstancia económica fuera poco favorable. Para ellos, existía un interés por aprender a comunicar en francés en situaciones cotidianas. La teoría de Hymes precisa que la cultura es primordial para una buena comunicación. Aprender un idioma es acercarse a otros modos de vida y, con ello, desarrollar un razonamiento crítico capaz de permitirnos comprender la otra cultura que tenemos enfrente, auto-criticar nuestros valores o comportamientos habituales y reflexionar sobre nuestra propia vida.

Este capítulo está dividido en tres partes: la primera busca explicar la teoría de Hymes, la segunda, más general, analiza la enseñanza en su parte formativa y la tercera presenta una reflexión sobre los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad.

La Teoría de Hymes

*“Los errores lingüísticos de un extranjero no están estigmatizados (se le presta ayuda) al contrario de lo que sucede con las faltas culturales, las cuales son generalmente juzgadas de manera severa.”*²³

Enseñar una lengua es enseñar a comunicarse en esa lengua (es uno de los objetivos de la mayoría de los estudiantes). A pesar de expresarse lingüísticamente de manera correcta en un idioma, la comunicación entre un extranjero y un hablante nativo puede ser difícil hasta generar incompreensión. Hymes²⁴ habla de competencia para comunicar o competencia comunicativa, es decir, que un locutor es capaz de adaptar su expresión a la situación o al contexto para tratar de mejorar su comunicación. En su análisis del discurso, Hymes propone un modelo: “SPEAKING”.

S (site) corresponde a la situación de la comunicación, situación física (el lugar, el tiempo) y psicológica (agradable, conflictivo).

P (participant) corresponde a los participantes, a todos los que toman la palabra, los que escuchan y los que están presentes.

E (end) corresponde al objetivo del discurso pero también al resultado.

A (act) corresponde al tema o a los temas del discurso y a su forma.

K (key) precisa la forma del discurso y su tonalidad.

²³ «Les erreurs linguistiques d’un étranger ne sont presque jamais stigmatisées (on l’aide au contraire) alors que les manquements culturels engendrent souvent des jugements sévère». L. PORCHER, *Op. Cit.*, p 49

²⁴ D.H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, Hatier, Paris, 1984

I (instrument) son los instrumentos o medios de la comunicación, ya sea lingüísticos (el estilo) o paralingüísticos (la kinésika, la proxémica²⁵, etc).

N (norm) corresponde a la norma de las interacciones (la tomada de la palabra).

G (genre) contempla el género del discurso como una discusión informal (un cuento, una conferencia, etc.).

Para Hymes, no basta saber y comprender la gramática y la morfosintaxis. La selección de esas herramientas depende del interlocutor, de la ocasión y del lugar. La mayoría de la gente sabe adoptar a una actitud un lenguaje que le parece adecuado. Esto es el comportamiento verbal. Para un extranjero, es de primera importancia conocer estas reglas de la vida cotidiana para poder adaptar su discurso a la situación comunicativa. Hymes habla de cuatro subcompetencias comunicativas: lingüística, sociolingüística, psicolingüística y probabilística.

-La subcompetencia lingüística tiene que ver con la gramática, la fonética y la morfosintaxis de una lengua.

-La subcompetencia socio lingüística hace referencia a los usos de un idioma y a las reglas o *hábitos* de una comunidad lingüística, es decir, a la adaptación del lenguaje a cada situación. Por ejemplo, el comportamiento físico (la gestual, la actitud, la kinésika, la proxémica, etc.).

-La subcompetencia psicolingüística. Tiene que ver con la capacidad de relacionar las nociones previas a otras nuevas. Por ejemplo, si me hablan de física cuántica y no conozco nada sobre el tema, no tendré la capacidad de comprender ni de intervenir en la conversación.

-La subcompetencia probabilística. Es la capacidad de producir enunciados correctos lingüísticamente que no son utilizados por un hablante nativo.

Cualquier locutor tiene la posibilidad de escoger un estilo adecuado y una estrategia²⁶ en función de sus subcompetencias más o menos desarrolladas.

La escuela de Palo Alto

La escuela de Palo Alto es un encuentro entre sociólogos, antropólogos y un psiquiatra.²⁷ Esta corriente retoma los conceptos de la comunicación de Hymes para describir los códigos

²⁵ El término proxémica se refiere al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza. Es la parte de la comunicación no verbal que estudia el uso del espacio.

²⁶ Estilo y estrategia tienen la misma definición: es una organización de **medios** en función de **objetivos** en una situación determinada. El estilo hace referencia a los medios, la estrategia a los objetivos. D.H. Hymes, *Op. Cit.*, p193 (« est une organisation de moyens en fonction des fins dans une situation donnée »).

²⁷ El más conocido es quizás Edward T. Hall.

implícitos culturales. Esos códigos se expresan con la gestual o la proxémica y provienen de valores compartidos por una comunidad específica como la relación con el tiempo o las actitudes cotidianas. Analicemos algunos ejemplos de incomprensión relacionados con la competencia cultural.

El comportamiento en un restaurante:

Desproges, un humorista francés, tenía una emisión de radio cotidiana. En una ocasión, nos relata su encuentro con una mujer danesa divina e inteligente, pero cuando Desproges la invita a un restaurante, ella pone un hielo en su vaso de vino tinto. Esa situación genera una incomprensión entre los dos protagonistas y Desproges se va.

Otra historia de restaurante, esta vez más personal. Una vez, invité a un pequeño restaurante *savoyard* donde se come *fondue* (plato a base de queso) a mi entonces futura esposa. El mesero rechazó servir a mi futura esposa una Coca-cola a pesar de que había, diciéndole que *la fondue* no se podía comer con Coca-cola.

Es cierto que para un francés estos errores de comportamiento son percibidos como un sacrilegio pues son reglas que todo el mundo conoce y utiliza de manera natural.

La gestual

La gestual forma parte de la comunicación y entonces no hay que separarla de la lingüística. La gestual complementa la comunicación verbal. Por ejemplo, en un curso de conversación, una estudiante alemana dice que no le gusta la forma de saludar de los franceses: dos, tres y hasta cuatro besos sin conocer previamente a la persona. La actitud de esa estudiante puede hacer pensar a los demás que conocen la norma de saludar de beso que ella es muy fría o muy cerrada, pero solo es cuestión de conocer y adaptarse a la regla.

La relación con el tiempo

Una pareja, un mexicano y una belga, invita a unos amigos mexicanos a cenar. El marido mexicano rechaza la entrada de sus amigos porque tenían treinta minutos de retraso.

“La capacidad para comunicar no debería reducirse a un aspecto puramente lingüístico, ya que implica también un aspecto comunicacional el cual la cultura es uno de los componentes.”²⁸

En esos cuatro ejemplos, los que podrían cuestionarse (a lo mejor) son las víctimas, es decir, la dama danesa (¿Por qué se fue?), mi mujer (¿Por qué no me dieron mi Coca-cola?) la estudiante alemana (¿Qué quieren hacer conmigo cuando me besan?) y los Mexicanos (¿Por qué no nos permitieron entrar?). Desproges, el mesero, los estudiantes franceses y la belga están convencidos de tener la razón. Su forma de actuar es una muestra de que aplican las reglas que conocen en su vida sin preguntarse si hay reglas diferentes.

En *sus cartas persas*, Montesquieu hace conversar a través de cartas a dos persas. El objetivo es de criticar la sociedad francesa, su fatuidad y el despotismo del rey. El autor describe los comportamientos y las actitudes de la corte del rey como reglas inatacables pero como los narradores son extranjeros, pueden criticarlas. Aunque esa crítica está atenuada o es indirecta porque corresponde a un punto de vista de dos extranjeros, el lector se puede cuestionar sobre la exactitud de esas críticas.

Las críticas de un extranjero pueden generar reacciones hostiles: *¿Por qué critican si no conocen? Si no les gusta nuestro modo de vida, ¡Que se vayan!* Reacciones racistas, etnocéntricas que rechazan diálogos y comprensión. Es por eso que no basta con enseñar un comportamiento verbal, también hay que enseñar a entender al otro.

La educación formativa

“La educación de los jóvenes en las escuelas del futuro no tiene que establecerse sobre la exclusión de las diferencias, sino sobre técnicas pedagógicas que conduzcan a comprender y a aceptar las diferencias.”²⁹

En un mundo globalizado, los intercambios culturales existen y son muy rápidos e importantes: “Si todos los emigrantes vivieran sobre el mismo suelo, ellos constituirían el quinto país.”³⁰. A veces, esos intercambios son muy positivos, como los culturales o

²⁸ « La capacité à communiquer ne saurait donc se réduire à un capital purement linguistique : elle relève bien d'un capital communicationnel dont la culture est un des composant » L. PORCHER, *Op. Cit.*, p52

²⁹ « L'éducation des jeunes dans les écoles de l'avenir ne doit pas se fonder sur l'occultation des différences, mais sur des techniques pédagogiques qui conduisent à comprendre à accepter les différences » H. ECO, *A reculons comme une écrevisse*, Grasset, Paris, 2006. p 319.

³⁰ « Si tout les migrants vivaient sur le même sol ils constitueraient le 5ème pays du monde ». Rapport annuel des Nations Unies, 6 septembre 2006.

económicos, a veces generan incompreensión o conflictos como en el caso de las emigraciones forzadas o de las guerras. Sin embargo, no hay que temer a esa globalización y es en este punto donde la enseñanza de los idiomas tiene uno de sus principales propósitos. «La educación debe ser instructiva y también formativa»³¹. La práctica docente del inicio del siglo XXI no tiene que olvidar estas dos funciones.

Según mi experiencia, los estudiantes se inscriben a los cursos de francés por razones culturales: quieren conocer otro idioma y otra cultura. Esto les va a ayudar para conocer mejor su propia cultura y para desarrollar su espíritu auto-crítico. Los objetivos de los estudiantes son más bien los de una educación formativa, es estudiar para vivir y no forzosamente estudiar para mejorar su posición laboral.

Como lo dice Edgar Morin,³² en ese mundo globalizado, la educación tiene que crear una conciencia antropológica, una conciencia ecológica, una conciencia cívica terrestre y una conciencia dialógica.

La conciencia antropológica es la de pertenecer al género humano y tener individualidad y particularidades. *El West-Eastern Divan Orchestra* dirigido por Barenboim es un ejemplo espectacular: la orquesta está compuesta por árabes, israelitas y andaluces. Los andaluces hace referencia a la época de la edad media donde en Andalucía convivían de manera fraternal las comunidades musulmana, judía y católica. La orquesta toca piezas de Wagner, compositor reconocido por su tendencia antisemita, porque su música es universal. Este grupo es un símbolo de la comprensión de los pueblos a través de las interpretaciones de sus obras musicales³³.

La conciencia ecológica implica que somos parte de los seres vivientes y entonces tenemos que respetar a nuestro medio ambiente. El trabajo de Al Gore resumido en su película *Una verdad que molesta* representa la opinión de una gran mayoría de científicos sobre el cambio climático (se trata de reducir de 80% las emisiones de gases hasta al año 2050).³⁴ 300 Alcaldes y gobernadores de E.U. deciden cumplir con el protocolo de Kyoto.³⁵

³¹ J. TRILLA, *Caracterización de la escuela' En Ensayos sobre las escuelas. El espacio social y material de la escuela*. Alertes, Barcelona, 1985, p19.

³² E. MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000, p82.

³³ R. MACHART, « L'utopie musicale de Barenboim », *Le monde*, Paris, vendredi 25 août 2006.

³⁴ AL GORE : Propos recueillis H. KEMPF « La crise climatique menace la civilisation », *Le monde* Paris, 13 octobre 2006.

³⁵ G. SERINA, « Climat la révolte des maires américains », *Le monde*, Paris 12 octobre 2006.

Estos dos ejemplos indican que no hay que confundir al gobierno norteamericano que no firmó los acuerdos de Kyoto con el pueblo americano y algunos de sus representantes que si toman en serio la conciencia ecológica.

La conciencia cívica terrestre indica que somos parte de este planeta, por eso debemos que tener un pensamiento que tome en cuenta las culturas del mundo y ser solidarios con los demás.

La conciencia dialógica es criticar y auto-criticarse para comprenderse.

Tratar de descentrarse para razonar sobre nuestro modo de vida y entonces acercarse a una comprensión del otro, pues a pesar de ser humanos, no tenemos los mismos modos de vida y no hay un modelo superior al otro. Con esta enseñanza, quizás las faltas culturales no van a generar juicios severos sino cuestionamientos sobre nuestros propios códigos culturales.

Aquí vale que hay que criticar o auto criticarse pues no hay que caer en un idealismo cultural en donde no se perciben más que los aspectos positivos de la cultura extranjera. No todos los modos de vida de una cultura son respetables. Para Jean-Marie Ballo, un antiguo atleta de Costa de Marfil que tiene que vivir en Francia por cuestiones políticas, *“los hombres que viven en Francia con muchas mujeres, solamente piensan en las prestaciones sociales y en sus placeres”*.³⁶ Este juicio de valor tiene que ser atenuado a través de la negociación. Como dice Humberto Eco, *“negociando se debe escoger lo menos peor”*.³⁷ Vivir en un país multicultural puede generar incomprensión. Unos grupos de mujeres musulmanas quisieron entrar a una piscina, pero su religión les prohíbe entrar en una alberca mixta. En Francia las piscinas son lugares públicos y abiertos a todos. Entonces, se les ofrecieron horarios especiales y las mujeres aceptaron que se abrieran las ventanas cuando nadan y que otras mujeres de diferentes religiones naden con ellas.³⁸

Del multiculturalismo a la interculturalidad:

La consciencia dialógica hace referencia a la interculturalidad que consiste en un proceso largo que proviene de la descentración, de la alteridad y de la intersubjetividad. La descentración es el esfuerzo de imaginarse en lugar del otro, del extranjero por ejemplo, o del

³⁶ J-M. BALLO, por B. BISSUEL, « Le passeur de cultures », *Le monde* Paris, 10 août 2006.

³⁷ H. ECO, *Op. Cit.*, p290

³⁸ X. TERNISIEN, « Dans les piscines, les créneaux communautaires diminuent », *Le monde*, Paris 06 Octobre 2006.

estudiante en el caso del docente. La alteridad es el reconocimiento del otro. La intersubjetividad es lo propio del ser humano, él existe porque los demás existen. Aquí hay que cuidarse mucho de los prejuicios, de las clasificaciones que uno emite sobre el otro y siempre respetar al otro a pesar de no estar de acuerdo con su forma de ser, a pesar de no tener la misma opinión que él.

No hay que confundir multiculturalismo y interculturalidad. El multiculturalismo es una situación donde se encuentran diversas comunidades culturales diferentes sin que exista entre ellas entendimiento o comprensión. La interculturalidad significa el respeto mutuo de los valores entre comunidades diferentes hasta llegar a un mestizaje en donde se logre tomar lo que parece bueno de cada cultura o, al menos, evitar los conflictos.

Entonces ¿porqué y para qué aprender/enseñar una cultura? es:

-para dar a conocer y preocuparse de las nociones que puedan ser diferentes entre comunidades de culturas diversas.

-para dar a conocer y preocuparse de la cultura del otro con el fin de enriquecer su comportamiento verbal, pero también para respetarlo.

-para dar a conocer y preocuparse de la cultura del otro para que se respetan ambas culturas.

-para enseñar a convivir con el medio ambiente (que es la tierra entera), porque nuestra vida depende de este.

Con una lengua se pueden expresar todos los temas y es quizás la única materia de la enseñanza que se puede aplicar inmediatamente.

¿CÓMO Y QUÉ ENSEÑAR DE LA CULTURA?

Muchos docentes no saben qué enseñar cuando se habla de cultura; seleccionar los documentos les parece un problema muy difícil. C. Puren dice, por ejemplo, que “*la cultura enseñada en la clase de lengua aparece siempre como un objeto complejo para los docentes*”³⁹.

1-¿Qué documentos seleccionar?

Los docentes han querido siempre integrar documentos atractivos en sus cursos. Así, *el Mauget bleu*, que representa el material didáctico de los años 50, ofrece a los estudiantes poemas y canciones infantiles. Sin embargo es la metodología comunicativa de los años 70 y 80 la que privilegia este tipo de documentos llamados “documentos auténticos”.

A. Los “documentos auténticos”

Los “documentos auténticos” son documentos que no fueron elaborados para la enseñanza, y que originalmente tienen otros objetivos como informar, contar, argumentar, convencer, etc. Pueden ser artículos de prensa, el menú de un restaurante, un formulario administrativo, folletos publicitarios, etc. Estos documentos están dirigidos a un público francófono (cuando son en francés) y por eso generan interés de la parte de los estudiantes extranjeros y para el docente que los va a utilizar para elaborar sus actividades. Este tipo de documentos posee un carácter de veracidad y de realidad porque representa la opinión de sus autores. En la clase de lengua, a pesar de estar manipulados en su forma y en su contenido (edición, selección, etc.), estos documentos sirven para motivar a los estudiantes y al docente. Si es cierto que anteriormente estos documentos eran difíciles de encontrar o de conseguir, hoy con el desarrollo de las TIC⁴⁰ y sobre todo del Internet, muchos de estos documentos están a disposición de los docentes.

Los documentos auténticos tienen que ser pertinentes o significativos para los estudiantes: el tema y la información presentada tienen que estar relacionados con los conocimientos del estudiante y ser pertinentes también con los objetivos determinados previamente para el curso.

³⁹ « La culture enseignée en classe de langue est toujours apparue comme un objet complexe aux enseignants. » C. PUREN, « La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? » et quelques autres questions non subsidiaires », *Les langues modernes*, n°4, 1998, Paris, p 41.

⁴⁰ Las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Para fomentar una interpretación mas precisa, estos documentos pueden ser presentados junto con otros documentos con los cuales puedan constituir un expediente. No hay que olvidarse de delimitar el tema, pues, de lo contrario, el expediente será demasiado general. Es cierto también que los documentos tienen en sí una connotación o un objetivo específico: una publicidad por ejemplo, es un marcador importante del consumo, un retrato de vida tiene una representación positiva del pasado, etc. La idea del expediente es la de permitir una comparación de los documentos incluidos, analizarlos para reflexionar y desarrollar una descripción sociológica relevante que integre las representaciones de los estudiantes y las de los autores de los documentos. El estudiante deberá ubicar su elaboración: el eje comunicativo (el autor, el mensaje y el destinatario), el eje del sentido (el referente, el mensaje y los objetivos) y la época de su elaboración.

Un ejemplo de “los documentos auténticos” es el de los textos literarios.

B. Un caso particular: los textos literarios

Muchos estudiantes tienen interés por la literatura francófona o por la literatura en general y entonces piden que se integren textos literarios en la clase. La literatura es óptima porque ofrece al lector una variedad ilimitada de registros de la lengua, de temas y de géneros. *“La literatura es un laboratorio de lenguaje que revela las potencialidades de la lengua”*.⁴¹ Aquí no nos referimos solamente a la literatura clásica, sino también a otros géneros (ciencia ficción, literatura policiaca, historietas, novelas y teatro) pues es el conjunto de estos géneros lo que conforma la literatura de la francofonía en su totalidad.

Cuando se selecciona una parte de un texto, no hay que olvidar de ubicarla dentro de la obra para reconstruir la cohesión del texto. Los poemas y los cuentos son más adaptados al curso de lengua, pues pueden retomarse íntegramente.

En un cuento se pueden estudiar sus elementos, sus personajes (los buenos y malos), su aspecto mágico, su clímax, etc. Ello puede ayudar a los estudiantes a elaborar su propio cuento reorganizando la composición analizada.

Según cada cultura, los elementos de una historia pueden ser interpretados de diferente manera. Esta variación puede ser un elemento creativo que se puede utilizar en el curso.

La imaginación de un autor puede parecerse a la de los estudiantes, quienes tendrán que estructurar nuevas oraciones e inventar nuevas palabras.

⁴¹ « La littérature est un laboratoire de langage qui révèle les potentialités de la langue ». J. PEYTARD, S. MOIRAND, *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris, 1992, p59

En conclusión, los documentos auténticos pueden ser muy útiles para despertar la creatividad y el interés en el contenido cultural del curso. Pero Zarate dice: “*En su manera de pintar la realidad de una cultura, todo tipo de documento, como un proyector poderoso, delimita zonas de luz, pero también zonas de sombras*”.⁴²

¿Qué criterios pueden ayudar a la selección del material cultural y a su contextualización?

2- La aportación de las ciencias sociales.

En los años 70, una corriente de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras se independiza de la lingüística y forma la *didáctica de las lenguas extranjeras*. Esta disciplina se abre a diversas áreas como la sociología, la antropología y la semiótica entre otras. A continuación trataremos de explicar la contribución de esas disciplinas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y de su cultura.

A. La posición sociológica

La posición sociológica se interesa por los fenómenos sociales en relación con su conjunto. Las estadísticas del *INSEE* francesa, *INS* de Bélgica o *IS*⁴³ de Québec son documentos muy valiosos. Sin embargo, no hay que perder de vista que las cifras que presentan dependen también de otros factores sociales. Así, hablar de los precios de los alimentos o de ciertos artículos sin hablar del precio de la vida es poco útil. Es como hablar de los impuestos sin hablar de los servicios públicos gratuitos que éstos permiten. Este tipo de omisión puede dar una descripción social poco fiable u subjetiva y generar interpretaciones falsas. De la misma manera, hay que cuidarse de no generalizar demasiado y tratar de presentar datos que tomen en cuenta las diferencias generacionales, regionales, nacionales, profesionales, de sexo, etc.

B. La posición antropológica

La posición antropológica responde a la pregunta ¿Cómo viven los franceses? Se interesa por el individuo, por su vida, por su manera de actuar, por sus opiniones y por sus gustos. Por

⁴² « Dans sa façon de pointer la réalité d'une culture, tout type de document, tel un projecteur puissant, découpe des zones de lumière, mais aussi des zones d'ombres ». G. ZARATE, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986, Paris, p112

⁴³ INSEE: Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. INS: Institut National de Statistiques. ISQ: Institut de la Statistique du Québec.

ejemplo, hay artículos que tienen una fuerte connotación de lujo: un mueble antiguo, un plato, etc. Lo interesante es saber cómo los utilizan las personas, en qué ocasión o en qué periodo de su vida social. En este caso, los documentos que se ofrecen son las encuestas y sobre todo los testimonios. Esos últimos, a pesar de corresponder a un individuo, son muy realistas. Se trata de una descripción de un personaje que vive en un contexto que se puede medir: cuándo, dónde, con quién. Esos actores no son héroes y pueden ofrecer una comparación entre su vida y la del estudiante. Es evidente que dando a conocer más de un testimonio sobre el mismo tema, pero con perspectivas diferentes, la descripción e interpretación de un acontecimiento aparece de forma más completa.

Los documentos a dimensiones sociológicas o antropológicas deben ser contextualizados históricamente de dos formas: de manera diacrónica (en qué época y a qué momento de la historia) y sincrónica (con relación a diferentes épocas).

C. La posición semiótica

La enseñanza/aprendizaje de la cultura tiene que apoyarse en la semiótica e identificar las connotaciones o las alusiones de un texto ya sea oral o escrito. La competencia de un hablante nativo no será nunca igual que la de un extranjero porque el extranjero tiene sus propias representaciones con sus connotaciones y alusiones a su propia comunidad, por eso puede caer en un malentendido o puede remarcar comportamientos diferentes a los que conoce y que son naturales para el hablante materno. Es cierto que todo ser humano tiene ciertos signos propios a su comunidad y entonces hay que reconocerlos e interpretarlos para tratar de evitar los malentendidos. No se trata de aprenderse una lista de comportamientos o de signos, pero sí de reconocerlos para interpretar una situación de comunicación dada.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas (aprendizaje, enseñanza, evaluación) nos propone en su capítulo 5 un inventario de saber, *savoir-faire*, *savoir-être* en el enfoque de la cultura.

-Un saber relativo a la cultura general o a la cultura cultivada: histórico, geográfico, demográfico, político, literario y de las bellas artes.

-Un saber o *savoir-faire* sociocultural que se relaciona con la vida cotidiana: conocer los horarios de la comida y saber la manera de actuar comiendo o sobre el alojamiento, la familia, los valores, los comportamientos rituales, etc.

-Un *savoir-faire* o *savoir-être* que se relaciona con una capacidad de saber interpretar los signos de la comunicación para ubicar a los actores de esta comunicación y para ubicarse dentro de ella. También reflexionar sobre las diferencias que existen en ambas culturas para conocer mejor su identidad cultural.

Es cierto que en todos los manuales que hemos descrito en la primera parte hay un mapa de Francia. Lo que cambia es la presentación de este mapa: presentar Francia y nada más, presentar Francia en Europa, lo que valoriza la descripción de una identidad europea, o presentar Francia en el mundo de la francofonía, lo que permite no olvidar que si Francia tiene una población de 61 millones de habitantes, la francofonía representa una población de más del doble y que confronta la idea de que la identidad francesa no es única sino plural.

Para el docente se trata de definir con los estudiantes los objetivos y sus intereses. Si es un público de estudiantes mexicanos que van a Toulouse a estudiar, (es la ciudad donde se encuentra la población mexicana estudiantil más numerosa en Francia), la enseñanza/aprendizaje deberá quizás centrarse sobre esa región y hablar de su geografía, su historia, sus polos económicos y culturales, su acento y sus lenguas regionales.

3-La metodología

Porcher hace notar que: “*Así como una lengua extranjera se aprende del exterior, puesto que no nos es inculcada por nuestra familia o nuestra sociedad, una cultura extranjera no puede adquirirse que a partir del exterior.*”⁴⁴ Por ello, consideramos que la metodología comunicativa inspirada en la teoría del aprendizaje del cognitivismo es la más adecuada para la enseñanza/aprendizaje de la cultura. Al contrario del conductivismo, que se focaliza en el contenido de la enseñanza, esta teoría se centra sobre el aprendiz: es él quien construye sus conocimientos. El cognitivismo indica que el aprendizaje depende de los conocimientos previos: “*El principio de auto-estructuración del conocimiento*”.⁴⁵

A. El Aprendizaje Significativo

Ausubel se interesa en el aprendizaje escolar. Su teoría cognitiva distingue cuatro estilos de aprendizaje:

⁴⁴ « Comme une langue étrangère s’apprend de l’extérieur, puisqu’on ne l’a pas reçu par inculcation familiale et sociale, une culture étrangère ne peut s’acquérir que par l’extérieur. » L. PORCHER, *op.cit.*, p50

⁴⁵ A. ALVAREZ, P. DEL RIO, *Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*, En: COLL, PALACIOS Y MARCHESI (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza, 1990. Tomo II, p 93(Not, 1979).cap9-p1

1-El aprendizaje por recepción: los contenidos de la enseñanza son presentados como una construcción ya definida; el estudiante tiene que aprenderlos y asimilarlos.

2-El aprendizaje por descubrimiento: el estudiante tiene que descubrir, comprender, asimilar y conceptualizar las nuevas informaciones.

3-El aprendizaje repetitivo: los contenidos de la enseñanza son arbitrarios, no corresponden a lo que conoce el estudiante.

4-El aprendizaje significativo: los contenidos de la enseñanza se pueden relacionar con los conocimientos previos del estudiante y entonces se transforman en propios. Para tener éxito, Ausubel habla de organizadores previos que establecen un puente entre la nueva información y los conocimientos ya adquiridos.

Ausubel define dos dimensiones del aprendizaje, una recepción/descubrimiento, la otra repetitivo/significativo. Para él, lo más conveniente en una institución escolar es de proporcionar un aprendizaje receptivo/significativo, lo más que se pueda. *“La significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado.”*⁴⁶

Para mí, cuando se habla de aprendizaje de la cultura, hay una gran parte que depende de la interpretación y entonces sería más conveniente un aprendizaje descubrimientito/significativo. Pero tanto la metodología como los documentos tienen que ser justificados y entendidos por los actores: los estudiantes y el docente. Su selección resulta de una negociación.

Lo significativo para los estudiantes de una cultura extranjera coincide con todas sus representaciones previas, sus estereotipos o prejuicios. Por ejemplo, para un público de estudiantes alemanes, la enseñanza de la cultura podría empezar descubriendo sus regiones limítrofes con Francia que tienen una cultura más próxima.

Partir de estas representaciones puede permitir reflexionar de dónde provienen, relativizarlas y reflexionar sobre su propia identidad. Esta es la planificación de la enseñanza/aprendizaje que propone Zarate y que me parece muy relacionado con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

La mayoría de los estudiantes mexicanos que venían al curso de francés que impartía, tenían unas representaciones de Francia muy positivas: el país de los derechos humanos, un país del primer mundo, humanista, etc. Por ello tenía un placer maligno en las primeras semanas de cursos al proponer una reflexión sobre el racismo en Francia: como prueba de ello estaba la presencia de la ultra derecha en la segunda vuelta de la elección presidencial del año 2002.

⁴⁶ A. ALVAREZ, P. DEL RIO, *Op. Cit.*, p 99.

Un prejuicio común sobre los franceses es considerarlos individualistas: que no se preocupan de su familia tanto como los mexicanos, quienes tienen una vida familiar muy rica y muy solidaria. Sin embargo, las estadísticas muestran que esta solidaridad no está exenta de la violencia intrafamiliar. Esto quiere decir que hay que relativizar las impresiones culturales que uno tiene.

No hay que imponer una opinión, más bien hacer reflexionar sobre nuestras representaciones, nuestros prejuicios y nuestros estereotipos. También hay que decir que todos los temas (casi todos) se pueden discutir en el salón de clases si existe una libertad de expresión y una confianza mutua, es decir, un respeto mutuo de todos los actores de la clase.

Finalmente la enseñanza de la cultura puede hacerse, cuando es posible, en la lengua materna de los estudiantes (clase de una sola lengua materna o de una lengua común). Por ejemplo, el docente puede desarrollar debates culturales en el idioma materno sobre todo cuando los participantes tienen un nivel básico de comunicación.

La enseñanza de la cultura en el curso de FLE tiene que estar integrado a los objetivos comunicativos, lingüísticos y gramaticales. Ella tiene que tener una progresión propia y utilizar marcadores propios para la evaluación que estén adaptados a los objetivos del estudiante y de sus conocimientos. Esto con el fin de proponer una reflexión sobre la otra cultura y sobre la propia.

B. Evaluación

La evaluación y los objetivos están íntimamente relacionados. Establecer los objetivos culturales implica estipular la manera de evaluarlos. A su vez, la evaluación tiene que reflejar los objetivos implicados. Hay que reiterar que los objetivos se establecen como un contrato entre los estudiantes y el docente (cuando se puede). Retomando el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, y su *saber, saber hacer, saber ser*, ¿cuáles serán los objetivos y la evaluación?

-Los saberes se pueden evaluar de diferentes formas. Por ejemplo, el objetivo: “el estudiante será capaz de localizar las principales ciudades de Francia, sus montañas, o sus países colindantes”, puede reflejarse en una actividad como la de indicar en un mapa de Francia las ciudades, las montañas y los países limítrofes.

La evaluación se puede desarrollar en forma de preguntas de opción múltiples. Por ejemplo, ¿En que fecha tuvo lugar la Revolución Francesa 1789, 1799, 1899?

Estas son evaluaciones sumativas que se realizan al final de un periodo de enseñanza/aprendizaje, que se relacionan con los conocimientos de los objetivos prácticos (como viajar, donde viajar) o saber de la cultura “cultivada” (datos históricos o de demografía).

El saber y el *savoir-faire* se pueden apreciar evaluando la capacidad de los estudiantes para comprender una situación y para saber adaptar su comunicación de manera coherente según los actores, el momento y el objetivo de la situación de comunicación. Aquí se trata de evaluar el uso de la lengua.

La evaluación de la cultura es formativa y se desarrolla a lo largo del curso. Para ello, hay que localizar los errores o problemas para tratar de corregirlos y avanzar en los objetivos del aprendizaje. Puede ser también una evaluación sumativa al final de un periodo de enseñanza/aprendizaje. Los juegos de roles o las simulaciones son actividades que permiten esa evaluación.

Por ejemplo, los objetivos de argumentar, justificar o quejarse, se pueden evaluar elaborando un pequeño sketch: usted va a su banco para preguntar por qué su tarjeta de crédito no funcionó durante todo el fin de semana. El empleado le responde que es porque no tenía dinero en su cuenta bancaria. Entonces usted quiere ver al responsable del banco. Un dialogo a desarrollar entre el director y el cliente tiene que manifestar diferentes actitudes (amable, violenta o triste) a lo largo de cinco minutos.

Los criterios de la evaluación cultural tienen que ver con los registros de la lengua, el tono, la kinésica, la proxémica y la coherencia entre la capacidad lingüística y la capacidad cultural.

-El *savoir-être* se enfoca en la comprensión o no del trabajo sobre sí mismo: distinguir y comparar las dos culturas y formar su propia postura. Esa interculturalidad es una posición siempre en evolución (como la lengua), pero sí se puede evaluar (más bien, autoevaluar). Los estudiantes van a poder autoevaluar sus actitudes cuando están en presencia de personas de la otra cultura, reflexionar sobre los malentendidos o signos diferentes de las costumbres del otro y también reflexionar sobre los cambios (si existen) de sus representaciones al empezar durante y al final de un curso.

Si la descentración, la alteridad y la intersubjetividad son posiciones que facilitan la interculturalidad, hay otras posiciones como el etnocentrismo y el sociocentrismo que, al contrario, van a limitar o a impedir la interculturalidad. El etnocentrismo consiste en considerar su cultura materna como única o más valiosa, y a las culturas de los demás como ligeras y llenas de folklore y de exotismo. El sociocentrismo considera la cultura de una clase

social como primordial. Todos pertenecemos a una categoría social diferente según el sexo, la generación, la profesión, la región, la religión, etc. Estas posiciones pueden ser superadas a través de una reflexión razonada. Sin embargo, siempre permanecen como parte de la subjetividad del docente y del estudiante. Por ello, al ser docente, uno no tiene que imponer su metodología, sus documentos, su cultura (profesional, materna) y uno debe siempre cuestionarse sobre la utilidad de la metodología escogida para establecer una enseñanza-aprendizaje eficaz.

Ejemplos prácticos

En este capítulo trataremos de hablar de tres ejemplos prácticos con los cuales se podría enseñar la cultura en un curso de FLE: un poema, un póster y un expediente. Explicaremos primero por qué seleccionamos estos documentos, después haremos una breve descripción y hablaremos de su eje comunicativo (autor, mensaje y destinatario) y de su eje de sentido (el referente, el mensaje y los objetivos) que ayudan a contextualizar el documento. Para terminar, propondremos actividades culturales correspondientes a los objetivos predeterminados.

1- El Poema: *Automne* de Apollinaire

La poesía puede parecer un lenguaje para especialistas pues utiliza una forma compleja y vocabulario especial. Sin embargo, hay poemas que están presentes en lugares públicos, como en el metro de París. Es cierto también que los niños aprenden poemas cuando están en preescolar en forma de canciones infantiles y a lo largo de su escolaridad, en primaria y en secundaria. Entonces no todos son difíciles y a pesar de que obligan al lector a una mayor atención, pueden dar gran satisfacción.

Como lo vimos anteriormente, ciertos estudiantes quieren aprender poemas porque están interesados en la literatura francófona o en la literatura en general. La selección de un poema tiene que seguir diferentes criterios para adecuarse al público (adultos o niños), adaptarse al nivel de francés y a los objetivos determinados y relacionarse al objetivo o a los objetivos culturales (conocer una obra de la literatura clásica, saber interpretar los sentimientos expresados en un poema en relación con las connotaciones del lector, comparar las dos culturas, etc.).

Aquí, hemos elegido este poema porque hace parte del patrimonio literario de Francia y también porque su autor es muy popular y muy conocido gracias a uno de sus libros, *Alcools*, que está elaborado con poemas muy accesibles. El poema elegido es corto y fácil léxicamente, por lo que puede dirigirse a un público extranjero de nivel A2 o B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas. El tema del poema es el otoño, un tema universal que implica el paso del tiempo y de las estaciones, aun cuando el otoño tiene nociones muy variadas dependiendo del origen geográfico de cada persona. Su autor, Guillaume Apollinaire, nos describe su percepción del otoño. Su testimonio contiene la visión de toda una comunidad

para la cual el otoño es sinónimo de tristeza, pues en él tienen lugar las famosas depresiones que se desarrollan en las estaciones menos iluminadas (otoño e invierno).

La descripción del poema

Se trata de un poema corto de tres estrofas. Las dos primeras tienen tres versos y la última dos; sus versos son alejandrinos. Este poema no tiene puntuaciones, pero se puede proponer una pausa en la mitad de los versos.

El eje del sentido y el eje de comunicación:

El autor, Guillaume Apollinaire, es un poeta francés de principios del siglo veinte. Es un autor popular y muy reconocido por sus contemporáneos, críticos de arte y colegas. Algunos de sus poemas son muy accesibles al público en general.

Este poema está dirigido al lector francófono. Hoy en día, Francia es todavía muy rural, muchos franceses tienen representaciones del campo porque sus raíces son rurales.

El mensaje consiste en el poema intitulado *Automne* contenido en el compendio *Alcools*, que se llamaba antes *Eau de vie*. Los poemas de todo este libro no tienen puntuación, Apollinaire la borró, para permitir al lector una interpretación más libre y personal del texto.

El referente es el otoño.

El objetivo consiste en provocar emociones en el lector a través de la descripción del otoño. Para ello, el autor describe sus sentimientos durante el otoño. Es cierto que Apollinaire utiliza en varios poemas el tema del otoño (*automne malade*, *nuit rhénane*, *colchiques* y *rhénanes d'automne*), que asocia a un amor decepcionado, a la nostalgia de los días mejores pasados, a la fatalidad del tiempo que pasa, a la futilidad de la vida, etc.

Las actividades culturales

Los objetivos culturales pueden formularse de la siguiente manera:

- los estudiantes reflexionarán y compararán las nociones atribuidas a las estaciones.
- Conocerán a un poeta francés del siglo veinte a través de uno de sus poemas.
- Elaborarán un poema o un pastiche siguiendo el mismo plan del poema de Guillaume Apollinaire.

Las actividades se puede desarrollar de esta manera para un público de 200 horas de francés (A2 o B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas), adulto o gran adolescente que muestre interés por la poesía.

1-Antes de distribuir el poema, al empezar el curso, los estudiantes podrán escuchar una introducción de las cuatro estaciones de Vivaldi, como es un autor famoso y que su música (las cuatro estaciones) es bien conocida, ciertos estudiantes van a poder identificar el tema que va a ser abordado.

2-Enumerando las cuatro estaciones, los estudiantes podrán tratar de asociar ruidos, colores, sentimientos, movimientos y animales con cada estación. Para ello, los estudiantes tendrán que justificar su opinión. Podrán completar una tabla y trabajar en pequeños grupos de tres personas. Cada grupo anotará en el pizarrón sus resultados sin las justificaciones.

3-Se podrá entonces hacer un comentario general y preguntar de dónde provienen esas representaciones. A pesar de pertenecer a una misma comunidad, no todos tendrán las mismas ideas, pues éstas dependen de la personalidad de cada alumno, del momento, etc.

4-Después de distribuir el poema, los estudiantes podrán leerlo individualmente e indicar los elementos del eje de comunicación y del sentido.

5- Por pajaras, los estudiantes podrán completar la tabla siguiente en función de lo que se puede encontrar a lo largo del poema:

	Primera estrofa	Segunda estrofa	Tercera estrofa
Colores			
Movimientos			
Sentimientos			
Ruidos			
Animal+personaje			

Los estudiantes podrán también responder a algunas preguntas.

¿En el poema, qué representan el buey, el campesino, la neblina y la canción? ¿Cuál es la representación del otoño de Apollinaire?

Los estudiantes podrán comparar sus repuestas y explicar porqué hay diferencias, si es que las hay.

7- Los estudiantes podrán elaborar un poema sobre una estación. Puede ser un trabajo en equipos de tres o cuatro personas en donde retomando colores, movimientos, sentimientos, ruidos, un animal y un personaje se cree un relato coherente con la representación que se posea de la estación escogida.

8-Una tarea que podrá ser asignada al estudiante es la de realizar, en casa, una ficha biográfica de Guillaume Apollinaire (su vida y su obra) consultando las siguientes páginas:

www.wiu.edu/apollinaire www.anthologie.free.fr/anthologie/apollinaire/apollinaire

Las actividades 1 2 y 3 sirven para aprender a reconocer nuestras representaciones y a explicarlas (método de Zarate), y también sirven de organizadores previos para establecer un puente entre el poema y los conocimientos de los estudiantes (Ausubel)⁴⁷.

Las actividades 4, 5 y 6 conducen a una reflexión sobre los referentes del poema y permiten también comparar representaciones diferentes.

La actividad 8 contempla el objetivo de aprender un saber relacionado con la cultura *cultivada*.

El poema *Automne*

Automne (Alcools)

Dans le brouillard s'en vont un paysan cagneux
Et son boeuf lentement dans le brouillard d'automne
Qui cache les hameaux pauvres et vergogneux

Et s'en allant là-bas le paysan chantonne
Une chanson d'amour et d'infidélité
Qui parle d'une bague et d'un coeur que l'on brise

Oh! l'automne l'automne a fait mourir l'été
Dans le brouillard s'en vont deux silhouettes grises

Guillaume Apollinaire (1880 - 1918)

⁴⁷ Ver el capítulo anterior.

Unas propuestas para la corrección

5-Por parejas, los estudiantes podrán completar la tabla siguiente:

	Primera estrofa	Segunda estrofa	Tercera estrofa
Colores	Blanco o gris: la neblina, el buey	No hay	Blanco o gris: la neblina, <i>grises</i>
Movimientos	Lento : se van lentamente	Lento : <i>en s'en allant</i> , se aproximan	Lento: <i>s'en vont</i>
Sentimientos	De pobreza y de sufrimiento: <i>cagneux, pauvre, vergogneux, cache</i>	Dolor: <i>amour, infidélité, brise, coeur</i>	Dolor: <i>mourir</i> ,
Ruidos	Sin ruido; rimas sordas	Una melodía sorda: <i>chantonne</i>	hecho de repetir dos veces <i>automne</i> como alguien que suspira.
Animal+personaje	El campesino y su buey	El campesino	El campesino y el buey

¿Qué representan el buey, el campesino, la neblina y la canción?

El buey es blanco o gris, es un *charolais*, del color de la neblina. Su movimiento es lento pero inexorable como el tiempo que pasa. Puede tener un sentimiento de dolor o de sufrimiento porque fue castrado.

El campesino es gris porque está dentro de la neblina. Sufre porque tiene sus piernas deformadas. Es viejo y está en el otoño de su vida. Cuando canta lo hace de manera sorda. Es pobre y vive en un campo pobre y vergonzoso.

La neblina impide que salga la luz del otoño. Simboliza los días cortos. Es fría y anuncia la tiniebla y la muerte.

La canción es un recuerdo de sufrimiento y de nostalgia. Es sorda porque el dolor es también sordo, pero continuo a la manera de la depresión.

2- Una publicidad: Paris-Mexico direct

La publicidad escrita es muy utilizada en los cursos de FLE. Este tipo de documentos casi siempre asocia un texto corto con imágenes. Sus autores son profesionales de la comunicación y siguen objetivos muy definidos: convencer, informar y hacer comprar algo a un público ya definido. Por eso, es indispensable reconocer el público al que está dirigido, hablar de las

connotaciones presentes en los dibujos o el texto y de las relaciones que existen entre los textos y la iconografía. Este ejercicio equivale a definir el eje de comunicación y el eje del sentido de una situación particular.

La publicidad que utilizaremos es un póster que casi no tiene texto. Su uso puede adaptarse a un curso para principiantes, nivel A1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas, equivalente a 50 horas de francés. Escogimos ese póster porque está en la entrada de la biblioteca de la casa de Francia en México y porque asocia las dos capitales: México y París. Puesto que los estudiantes son mexicanos, pueden tener un interés particular por esta publicidad.

La descripción del póster

En la imagen de este póster se representa a un personaje vestido con sarape y sombrero grande que tiene una camisa y un pantalón blanco. Dicho personaje está sentado mirando un paisaje desértico donde se ve la pirámide del Sol. Arriba del hombre, se observa un detalle de la pirámide de Quetzalcóatl, en donde destaca la cabeza de la serpiente emplumada. En el cielo, azul, está volando un avión. Arriba del póster, está escrito con mayúsculas de color azul Air France. Abajo están escritos los nombres de las dos capitales Paris-México. Debajo de *Paris-México* está escrito, en cursivas y con minúsculas de color rojo la palabra *direct*. Los colores que predominan son el azul del cielo (sin nubes), el rojo y el ocre (de la tierra y de las pirámides). También hay un poco de verde en los agaves.

El eje del sentido y eje comunicativo

La compañía Air France contrató a un artista, S. Prout, para diseñar la publicidad.

Esta está dirigida al lector francés que quiere viajar a México. Esta publicidad corresponde a los años 50 y en esta época no había muchos franceses que viajaban por avión. Por ello, se puede decir que esta publicidad estaba dirigida a la élite de Francia: intelectuales científicos o gente con posibilidades económicas.

El mensaje se expresa en un póster que tiene como referente el vuelo de Air France entre París y México.

Su objetivo es de informar sobre la existencia de un vuelo directo entre París y México para promocionarlo. Air France utilizaba esos pósteres para anunciar las nuevas destinaciones

de sus vuelos. Este póster está dentro de un libro de pósteres de Air France intitulado *Réver le monde*⁴⁸.

Las connotaciones

La presencia de las pirámides indica un México de historia rica, destinado a la gente que se interesa por la historia y la cultura con C mayúscula.

El peón y su traje muestran a un campesino que coincide con las representaciones que los franceses tienen de los mexicanos por las películas de la Revolución. Es cierto que México y América Latina desde hace muchos años están presentes en Francia a través de sus canciones o su música tropical. Durante la segunda guerra mundial, por ejemplo, la radiodifusora libre de Francia emitida en Inglaterra comenzaba sus emisiones utilizando la melodía de *La Cucaracha*. El personaje corresponde a un ciudadano pobre de un país muy rural, arquetipo del campesino revolucionario vestido de blanco con su sombrero grande y su poncho.

Para muchos franceses, México es una meseta árida. Por eso, la ilustración del desierto pudo haber sido utilizada.

El cielo azul simboliza las vacaciones. También se ilustra un país de sol intenso, como lo demuestra la presencia del rojo con reflejos blancos.

El avión representa también las vacaciones y, por supuesto, la compañía Air France evoca la llegada a México.

Los colores de la tierra pueden evocar los colores de la bandera mexicana: verde, blanco y rojo.

Las actividades culturales

Para un público adulto mexicano de 50 horas de francés (nivel A1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas), los objetivos culturales se podrían formular de la manera siguiente:

-los estudiantes conocerán representaciones estereotípicas de los mexicanos o de México a través la perspectiva de un extranjero.

-reflexionarán sobre esas representaciones para deducir cuales son las características de un estereotipo.

-relativizarán sus representaciones de Francia y de sus habitantes hablando de sus representaciones previas.

⁴⁸ L-J. CALVET, P-M. THIBAUT, *Réver le monde*, Le cherche Midi, Paris, 2006.

Las actividades correspondientes a los objetivos podrían desarrollarse de la siguiente manera:

1-Una vez el documento del tamaño de una postal distribuido, los estudiantes podrían identificar los ejes de comunicación y de sentido para aclarar en qué época y en qué lugar se elaboró el póster. Los estudiantes podrían trabajar en parejas.

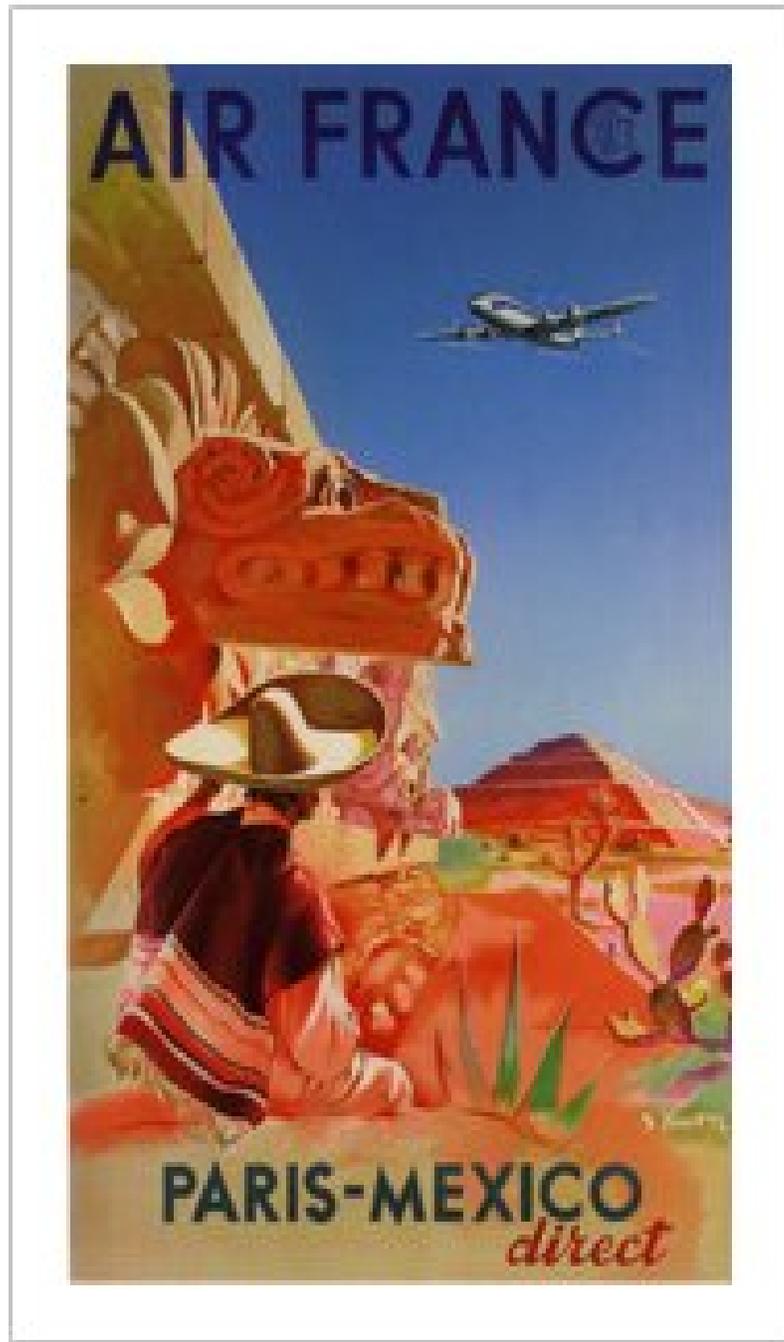
2-Los estudiantes podrían después definir cuales son las representaciones de México y de los mexicanos según *Air France* e imaginar porqué los franceses tienen o han tenido esas nociones.

3-Los estudiantes podrían realizar un póster cuyo objetivo sería el de enviar el concepto de su representación de Francia y de los franceses a una agencia publicitaria: el paisaje (aquí era las pirámides y el desierto), el personaje (aquí un paisano sentado con su ropa “típica”), el cielo (aquí azul), las colores dominantes (aquí el azul del cielo, el rojo y el amarillo de la tierra y de las pirámides).

4-Los estudiantes podrían responder si son ciertas o no las ideas estereotípicas del póster de Air France y responder qué puede faltar a las descripciones de México y de los mexicanos. Los estudiantes podrían analizar de la misma manera sus ideas de Francia y de los franceses y relativizarlas: si México y los mexicanos son complejos y múltiples, seguramente Francia y los franceses son también complejos y múltiples.

Esas prácticas se podrían realizar en español si los estudiantes tienen un nivel básico de francés.

Esas actividades tienen como propósito el de aprender a relativizar las concepciones previas que el estudiante tiene sobre Francia con la intención de ayudarlo a ver al otro como un sujeto cuya identidad es tan compleja y variable como su propia identidad.



1952, S. PROUT.

El póster de *Air France*

3- Un expediente: "Les émeutes de novembre" **2005**

El formato de expediente es también muy utilizado desde hace unos 15 años dentro de los manuales de FLE (*Espaces, Reflets, Connexions*). Un expediente puede describir una realidad sociológica o cultural mucho más precisa porque el estudiante va a formar o reorganizar sus representaciones haciendo una síntesis de diferentes fuentes. Lo más importante es la utilización de documentos auténticos con sus referencias y la delimitación de un tema.

Aquí escogí el tema de los eventos de noviembre 2005 porque estos asustaron a muchos estudiantes. Ninguno de ellos pensaba que en una democracia como Francia era posible ver actos violentos que hayan podido generar una reacción del gobierno tan radical como el estado de urgencia, que prohibía la salida de los franceses en ciertos municipios a ciertas horas de la noche. La selección de los documentos siguió estos principios: tenían que ser documentos orales y escritos, auténticos, en una sola página, que desarrollaran opiniones de actores diferentes para un público adulto interesado por el tema.

La descripción de la página

Un título en mayúsculas centrado está arriba de la página e indica el tema abordado: *Les émeutes de novembre 2005 en France*. La página contiene 6 documentos. Una fotografía representa un vehículo quemándose. En la noche, se observan unos edificios grandes a los alrededores que recuerdan las viviendas del suburbio de cualquier gran ciudad; unos espectadores aparecen a una cierta distancia del vehículo encendido, (parece peligroso de acercarse al incendio). Este documento proviene de un sitio de Internet. Una nota de una agencia de prensa (Agence France Presse⁴⁹) ofrece algunas cifras de esos eventos. Una tabla del INSEE indica el porcentaje de desempleo según los lugares, la edad y el sexo de los franceses. Un texto elaborado por una asociación no gubernamental (autor del sitio Internet www.inegalites.fr) analiza los resultados del INSEE. Un dibujo representa al presidente de esa época, Jacques Chirac, cuya cabeza tiene la forma de Francia, dentro de la cual cinco carros se están quemando. Él se pregunta qué es la fractura social (esta frase hace referencia al slogan de la campaña presidencial 2002: la fractura social). Su corbata es de color azul, blanco y rojo como la bandeja francesa. Una oración de un sketch de Coluche hace referencia al artículo primero los derechos humanos,.

⁴⁹ AFP

Además de esta página, el expediente contiene dos testimonios orales. Utilizamos dos documentos de *Radio France*: el primero subraya la discriminación étnica en toda Francia y no nada más en las afueras de las grandes ciudades; el segundo atestigua reacciones de cooperación contra la violencia y se posiciona contra la generalización de una descripción catastrófica de la situación de los suburbios de Francia. Este último testimonio relativiza las estadísticas del INSEE que presentan una visión generalizada de violencia en los suburbios.

El eje del sentido y el eje comunicativo:

La fotografía

El autor puede ser una persona amateur o un profesional. La fotografía está dentro de un sitio particular de Internet.

Como se trata de un sitio en francés, el lector puede ser un francófono de cualquier parte del mundo.

El mensaje es una fotografía

Los carros encendidos durante los eventos del año 2005 sirven de referente.

El objetivo consiste en ilustrar un documento escrito. La fotografía tiene un valor de testimonio y de prueba.

La nota AFP

El autor es un periodista de la agencia de prensa mundial AFP que da a conocer cifras oficiales de la policía nacional.

El lector puede ser cualquier francófono o los periodistas del mundo porque esta nota está dentro del sitio de la AFP.

El mensaje consiste en una nota.

Los eventos del 2005 son el referente.

El objetivo es el de informar de algunas cifras haciendo una síntesis. Como son cifras oficiales, ellas pueden ser dudosas, pero enfatizan sobre las numerosas detenciones y el gran número de policías involucrados.

La tabla del INSEE

El autor es el INSEE, organismo normalmente independiente.

El lector puede ser cualquier francófono, aunque el documento está dirigida a un público más especializado: el estado, los políticos, los economistas, las asociaciones, los periodistas, etc.

El mensaje consiste en estadísticas según encuestas del 2003.

El referente son las personas que no tienen empleo.

El objetivo es el de dar a conocer ciertas estadísticas.

El comentario de las estadísticas del INSEE

El autor es una persona que participa en la elaboración del sitio no gubernamental www.inegalite.fr.

Los lectores son los internautas francófonos del mundo.

El mensaje es un comentario de las estadísticas del INSEE.

El referente consiste en el desempleo en las zonas marginadas de Francia.

El objetivo es el de interpretar y de explicar por qué el desempleo es dos veces más importante en las zonas marginadas. La fecha del 13 de noviembre indica que este documento da una explicación a los eventos del mismo periodo a pesar de que comenta cifras del 2003. Es cierto que no hay comentarios sobre el desempleo de los jóvenes y sobre todo de las mujeres jóvenes en ZUS⁵⁰.

El dibujo

Faber realiza este dibujo para un periódico de Luxemburgo, *le jeudi*, el 10 de noviembre 2005. Ya que se trata de un autor extranjero, este puede tener una visión más crítica de la situación.

Esta destinado a los lectores de Luxemburgo.

El mensaje es un dibujo humorístico político.

El referente consiste en los eventos del 2005.

El objetivo es el de informar sobre las dificultades de Francia en este periodo: Chirac que está a la cabeza de Francia, se ve muy fatigado y enfermo (de color verde). Puesto que los eventos concernían a toda Francia, hay cinco carros encendidos. La ilustración critica las promesas sobre la prevención de la fractura social que Chirac hizo 2 años y medio antes del momento de su reelección presidencial. Al mismo tiempo, la ilustración da una opinión sobre los eventos de noviembre del 2005.

⁵⁰ ZUS : Zona urbana sensible.

La oración

El autor es Coluche humorista popular que critica la sociedad francesa en su conjunto.

El lector o auditor corresponde a la población francesa en general.

El mensaje es una frase de un sketch que se puede ver en la televisión y cuya transcripción puede consultarse en un sitio Internet.⁵¹

El referente consiste en hablar de la inequidad tomando la primera frase de los derechos humanos.

El objetivo es el de hacer reír utilizando una paradoja: no puede ser que unos hombres sean más *iguales* que otros. Es evidente que los marginados no ocupan este nivel privilegiado de igualdad.

Los dos documentos orales

El autor es *France Info*, radiodifusora nacional. Esta radio da la palabra a unos habitantes de los suburbios y a un alcalde.

Está dirigida a los auditores de la radio.

El mensaje corresponde a testimonios u opiniones particulares.

El referente consiste en los eventos de noviembre del 2005.

El objetivo es el de dar a conocer opiniones individuales y subjetivas.

Las actividades culturales

La actividad es para un público adulto de un nivel B2 o C1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas, a pesar de que los documentos escritos pueden ser adaptados a un público de nivel más bajo. Los documentos orales son difíciles de entender y los debates serían más ricos con la participación de estudiantes de nivel superior.

Objetivos

Los objetivos culturales se determinan de la siguiente manera:

- los estudiantes obtendrán explicaciones sobre los eventos de octubre noviembre 2005.
- esto les permitirá descubrir la diversidad social de los franceses, por ejemplo, según el lugar de su vivienda.
- los estudiantes precisarán sus ideas sobre Francia y sobre sus habitantes.

⁵¹ <http://www.douance.be/douance-humour-coluche-citations.htm>

Proponemos el siguiente plan de trabajo:

1-Se podrá abrir la sesión del curso proponiendo a los estudiantes un debate sobre los eventos del 2005, sus conocimientos sobre los eventos del 2005, y sus sentimientos al respecto.

2-Una vez distribuido el expediente, los estudiantes podrán tratar de identificar los parámetros de la comunicación y el eje de sentido y hacer una descripción breve de los documentos. Podrán, por ejemplo, formar tres grupos, cada grupo tomando dos documentos; el primer grupo la foto y la nota AFP, el segundo grupo el dibujo y la tabla del INSEE, el tercer grupo el texto y la oración de Coluche.

3-De la misma manera estos grupos podrán identificar los ejes de comunicación y de sentido de los documentos orales.

4-Los estudiantes podrán responder a unas preguntas como la de si los eventos de noviembre del 2005 conciernen a toda Francia o una parte solamente, cuáles son los franceses más iguales que los demás y si en sus países existen ZUS.

5-Para terminar, algunos de los estudiantes podrán entrevistar a unos trabajadores franceses de la casa de Francia en México o de las alianzas francesas sobre estos eventos y presentar a la clase sus comentarios.

En este expediente, lo interesante es el conjunto de opiniones de diferentes fuentes oficiales (la nota de AFP o la tabla del INSEE) y extraoficiales (los testimonios de los documentos orales, el dibujo, el análisis de la tabla del INSEE y la nota humorística de Coluche). El conjunto de estos documentos permitirá a los estudiantes de tener una idea más precisa de las razones de los eventos de noviembre 2005 y también una opinión más clara sobre la complejidad de las condiciones de vida en Francia.

Hemos seleccionado esos tres documentos, el poema, el póster y el expediente porque como lo vimos, son tipos de documentos muy utilizados en los cursos de FLE. Lo que es distinto es trabajarlos con el objetivo de comprender sus representaciones, identificar las diferencias que existen entre las culturas y tratar de mejorar el conocimiento de la identidad de los alumnos y del docente así como de fomentar el respeto al otro.

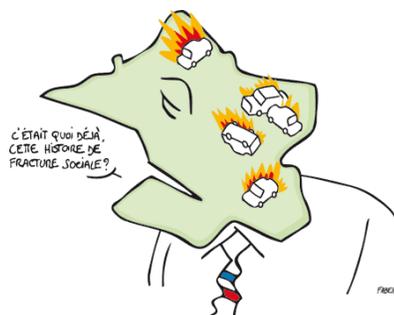
El expediente: les émeutes de novembre en France

LES ÉMEUTES DE NOVEMBRE 2005 EN FRANCE



www.bibleetnombres.online.fr/

PARIS (AFP) - Le bilan des émeutes de 2005 (27 octobre-20 novembre) en France s'est soldé par plus de 10.000 véhicules brûlés, 300 bâtiments détruits ou dégradés et 6.000 interpellations, alors que près de 12.000 policiers et gendarmes ont été engagés, selon la direction générale de la police nationale (DGPN)



Dessin de FABER, paru dans *Le jeudi* (Esch-sur-Alzette), le 10 nov 2005.
« Fracture mal soignée mine le corps (social) ».

Taux de chômage en 2003

Unité : %

	Zone urbaine sensible	Partie hors ZUS des agglomérations qui en comprennent une	Agglomérations sans ZUS et rural
Ensemble	20,7	10,3	8,4
Hommes			
Ensemble	19,3	9,9	6,9
15-24 ans	36,2	24,0	17,0
25-49 ans	17,8	8,7	5,6
50-59 ans	12,9	7,2	5,8
Femmes			
Ensemble	22,4	10,7	10,2
15-24 ans	40,8	21,6	24,1
25-49 ans	20,9	10,3	9,2
50-59 ans	15,4	10,7	10,2

Source : Insee - Enquête emploi 2003, population active de 15 à moins de 60 ans

Le chômage dans les quartiers dits sensibles le 13 novembre 2005

Le chômage est deux fois plus important dans les Zones urbaines sensibles que dans le reste du territoire

Cet écart s'explique d'abord par l'effet de la ségrégation urbaine. Ces quartiers ont connu le départ massif des couches moyennes, ils concentrent les difficultés sociales et on y trouve des populations ayant plus de difficultés à obtenir un emploi (surreprésentation des catégories populaires, des immigrés, des jeunes et des personnes peu ou non diplômées notamment).

A l'«effet quartier», s'ajoute un «effet origine» : l'écart constaté est aussi une conséquence de la discrimination. Non seulement l'adresse portée sur le CV est stigmatisante, mais les employeurs et agences d'intérim opèrent aussi un tri plus ou moins explicite selon l'origine "ethnique" des postulants. Source <http://www.inegalites.fr/>

« *Les hommes naissent libres et égaux, mais certains sont plus égaux que d'autres.* »

(COLUCHE, sketch : le blouson noir)

Conclusión

Para que los estudiantes sean capaces de tener una competencia comunicativa óptima, deben acercarse a la otra cultura y comprender sus particularidades y su diversidad. En todos los niveles, (básico, intermedio o superior), para cualquier público (niños, adolescentes o adultos) y sin importar si la cultura de los estudiantes es próxima o lejana de la cultura francesa, la enseñanza del FLE debe tomar en cuenta los aspectos culturales ligados a dicha lengua. Es cierto que los objetivos de los estudiantes son distintos, pero no hay que olvidar que el aspecto cultural es primordial para responder a cualquiera de los objetivos de manera correcta. Por ejemplo, si un estudiante quiere viajar y visitar Francia, los objetivos deben contemplar, por lo menos, el lado práctico de la cultura, el *savoir-faire* más adecuado para cada situación. No se trata de aprender una lista de comportamientos o de recetas a la manera de las guías turísticas, se trata más bien de interpretar las situaciones y de comprenderlas a través del método de ensayo y error.

Hacer entender estas ideas a los estudiantes al principio del curso y establecer objetivos claros es primordial, como lo dice el dicho: “*No hay viento favorable para quien no tiene rumbo fijo.*”

La reflexión sobre nuestra identidad y nuestra subjetividad es esencial, es un trabajo sobre sí mismos. En las palabras de Laplantine, esta reflexión está expresada así: “*Atados a nuestra única cultura, estamos no solamente ciegos ante la cultura de los otros, pero también miopes cuando se trata de la nuestra.*”⁵² Al ser consciente de las diferencias culturales y de la influencia que tienen en el aprendizaje de la lengua, el estudiante puede aprovechar mejor sus experiencias personales para entender una cultura diferente. Sin embargo, esto implica para el profesor una dificultad en la manera de evaluar, porque esta capacidad sólo se mide afuera del salón de clases, ante los hablantes de la lengua aprendida en el país del estudiante o en otros. Por ello, la enseñanza tiene que desarrollar la facultad de aprender a aprender, es decir, ayudar a la autonomía del estudiante. Así, la enseñanza tiene que establecer los objetivos, como lo vimos anteriormente, para dar a conocer cómo evaluarlos o auto-evaluarlos. Por esta razón, se deben favorecer los contactos con los hablantes nativos cuando se pueda. La Ciudad de México, por ejemplo, ofrece varios lugares en donde los estudiantes pueden conversar con francófonos: la Casa de Francia, las Alianzas Francesas y el IFAL. También los lugares turísticos como el centro histórico o el Museo de Antropología ofrecen esta posibilidad. La

⁵² « Rivés à notre seule culture, nous sommes non seulement aveugles à celle des autres mais myopes quand il s'agit de la notre ». F. LAPLANTINE, *L'anthropologie*, Payot, Paris, 1995, p17

enseñanza tiene que apoyarse igualmente en las TIC y en el Internet, a través de los cuales, los estudiantes pueden participar en foros de discusión en francés.

La práctica comunicativa es indispensable para manejar los conflictos que genera la pluriculturalidad. Así, en un mundo globalizado, gracias a la interculturalidad, los choques culturales serán vistos como una reflexión sobre las otras culturas y sobre el otro, al menos eso esperamos. Para ilustrar la importancia de acompañar la enseñanza de la lengua de su contexto cultural, me serviré de un ejemplo de mi práctica docente. Actualmente me ocupo de impartir una clase de francés a un grupo adulto de asiáticos, en su mayoría de origen chino.

En una ocasión, un estudiante me preguntó sobre la actitud crítica y negativa de los franceses contra los juegos olímpicos; dicho estudiante no comprendía las opiniones a favor del Tibet y contra los chinos que se manifestaban en ese momento en Paris. Traté de explicar que los franceses no estaban en contra de los chinos sino en contra de ciertas políticas seguidas por el gobierno chino con el Tibet. Propuse entonces retomar el tema en el ultimo curso. Para ello, seleccioné un extracto de un artículo reciente del periódico *Le monde*⁵³ que explicaba los diferentes intereses de China en el Tibet. Seleccioné además algunos extractos de un manual de secundaria⁵⁴ que criticaban de manera directa a China y a su política destructora de las culturas minoritarias presentándola como una nación colonialista y autoritaria.

A pesar de tener un cierto grado de confianza entre nosotros, el ambiente de la clase cambió radicalmente; algunos estudiantes rechazaron esas opiniones calificándolas de mentiras; otros me miraban sin hablar. Poco a poco, el dialogo se restableció. En este momento aproveché para recordar que el objetivo de la clase era comprender porqué ciertos franceses no tenían la misma opinión que los estudiantes de ese curso. Expliqué que lo que se aprende en un país es diferente de lo que se puede aprender en otro. Los documentos seleccionados me permitían mostrar que más allá de los juicios de valor, la opinión de los franceses se basaba en la información que llega a sus manos, ya sea por los medios de comunicación (*Le monde*) o por lo que es enseñando en la escuela. Espero que el curso haya cumplido con el objetivo de ayudar a comprender mejor la opinión de ciertos franceses. Por mi parte, esta experiencia me permitió relativizar mi opinión desfavorable contra el gobierno chino.

Con este ejercicio, los estudiantes pudieron entender bajo que criterios se constituye la opinión de los franceses y la suya. Esta vía permitió que entre los alumnos y yo, a pesar de

⁵³ F. BOBIN, "Crise du Tibet Des enjeux cruciaux pour Pékin", *Le Monde*, Paris, 27 Mars 2008.

⁵⁴ M. IVERNEL, *Histoire et Géographie 5ème*, Hatier, Paris, 2001.

tener perspectivas diferentes, pudiéramos continuar dialogando y comprendernos. Espero que este trabajo sobre sí mismos haya continuado afuera del salón de clase.

BIBLIOGRAFIA

AL GORE, « La crise climatique menace la civilisation » (Propos recueillis H. KEMPF)
Le monde, Paris, 13 octobre 2006.

ALVAREZ A., P. DEL RIO, *Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*, En: COLL, PALACIOS Y MARCHESI (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, Madrid, 1990.

BALLO J.M., por B. BISSUEL, « Le passeur de cultures », *Le monde*, Paris, 10 août 2006.

BERARD E., Y. CANIER, C. LAVENUE, *Tempo*, Didier Hatier, Paris, 1996.

BOBIN F., "Crise du Tibet Des enjeux cruciaux pour Pékin", *Le Monde*, Paris, 27 Mars 2008.

CALVET L-J., P-M. THIBAUT, *Réver le monde*, Le cherche Midi, Paris, 2006.

DE CARLO M., *L'interculturel*, Clé international, Paris, 1998.

ECO H., *A reculons comme une écrevisse*, Grasset, Paris, 2006.

HYMES D. H., *Vers la compétence de communication*, Hatier, Paris, 1984.

IVERNEL M., *Histoire et Géographie 5ème*, Hatier, Paris, 2001.

LAPLANTINE F., *L'anthropologie*, Payot, Paris, 1995.

MACHART R., « L'utopie musicale de Barenboïm », *Le monde*, Paris, vendredi 25 août 2006.

MARTINEZ P., *La didactique des langues*, Collection Que sais-je, Puf, Paris, 1994.

MAUGER G., *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*, Hachette, Paris, 1953.

MERIEUX R., Y. LOISEAU, *Connexions*, Didier, Paris, 2004.

MORIN E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 2000.

PEYTARD J., S. MOIRAND, *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris, 1992.

PORCHER L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004.

PUREN C., « La culture en classe de langue : « Enseigner quoi ? » et quelques autres questions non subsidiaires », *Les langues modernes*, n°4, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, Paris, 1998.

SERINA G., « Climat la révolte des maires américains », *Le monde*, Paris, 12 octobre 2006.

TERNISIEN X., « Dans les piscines, les créneaux communautaires diminuent », *Le monde*, Paris, 06 Octobre 2006.

TRILLA J., *Caracterización de la escuela' En Ensayos sobre las escuelas. El espacio social y material de la escuela.* Alertes, Barcelona, 1985.

ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère,* Hachette, Paris, 1986.

ZARATE G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues,* collection Credif, Didier, Paris, 1993.