

La lengua/cultura francesa y sus filiaciones por afinidad [introducción a un estudio de caso]

Juan Moreno Blanco*

Resumen: Este trabajo intenta aplicar en el terreno de la didáctica del FLE una aproximación a las modalidades de la construcción del Otro y conceptos de la hermenéutica como « sentido de pertenencia » y « horizonte de expectativa ». A propósito de la enseñanza del francés en contexto cultural colombiano, se postula la relación entre lengua, cultura y dimensión intercultural para la construcción de una situación didáctica que tome en cuenta de la experiencia del estudiante de cultura colombiana. Se sugiere la necesidad de hacer una taxonomía de las posibles filiaciones de la lengua/cultura francesa para el más conveniente establecimiento de didácticas del FLE orientadas a públicos específicos.

Palabras clave: Didáctica del FLE. Interculturalidad. Dispositivos de transferencia intercultural. Francofilia.

“Una elección lingüística es también una elección ideológica.”
M. De Carlo

“ ... una civilización y una cultura son siempre, al fin de cuentas,
una historia de pasión y de sentido.”
Louis Porcher

A comienzos del siglo XXI el desarrollo de las comunicaciones y la frecuencia de interrelaciones entre personas de todos los países del planeta han hecho posible los contactos entre culturas completamente diferentes o, al menos, separadas por las distancias geográficas e históricas. En esta nuestra época podemos contemplar relaciones entre culturas de las que podía

* Docteur en Études Ibériques et Ibéro-Américaines, Université Bordeaux III-Michel de Montaigne. Docente de Espistemología de las lenguas extranjeras en el programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad Santiago de Cali.

*Revista Língua & Literatura*FWv. 11n. 17p. 149-163 Dez. 2009. Recebido em: 28 set. 2009
Aprovado em: 20 out. 2009

afirmarse que aparentemente ellas no tenían ningún *lugar* en común y, por lo tanto, ninguna filiación.

Tratándose de la enseñanza del francés lengua/cultura extranjera (FL/CE) hoy, y de las problemáticas de interculturalidad que de ello derivan, se puede pensar entonces que su *lugar* de ocurrencia no se reduce a las circunstancias de la migración de poblaciones no francófonas hacia países francófonos o a las circunstancias prácticas específicas de las regiones continentales antaño colonizadas por países francófonos, como es el caso de un conjunto de países de África. Nuestra época nos permite considerar otros viajes posibles de la lengua/cultura francesa hacia poblaciones (o sectores de poblaciones) situados más allá de las filiaciones *naturales* derivadas de las contigüidades históricas y geográficas. Es el caso de la enseñanza-aprendizaje del francés lengua/cultura extranjera en los países de la región que tenemos el hábito de llamar América Latina, donde existen no filiaciones *naturales* sino fuertes filiaciones por afinidad con esta lengua/cultura. Si en esos países ha existido, desde hace al menos dos siglos, una francofilia anclada en sectores de la población bien específicos, y si se puede considerar que en el porvenir ese fenómeno continúe existiendo, eso nos sitúa delante de una realidad que amerita ser vista desde un ángulo específico de la reflexión sobre el FL/CE y las circunstancias de interculturalidad que son su colorario. A nuestra manera de ver, esta realidad que tiene que ver con las filiaciones no *naturales* no ha sido con frecuencia objeto de los análisis y propuestas didácticas sensibles a la dimensión intercultural inherente a la enseñanza- aprendizaje de una lengua/cultura extranjera.

En efecto, en los estudios y la bibliografía sobre las realidades de la interculturalidad en el ámbito de la francofonía encontramos ángulos de vista, como el que citaremos, que enfocando problemáticas propias a las filiaciones *naturales* de la lengua/cultura francesa no pueden ser proyectadas sobre el contexto del FL/CE en un país de América Latina.

Lo intercultural resultante de una problemática de inmigración se mantiene como un intercultural etnológico (las formas de alimentación que se abren poco a poco camino hasta penetrar el cotidiano de los franceses de origen), sociológico (costumbres, fragmentos de vestimentas, estilos cómicos) y, con la presencia del hablar “*beur*”¹, un intercultural lingüístico (gracias a la moda del “*verlan*”²) (PINTO, 1995, p. 17).

¹ Manera de hablar el francés fuertemente influido por las poblaciones inmigrantes, o descendientes de ellas, originarias del norte de África, y que viven en los cinturones urbanos, muy desfavorecidos socialmente.

² Recurso del habla popular y argótica para expresar palabras de dos sílabas invirtiendo de atrás para adelante su orden.

Debemos entonces pensar la lengua/cultura francesa fuera de sus filiaciones *naturales* para considerarla en su proceso de incursión, más allá de sus márgenes históricos y geográficos habituales, allí donde ella es susceptible de ir al encuentro del extrajero-completamente-Otro. Pero... ¿pero cómo definir a ese Otro? Si cediéramos a las facilidades del imperio mass-mediático, podríamos responder que ese lugar Otro donde la lengua/cultura francesa encontraría sus filiaciones por afinidad sería el espacio de la mundialización, pero nuestro espíritu crítico nos indica que en ese espacio “muy abierto” en donde cualquier cosa circula, todo corpus cultural y todo valor corre el riesgo de perder su rostro en el remolino de la rapidez y las afinidades superficiales y efímeras. Puesto que nos interesamos en las densidades y en los rostros de la lengua/cultura francesa que no pueden ser puestos en amalgama en un flujo indiferenciado de daturas, nos alejamos de ese espacio global pues él comporta moldes y esquemas de *formatage* que no pueden más que deformar los contenidos de una cultura. Por lo demás, este espacio y sus redes organizadoras tienden a simplificar la gramática cultural donde se insertan los objetos culturales, lo cual los traiciona o les da otra *naturaleza*. Si una cultura va al encuentro de otras culturas, ella no puede convertirse en el camino en otra cosa distinta a ella misma; si una cultura se mundializa ella no debe pagar como precio la pérdida de las cualidades que la definen. “Una cultura que se mundialice no podrá reducirse a las facilidades de una *world music* todo-público o una *world literature* aproximativa. Esa cultura sólo sería un cosmopolitismo generalizado, banalizado, vacío de todo sentido, navegando entre monotonía y exotismo [...] si todo se semeja a todo y nada a nada [...] lo extranjero se convierte en adorno de lo mismo”(HANIMAN, 1995, p. 24). Entonces ese lugar Otro no puede ser el de la presencia planetaria que se da cita en un lugar virtual, general e indiferenciado, donde el número excesivo de sujetos anónimos nos impediría apuntar claramente al sujeto-blanco de toda estrategia de enseñanza-aprendizaje de la lengua/cultura francesa.

Hacia el sujeto-blanco de las estrategias didácticas

En lugar de esforzarnos en marcar en el espacio ese lugar Otro en el que la lengua/cultura francesa encontraría filiaciones por afinidad, podríamos intentar identificar aquello que en la *naturaleza* del sujeto-blanco de las estrategias didácticas lo harían susceptible de ser atraído por la cultura propia de la francofonía; entonces no nos interesaremos en la geografía sino las cartografías intersubjetivas. Si hay algo que define a este sujeto con relación a la lengua/cultura francesa es su alteridad. Él es visible por su diferencia ; es el Otro de lo Uno y gracias a ese

contrapeso el tejido de la intersubjetividad del que habla Porcher se hace posible : “Todo sujeto depende de una intersubjetividad. No hay un para-Sí, dice Sartre, sin un para-Otro. Esta pluralidad de sujetos permite mi singularidad y, de retorno, yo contribuyo, por mi parte, a su propia existencia de sujetos” (PORCHER, 2004, p. 116). El lugar Otro más que en un punto del espacio se encuentra en el existir del sujeto Otro. Sin sujeto Otro no habría el lugar Otro de una lengua/cultura. Pero ese sujeto y ese lugar no pueden ser algo abstracto. Es ahí donde vienen muy a propósito uno de los actuales paradigmas de la enseñanza de las lenguas:

Ahora sabemos el lugar que se concede, en las didácticas de las lenguas, a la identificación de las necesidades de los estudiantes. En la metodología del centramiento del profesor sobre el estudiante, la más avanzada de hoy, las necesidades de éste constituyen uno de los parámetros que es indispensable dominar. Para que haya una enseñanza efectivamente funcional, es decir auténticamente construida en función del público al que está destinada, un análisis de las necesidades es en lo sucesivo considerado como condición necesaria (PORCHER, 1982, p. 42).

No se habla entonces de un sujeto Otro abstracto sino de un sujeto que tiene necesidades, un educando situado y, so pena de un fracaso total, la didáctica no puede permitirse ignorar el ser-en-el-mundo de ese sujeto Otro, pues “Los trabajos sobre representación han puesto de relieve el hecho de que todo estudiante confrontado a un objeto de aprendizaje tiene inevitablemente sobre este objeto cierto número de ideas y de saberes que constituyen lo que llamamos sus representaciones y de las cuales el profesor no puede olvidarse” (PENLOUP, 2000, p. 21). Ahí donde Louis Porcher habla de “educando” o de “público”, y de sus necesidades; ahí donde Penloup hable de las “ideas” y de los “saberes” de todo estudiante, nos parece reconocer lo que la hermenéutica llama « situación » y “horizonte” del sujeto:

Todo presente finito tiene sus límites. El concepto de la situación se determina justamente en que representa una posición que limita las posibilidades de ver. Al concepto de la situación le pertenece esencialmente el concepto del *horizonte*. Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto [...] La elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean de cara a la tradición (GADAMER, 1993, p. 372-373).

Nos parece que hay una gran coincidencia entre el interés metodológico de la didáctica de las lenguas/culturas en conocer “las necesidades del educando”, sus “ideas” y “saberes” y lo que Gadamer llama “elaborar la situación hermenéutica”, pues un sujeto, en tanto que experiencia inscrita en una historicidad, en vez de ser concebido como un individuo aislado debe ser concebido como un organismo de palabra y de conciencia inscrito en una tradición que puede ser

objeto de un proceder de comprensión. A partir de ahí, pensamos que el lugar Otro donde la lengua/cultura francesa se hará a sus filiaciones por afinidad deber ser comprendido y descrito en términos que hagan legible una situación, un horizonte, un tejido de necesidades; en otras palabras, en términos que describan una expectativa de sujetos históricos y culturales realmente existentes en coordenadas holgadamente ubicables.

Pensamos que el trabajo con el Otro con el cual queremos tejer relaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua/cultura francesa corre el riesgo de fracasar si no tenemos en mente que “La condición *sine qua non* de todo desarrollo humano es la relación afectiva donde el lenguaje sirve de soporte a una *comuni3n* y no a una comunicaci3n” (GOBARD, 1976, p. 23). Entonces hay que tomar muy en serio la idea de que lo intercultural “contrariamente a lo multicultural (que puede muy bien acomodarse de la yuxtaposici3n de las culturas, de los que hoy llamaríamos el comunitarismo), implica intercambio entre varias culturas, comunicaci3n, interpenetraci3n, enriquecimiento mutuo. Es el prefijo ‘Inter’ lo que da su peso a la palabra” (PERCHER, 2004, p. 117). Retomando un punto de vista compartido por Penloup, creemos que es el conocimiento de las representaciones del educando el elemento que permitirá concebir dispositivos didácticos elaborados a su prop3sito:

Operatoria en el plano de la compresi3n de la situaci3n de ense1anza-aprendizaje, la noci3n de representaciones desemboca entonces, muy concretamente, en numerosas proposiciones en t3rminos de dispositivos didácticos.

La idea com3n a esos dispositivos tiende a la necesidad de hacer surgir, en el marco de la clase, las representaciones de los educandos. As3 Astolfi [...] preconiza « una suerte de inventario conceptual de la clase », « una rejilla de análisis de las ideas de los educandos » o incluso una « cartografía de las representaciones de los estudiantes » que permitan al profesor localizar ciertas constantes (PENLOUP, 2000, p. 22).

Entonces hay que intentar esbozar un perfil del horizonte del sujeto susceptible de ser atraído por la lengua/cultura francesa. Sería deseable que un día esta cuesti3n se convirtiera en el objeto de investigaciones más profundas; por lo pronto, queremos llamar la atenci3n sobre el hecho de que lo intercultural implica el contacto entre civilizaciones diferentes y que por lo tanto hay que abordar en esta materia el problema de la ense1anza de la civilizaci3n que vive en/con/desde la lengua/cultura extranjera. No obstante, es perceptible en las didácticas cierta resistencia o cierta dificultad a allanar este terreno. A ese prop3sito, las precisiones críticas brindadas por Louis Porcher nos parecen de gran interés:

La ense1anza de la civilizaci3n es silenciada o, mejor, apenas tocada (frecuentemente en forma de afirmaci3n de la existencia de necesidades “culturales”, que se consideran

desinteresadas, contrariamente a las necesidades propiamente lenguajeras). De ahí que algunas preguntas no pueden dejar de ser formuladas, con cierta asombro :

a) ¿Es imposible, metodológicamente, identificar las necesidades en materia del aprendizaje de la civilización ? ¿Es demasiado difícil, es inútil, se lo ha olvidado ?

b) ¿Los saberes culturales previos del educando no constituyen, en ese dominio, aun si no se quiere, el filtro mayor por el cual pasará la enseñanza, como una lectura incluso superficial de Bourdieu basta para mostrarlo?

c) ¿No tiene la noción de interferencia ninguna existencia en este sector ? ¿El educando sería como un vaso virgen, una tabla rasa, y la enseñanza de la civilización sería inmediatamente transparente, en cualquier contexto ?

d) Tratándose de tal enseñanza, ¿qué significa el centramiento sobre el educando y cómo se pone en marcha ? ¿De qué informaciones sobre el educando hay que disponer ? ¿De cuál método de recolección de éstas podemos sacar provecho? (PORCHER, 1982, p. 42-43).

Constatamos, de nuevo, que el discurso de Porcher concerniente a “los saberes previos” y su importancia en tanto que “filtro mayor” de la enseñanza-aprendizaje se aproxima a lo que Gadamer considera como “el sentido de la pertenencia” “que guía nuestra comprensión de un texto”. Y para Gadamer ese “sentido de pertenencia” que nos inscribe en el linaje de una tradición y de una comunidad de interpretación está basado en los “prejuicios fundamentales y sustentadores”

La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición (GADAMER, 1993, p. 363).

... el sentido de la pertenencia, esto es, el momento de la tradición en el comportamiento histórico-hermenéutico, se realiza a través de la comunidad de prejuicios fundamentales y sustentadores (Ibid., p. 365).

Así, podemos considerar que, como es el caso de la comprensión de un texto (y no exclusivamente literario), “los saberes culturales previos”/“los prejuicios fundamentales y sustentadores” tienen que ser tenidos en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua/cultura francesa pues ellos determinan “la anticipación de sentido” que guía (guiará) la comprensión del educando (sujeto-blanco de las estrategias formativas).

Pero si suponemos por un momento que, después de un proceder de comprensión, hayamos establecido un perfil del horizonte del sujeto-blanco de las estrategias didácticas entonces la cuestión que se nos presentará enseguida consistirá en avanzar en la construcción de los dispositivos que nos permitan el intercambio, la comunicación, la interpenetración, con el sujeto Otro de la lengua/cultura extranjera. ¿Cómo hacerlo ? ¿De qué naturaleza sería ese dispositivo didáctico susceptible de ser “la mejor vía” para poner el horizonte del Otro en filiación con la lengua/cultura francesa, para introducir su lugar-Otro francófono de manera afortunada en su

“círculo visual”? Creemos haber encontrado una pista en Hans-Jürgen Lüsebrink cuando éste habla de “dispositivos antropológicos de la construcción del Otro”. Nos parece que aquello que él llama en su discurso “formas de identidad colectiva” puede ser identificado, también, con el concepto hermenéutico de horizonte:

Detrás de la historicidad de los géneros y formas literarias y culturales particulares, y a menudo específicas para una época dada (tal como el diálogo filosófico para el siglo XVII y la pintura colonial para el siglo XIX y las primeras décadas del XX), se dibuja la permanencia de dispositivos antropológicos. Estos rigen, con acentuaciones diversas, la construcción del Otro y su relación con las formas de identidad colectiva en todas las sociedades, al menos en las del área occidental (LÜSEBRINK, 1999, p. 80).

También encontramos en él el concepto de « transferencia » que nos parece concretizar más la naturaleza del dispositivo que permitirá hacer el puente de conocimiento entre el Uno y el Otro:

Las relaciones entre la identidad personal, o la del grupo, entiéndase una nación, y el Otro están determinadas, en fin, por relaciones dialécticas que les dan sus dinámicas propias : relaciones que podríamos llamar, en el plano discursivo y mediático de la construcción del Otro que nos interesa aquí, *transferencias*. La construcción hecha de una cultura y de sus representantes está en efecto, fuertemente atravesada y determinada a la vez por transferencias en el plano real –transferencias de personas, de objetos, de maneras de actuar- y transferencias en el plano simbólico y discursivo : traducción de textos, en el sentido más amplio del término, de una cultura a otra ; adaptación, reescritura y transposición de éstos; pero transferencias también de conceptos y de modos de pensamiento, regidos a menudo por voluntades de dominación política, cultural y económica, como era el caso para la expansión colonial. Esta red de transferencias [...] se evidencia en efecto constitutiva para toda percepción de otra cultura ... (LÜSEBRINK, 1999, p. 89-90).

Sin embargo, más allá de una voluntad de dominación colonial, esta “red de transferencias” puede también ponerse al servicio de “Una voluntad política de aproximación”, en una coyuntura marcada por mutaciones, como es el caso señalado por Lüsebrink de la construcción de la imagen de Francia en Alemania en un momento dado :

... la imagen de Francia y de los franceses en Alemania, cuyos rasgos positivos remontan al siglo XVIII, pero que fue, durante siglo y medio, ampliamente dominada por un discurso nacionalista que puso en escena a Francia como la antítesis misma de Alemania, y el carácter francés, según el imaginario por ejemplo de Ernst Moritz Arndt, como profundamenet opuesto al carácter alemán. Una voluntad política de aproximación, pero sobre todo la intensificación sin precedentes de los intercambios y de las transferencias culturales, a todos los niveles, hicieron girar esta constelación, y los modos de construcción de Otro que ella puso a obrar, a pesar de algunos “retornos de rechazo” que marcan las situaciones de mutación y de crisis, como la unificación de Alemania. En el plano más elemental y el más condensado, el de la representación de Francia en la publicidad, ese giro puede describirse como una revalorización de los rasgos semánticos atribuidos a Francia y a los franceses antes del advenimiento del discurso nacionalista, a saber, características como “arte de vivir”, “sensualidad”, “feminidad”, “arte de la comunicación” y “elegancia”... (LÜSEBRINK, 1999, p. 89).

Entonces se impone, como primera etapa, comenzar a delimitar y horadar ese horizonte previo del sujeto-blanco que lo haría susceptible de acoger la cultura/lengua francesa. Luego, segunda etapa, debemos intentar avanzar en la manera de construir un esbozo del dispositivo que servirá de transferencia, en el plano discursivo y mediático, hacia ese horizonte del que habremos comenzado, en la primera etapa, a definir el perfil.

Primera etapa : el horizonte previo

Podemos *capitalizar* para nuestros propósitos algunas reflexiones que vienen de la teoría de la recepción del texto literario, la cual toma en cuenta la relación pragmática que pone frente a frente texto y lector:

Aun la ficción en su apariencia de autonomía conserva una dimensión retórica. En consecuencia, cuando se define el discurso ficcional con la ayuda de la oposición entre situación interna de enunciación y la situación externa de recepción, no hay que perder de vista que esta oposición opera obligatoriamente al interior de una situación histórica trascendente y que la relación pragmática de la ficción no se realiza sino en esa situación histórica englobadora de las otras dos (WARNING, 1979, p. 331).

Es esta “situación histórica trascendente” lo que nos parece el elemento a tomar en cuenta como el lugar de fusión entre un educando inserto en una comunidad de interpretación y la lengua/cultura que el proceso de enseñanza-aprendizaje busca hacerle familiar. Se trata de desuniversalizar las condiciones pragmáticas de la enseñanza-aprendizaje de una lengua/cultura extranjera para buen provecho de la legibilidad de su anclaje en una historia y en una cultura Otra específica. Es el proceder preconizado por otro teórico de la estética de la recepción, Hans Robert Jauss, y que busca objetivizar las condiciones pragmáticas que hacen posible una lectura dada de un texto literario. Es lo que él llama “horizonte de espera”:

La literatura en tanto que continuidad de acontecer coherente no se constituye sino en el momento en que ella se convierte en objeto de la experiencia literaria de los contemporáneos y de la posteridad — lectores, críticos y autores, según el horizonte de espera que le es propio. Por consiguiente no será posible comprender y describir la historia de la literatura en lo que ella tiene de específico sino solamente si también es posible hacer acceder a la objetividad ese horizonte de espera (JAUSS, 1978, p. 53).

Asir el horizonte de espera de una cultura con relación a una lengua/cultura extranjera no es tarea fácil. Ésta demanda un conocimiento profundo de las dimensiones históricas y de las dimensiones contemporáneas puestas en juego cuando miembros de la cultura en cuestión se

ponen en relación de comunicación/comunión con una lengua/cultura Otra. Tomaremos el riesgo de intentar un análisis del horizonte de espera que pensamos existe en el imaginario y la memoria intersubjetiva de los colombianos de hoy con respecto a la lengua/cultura francesa; para eso abordaremos dos aspectos propios a esta experiencia cultural: el primero, la presencia de un pensamiento francés en la historia del nacimiento de la República colombiana ; el segundo, la presencia de Francia en el campo de los debates políticos internacionales contemporáneos.

En el siglo XIX, las élites criollas de lo que entonces se llamaba Nueva Granada declararon la independencia con relación al Imperio Español en 1811 y, después de una larga guerra, de manera definitiva en 1820. Ellas estaban alimentadas ideológicamente del pensamiento de la Ilustración. Fue uno de los miembros de esa élite, Antonio Nariño, quien hizo la primera traducción de la Declaración de los Derechos Humanos al español. Simón Bolívar se inspiró muchísimo de la Constitución Francesa para escribir las Constituciones de los cinco países liberados del poder español por su ejército. La naciente República Grancolombiana tuvo como modelo la República Francesa; incluso los “símbolos nacionales” de Colombia (la imagen femenina de la República, el Escudo Nacional) son simplemente copias de los símbolos nacionales franceses. Todo un conjunto de signos, símbolos e iconos quedaron ahí, en el decorado profundo de una comunidad imaginada por los “fundadores de la patria”. Aun si después esas élites y sus descendientes se reclamarán herederos de la hispanidad y erigirán la religión católica como “religión nacional”, el peso del pensamiento de la Ilustración quedó para siempre unido a los orígenes de la nación. En el siglo XX, con la decadencia definitiva del Imperio Español y la larga dictadura comenzada en España en 1939, la “Madre Patria” deja de ser un lazo prestigioso de la herencia europea de los colombianos. Al mismo tiempo, con el nacimiento del movimiento literario llamado El Modernismo en tierra americana, los latinoamericanos cesan de considerar la literatura y la cultura española como su modelo; la gran figura fundadora de ese movimiento, el poeta nicaraguense Rubén Darío, decía que él escribía en español lo que pensaba en francés. Esa “marca” cultural francesa será también muy visible en la universidad colombiana, sobre todo en los estudios de Derecho y de Ciencias Humanas. Estudiar el francés era algo considerado natural; las clases favorecidas enviaban a sus hijos a estudiar en Francia. Durante mucho tiempo, bien avanzado el siglo XX, en Colombia París siguió siendo considerada como la capital del mundo. Después, en el último cuarto del siglo XX, con la creciente presencia de los Estados Unidos y su *transferencia* cultural ineludible, la francofilia

perdió su impulso. No obstante, se puede aventurar la afirmación de que en Colombia esa herencia cultural nunca perdió su prestigio ; está *ahí*, en lo profundo del imaginario de ciertas capas sociales y de cierta intersubjetividad, como un substrato que podría ser reanimado.

El otro aspecto de la cultura francesa hoy percibido como positivo, y no solamente en Colombia sino muy probablemente en el resto de los países de América Latina, es su política extranjera respecto a la defensa del multi-lateralismo. Incluso antes de la discusión en el seno del Consejo de Seguridad de la ONU concerniente a la proposición de Estados Unidos de intervenir en Irak, en 2003, la política exterior de Francia ha guardado una gran coherencia, oponiéndose a todo monopolio del poder militar, económico y cultural que hiciera del mundo global de hoy una totalidad gobernada unilateralmente. Todo deja pensar que Francia fue el primer país que defendió una política favorable a la circulación de los *productos* de culturas particulares que se oponía al fundamentalismo económico de la enorme máquina cultural de Estados Unidos.

... desde los años 80, las prerrogativas de la Unesco, su peso en la toma de decisiones en materia cultural no han cesado de empequeñecerse para provecho de las instituciones comerciales o técnicas como la Organización Mundial del Comercio (OMC) o la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). La Unesco no parece haber resistido a esa desposesión puesto que ella declinó la oferta que le fue hecha por el jefe de Estado y el gobierno francés de debatir sobre la inclusión de las negociaciones sobre la cultura en su seno (MATTELART ; NEVEU, 2003, p. 97).

Esta situación hace de Francia un país de una singularidad muy atractiva puesto que la coherencia de su cultura política *vis-à-vis* del gobierno global no es ni improvisada ni pasajera. Es esta una de las más relucientes *aristas* de la imagen de la cultura francesa en el mundo.

Segunda etapa: esbozo de un dispositivo de *transferencia*

Yo guardo un mal recuerdo de una experiencia de enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera vivido en la Universidad de los Andes, en Bogotá, en 1995. Encontrándome en clase con educandos de nivel intermedio, inscritos en un programa de estudio de lenguas modernas, tuve la idea de ponerlos delante de varios artículos de prensa que componían un expediente temático sobre el cual habíamos hablado en el curso de las últimas sesiones y que sería el objeto de referencia del examen oral de fin de curso. Hacerles leer documentos auténticos de la lengua/cultura francesa me pareció un buen proceder pues consideraba que ellos tenían el nivel para ello y para expresarse no solamente dando cuenta del contenido sino también construyendo una opinión al respecto; no obstante, temo haberme equivocado en la elección del tema : el

escándalo de la sangre contaminada. Según mi recuerdo, yo había escogido el tema por considerarlo de actualidad y por la facilidad evidente de acceder a documentos de la prensa francesa común. Poco después de haber vivido esa experiencia, me hice consciente del hecho de que mi elección estaba también motivada por mi deseo de dar a los educandos una imagen realista de una cultura y una sociedad extranjera. Es probable que en ese momento también yo haya sido motivado por la idea de proponer a los estudiantes conocimientos que les permitieran des-idealizar a Francia. Hoy estoy seguro de una cosa : los estudiantes, de una franja de edad entre 20 y 24 años, no podían des-idealizar algo que ellos no habían idealizado previamente. Me di cuenta de que mi papel habría sido mejor cumplido si, en lugar de proponer fuentes que no presentaban una imagen favorable de Francia, yo hubiera, como dice Lusënbrink, “valorizado los rasgos semánticos vinculados a Francia”, es decir, propuesto un dispositivo positivo de transferencia de la lengua/cultura francesa. Hoy he tomado conciencia de que este tipo de propuesta didáctica basada en el estudio de un expediente y la familiarización con un tema de actualidad tiene sentido pero, de hacerlo de nuevo, partiría del presupuesto según el cual los estudiantes colombianos de francés lengua extranjera están insertos en una tradición cultural e histórica para la cual, en lo profundo de la identidad colectiva, Francia puede ser vista como un país de una cultura muy atrayente. Me parece que, hablando en el lenguaje de Gadamer, “los prejuicios fundamentales y sustentadores” del colombiano medio, su horizonte de espera, son muy propicios para entrar en contacto con un dispositivo de transferencia que le dé un conocimiento valorizador de la Francia de hoy.

Entonces, llegamos a nuestra idea central : una antología de textos provenientes de la prensa, o incluso textos y declaraciones oficiales franceses, podrían servir de dispositivo de transferencia en el ejercicio didáctico con estudiantes como los arriba evocados. Podría tratarse de temas tales como “la excepción cultural” que Francia defiende en el debate sobre las reglas de funcionamiento del comercio internacional; las proposiciones francesas sobre los conflictos internacionales; el papel central jugado por Francia en la construcción de la Comunidad Económica Europea. Hay otros aspectos de la cultura política francesa que son de actualidad para el mundo de hoy y, sobre todo, para el de mañana : la laicidad, el respeto fundamental a los derechos humanos, la ética de la ciencia, el derecho-obligación a la educación, por ejemplo. Nos parece que esta cultura política es en sí misma una inmensa mina de documentos auténticos que pueden ser la materia primera de un dispositivo de transferencia para la construcción, ante un

público colombiano y, ¿por qué no?, latinoamericano, de una imagen muy positiva del Otro que nos aguarda en la lengua/cultura francesa.

Referencias

GADAMER, Hans-Georg, 1993, *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Ediciones Sígueme, Salamanca.

GOBARD, Henri, 1976, *L'aliénation linguistique. Analyse tétraglossique*, Flammarion.

HANIMAN, Joseph, 1995, "Passe et impasses du cosmopolite", *L'interculturel : Réflexions pluridisciplinaires. Etudes Littéraires Maghrébines*, n° 6. Editions l'Harmattan, pp.21-25.

JAUSS, Jans-Robert, 1978, "L'histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire", *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen, 1999, "La construction de l'Autre. Approche culturelle et socio-historique", *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques*, sous la direction de Marie-Antoinette Hyli et Marie-Louise Lefevre, L'Harmattan, pp. 79-92.

MATTERLART, Armand ; NEVEU, Erik, 2003, *Introduction aux Cultural Studies*, Editions La Découverte, Paris.

PENLOUP, Marie-Claude, 2000, *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*, Didier.

PINTO, Diana, 1995, "Forces et faiblesses de l'interculturalité", *L'interculturel : Réflexions pluridisciplinaires. Etudes Littéraires Maghrébines*, n° 6. Editions l'Harmattan, pp. 15-19.

PORCHER, Louis, 1982, "L'enseignement de la civilisation en question", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 47, *Enseigner des cultures*, Coordonné par François Mariet, pp. 39-49.

_____, 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Education.

WARNING, Rainer, 1979, "Pour une pragmatique du discours fictionnel", *Poétique. Revue de théorie et d'analyse littéraire*, n° 39, septembre, pp. 321-337.