



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

El texto narrativo literario y el desarrollo de habilidades  
interculturales en la clase de francés: una propuesta  
pedagógica a partir de *Les Soleils des indépendances*  
(1970) de Ahmadou Kourouma

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA

MODERNAS FRANCESAS

P R E S E N T A :

ARACELI ZULETA ZARCO



Directora: Dra. Haydeé Silva Ochoa



m346637



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNAM =  
NOMBRE: Araceli Zuleta Zarco  
FECHA: 08 / agosto / 2005  
FIRMA: [Firma]  
**DEDICATORIA**

A mi familia

Son lo mejor de este mundo, me alegra que cada uno forme parte de mi vida.

A Belem, Aixchel y Arturo

¡Qué puedo decirles! Sin ustedes la licenciatura no hubiera sido lo mismo. Merci pour partager vos rêves avec moi.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Haydée Silva Ochoa por su voto de confianza a lo largo de mi carrera, así como por su apoyo en la realización de esta tesina.

Gracias a mis sinodales Dra. Laura López Morales, Dra. Ute Seydel, Mtra. Emilia Rébora Tognó y Mtra. Guadalupe Martínez Reyes por su atenta lectura y recomendaciones para mejorar este trabajo.

Gracias a Françoise Chambeu, agregada de Cooperación para el Francés de la Embajada de Francia en México por concederme una entrevista y compartir sus valiosos conocimientos conmigo.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	III
<b>CAPÍTULO I. Lo intercultural en la enseñanza de francés lengua extranjera</b> .....	1
I.1. Lengua, comunicación y cultura.....	2
I.2. Nociones generales sobre la cultura.....	6
I.2.1. ¿Qué es cultura?.....	6
I.2.2. La cultura de origen.....	10
I.2.3. El encuentro con la cultura extranjera.....	12
I.3. Lo intercultural ubicado en el contexto de la clase de FLE.....	15
I.3.1. El enfoque intercultural en la clase de FLE.....	15
I.3.2. El desarrollo de habilidades interculturales en la clase de FLE.....	20
Consideraciones finales.....	26
<b>CAPÍTULO II. Los textos narrativos literarios en el desarrollo de habilidades interculturales</b> .....	27
II.1. La narrativa literaria.....	28
II.1.1. La narrativa literaria y la comunicación cultural.....	29
II.1.2. La narrativa literaria extranjera como medio de comunicación intercultural.....	31
II.2. Las características del texto narrativo literario.....	32
II.2.1. Narrativa y narración.....	33
II.2.2. Elementos del texto narrativo.....	35
II.3. La narrativa literaria: documento cultural en la clase de FLE.....	40
II.3.1. El texto narrativo literario en el desarrollo de habilidades interculturales.....	41
II.3.2. El proceso de descubrimiento de los implícitos culturales.....	42
Consideraciones finales.....	44
<b>CAPÍTULO III. La muerte como vínculo intercultural. Propuesta pedagógica a partir de <i>Les Soleils des indépendances</i></b> .....	46
III.1. Un tema fundamental: la muerte.....	47
III.1.1. Visión de la muerte en África negra.....	48
III.1.2. La muerte entre los mexicanos.....	55
III.2. La muerte en <i>Les Soleils des indépendances</i> .....	60
III.3. Propuesta pedagógica: visiones de la muerte en África negra y México.....	64
III.3.1. Concepción de la muerte.....	66
III.3.2. La expresión de la muerte en África negra: <i>Les Soleils des indépendances</i> .....	67
III.3.3. Un encuentro con la muerte.....	69
Consideraciones finales.....	70

<b>CONCLUSIONES</b> .....	71
<b>APÉNDICES</b> .....	73
Apéndice I .....	74
Apéndice II .....	83
Apéndice III.....	85
Apéndice IV .....	87
Apéndice V.....	88
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	95
<b>SITIOS EN INTERNET</b> .....	99

## INTRODUCCIÓN

La investigación en el área de la didáctica de lenguas extranjeras se ha preocupado por abarcar diferentes necesidades, surgidas como consecuencia de la búsqueda de un mejor desarrollo de la competencia de comunicación de los alumnos. Así, en general, se han estudiado diversos elementos importantes concernientes al conocimiento lingüístico (*savoir linguistique*), pragmático (*savoir-faire*) y de comportamiento y valores culturales indisolubles a la lengua (*savoir-être*). Es a partir de un interés en las aportaciones del estudio cultural en la clase de lengua que se crea el presente trabajo.

Esta tesina fue concebida con el fin de abordar la dimensión cultural en la clase de francés, fomentando el desarrollo de habilidades interculturales en los alumnos. Al aprender una lengua extranjera, es esencial comprender que todo código lingüístico obedece a una concepción específica del mundo, por lo que al entrar en contacto con otro grupo cultural, el alumno deberá hacer uso de competencias de negociación interculturales para llegar a entablar un diálogo con su interlocutor. Sin importar cuán hábil se sea en el manejo lingüístico de una nueva lengua, el desconocimiento cultural –extranjero y materno– puede crear malentendidos que obstruyan el proceso de comunicación. Por lo tanto, se espera que al conocer la cultura extranjera, así como con la propia, e interactuar con ellas, se llegue a un mejor entendimiento, evitando actitudes de intolerancia frente al Otro.

Con el desarrollo de habilidades interculturales, no sólo se beneficia a los alumnos con respecto a una mejor comunicación personal, también existe una repercusión en las negociaciones internacionales: se agilizan los intercambios comerciales, políticos y

científicos entre un público con características diversas. Por otra parte, de acuerdo con un plano ético del uso de la lengua, el manejo de habilidades interculturales busca conciliar a múltiples comunidades, favoreciendo el combate de posturas xenofóbicas o racistas.

Por medio de esta tesina, se desea vincular el marco teórico relacionado con el papel de lo intercultural en la clase de francés lengua extranjera (FLE) con una propuesta pedagógica que incluye como herramienta de trabajo la narrativa literaria, en este caso, la novela francófona de África negra. Las actividades de la propuesta pedagógica se basan en el trabajo intercultural a partir de un tema específico que pone en contacto a las comunidades culturales involucradas: la visión de la muerte en pueblos de África negra y México.

Por último, se debe señalar que esta investigación se centrará en el campo de la didáctica de la lengua extranjera, tomando principalmente como fuentes de información trabajos hechos por especialistas como Geneviève Zarate, Louis Porcher y Martine Abdallah-Pretceille para el caso de FLE, y de Michael Byram y Claire Kramsch para aportaciones relacionadas con lo intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras en general. Igualmente, para el análisis de la herramienta de trabajo y la propuesta pedagógica, se aprovechan ciertas aportaciones de la historia, la antropología cultural y la narratología.

### **La herramienta de trabajo**

En esta investigación se propone el aprovechamiento de las características propias del texto narrativo literario para propiciar el acercamiento intercultural. La información aportada por este tipo de texto tiene como objetivo su empleo en la clase de francés como un documento auténtico que constituye una forma de expresión cultural, permitiendo un

acercamiento con grupos extranjeros, a pesar de las distancias geográficas y temporales. Se sugiere la utilización de los implícitos culturales que se encuentran presentes en la narrativa, así como sus rasgos específicos que dan lugar a la interacción con la cultura extranjera y, por consecuencia, a la reflexión acerca de los esquemas culturales propios.

Partiendo del texto narrativo literario, se ofrece ampliar la dimensión cultural hacia el encuentro con pueblos francófonos de África negra. Con este objetivo, se decidió basar el trabajo intercultural práctico de la investigación en un fragmento de la novela *Les Soleils des indépendances* de Ahmadou Kourouma, escritor originario de Costa de Marfil. En esta tesina, la introducción de África negra en el encuentro intercultural tiene como propósito principal dotar al alumno de habilidades que fomenten la tolerancia y apertura hacia un mayor número de pueblos francófonos, así como beneficiar la interacción con estas comunidades en los casos que lo requieran.

En México el conocimiento de África negra en el área de la enseñanza de FLE aún se encuentra poco explorado. Con respecto a su posición dentro de los grupos francófonos, África negra está en un caso especial, ya que el francés no es una lengua hablada de forma cotidiana, restringiéndose sobre todo al ámbito administrativo y escolar. Entonces, ¿por qué en esta tesina se habla del francés como medio de comunicación cultural con pueblos de África negra? De hecho, aunque las lenguas autóctonas africanas son diversas, el francés es una forma viable de comunicación, utilizada en ciertos países de este continente, como lengua vehicular tanto internacional como nacional. Así pues, al fomentar el uso del francés como medio de comunicación con pueblos de África negra, no se pretende eliminar la importancia de las formas de expresión locales, sino aprovechar una lengua que cuenta con



un gran número de hablantes alrededor del mundo.<sup>1</sup> Por otra parte, los pueblos francófonos han aportado innovaciones semánticas y sintácticas a la lengua francesa, marcadas por las necesidades de comunicación propias de su comunidad, por lo que es importante conocer las diferencias en el uso del francés para poder lograr una mejor interacción con ellos.<sup>2</sup> África no es la excepción y Ahmadou Kourouma representa un ejemplo de las aportaciones recibidas del malinké –lengua materna del escritor– en el funcionamiento de la lengua francesa de ciertas regiones del continente.

### Contenido de la tesina

Esta tesina consta de tres capítulos. En el primero –“Lo intercultural en la enseñanza de francés lengua extranjera”– se realiza una reflexión acerca de la relación existente entre *la lengua, la comunicación y la cultura*, mostrando por qué es necesario incluir a esta última en la clase de FLE. Igualmente, se analizan ciertas nociones importantes para el desarrollo de la investigación, tales como *cultura, cultura de origen y cultura extranjera*, y se definen ciertas de sus características y su repercusión en la comunicación. A continuación, se elabora una breve reseña histórica de la enseñanza / aprendizaje de la cultura en la clase de FLE, señalando cómo y por qué se llevó a cabo una evolución hacia un *enfoque*

<sup>1</sup> El francés se encuentra en novena posición dentro de las lenguas más habladas del mundo y figura en el quinto lugar de las lenguas llamadas internacionales. Vid. J.-M. Gautherot (comp.), *Réseaux francophones*, p. 34.

<sup>2</sup> Las diferencias regionales pueden abarcar pequeños cambios en la estructura que no impiden la comunicación, por ejemplo en Suiza la negación del pasado compuesto con el adverbio *ne personne* se construye de forma diferente al francés estándar: “*je n’ai personne vu*” en vez de “*je n’ai vu personne*”. En otras ocasiones, para comprender algunas frases es necesario conocer el contexto, la expresión “*il a fini*” que emplea Ahmadou Kourouma para designar la muerte de algún personaje de su novela *Les Soleils des Indépendances*, representa la traducción de “*il est mort*” del malinké a la lengua francesa. Asimismo, existen ciertos cambios semánticos en el uso de algunas palabras o expresiones, por ejemplo en Senegal se dice “*une ambiance*” para nombrar una fiesta o reunión social, o un “*sept centimètres*” para hablar de un cigarro (vid. *Le français dans le monde*, nº 333, p. 74).

*intercultural*. Por último, se especifican algunos rasgos del trabajo intercultural en la clase de FLE, que se tomarán en consideración para la elaboración de una propuesta pedagógica.

En el segundo capítulo –“Los textos narrativos literarios en el desarrollo de habilidades interculturales”– se presenta la herramienta propuesta en la tesina para el trabajo de la dimensión cultural en clase de FLE. Primeramente, se describe la relación de la narrativa con la comunicación cultural. Asimismo, se menciona el uso de la narrativa literaria extranjera como medio de expresión en el acercamiento intercultural. Se definen los conceptos *narrativa* y *narración*, y posteriormente se realiza una revisión de los elementos básicos inherentes a una narración literaria, más una breve descripción de cómo pueden ser empleados en beneficio del acercamiento intercultural. Finalmente, se establece el papel del profesor y de los alumnos en el aprovechamiento de la narrativa literaria para el trabajo intercultural en la clase.

En el último capítulo –“La muerte como vínculo intercultural. Propuesta pedagógica a partir de *Les Soleils des indépendances*”– se ofrece un acercamiento práctico en el que se ejemplifican los puntos teóricos estudiados en los capítulos anteriores. Para realizar el acercamiento intercultural se eligió estudiar el tema de la muerte, presente en la novela negra africana *Les Soleils des indépendances* de Ahmadou Kourouma. Como parte del proceso previo a las actividades de la propuesta, se lleva a cabo un estudio sobre la visión de la muerte entre pueblos de África negra y México, posteriormente se emplea esta información en el análisis del texto narrativo literario seleccionado. Para concluir, se propone una serie de actividades de acercamiento intercultural que tienen como finalidad el desarrollo de habilidades de negociación y reflexión cultural en el alumno de FLE.

## CAPÍTULO I

### **Lo intercultural en la enseñanza de francés lengua extranjera<sup>1</sup>**

A través de la comunicación cotidiana, los individuos se encuentran en constante búsqueda de contacto con las personas que los rodean. Sin embargo, cuando el encuentro se realiza por medio de una lengua extranjera, la comunicación con un diferente grupo cultural puede resultar una experiencia compleja en la que el dominio del código lingüístico resulte insuficiente. Por esta razón, la didáctica ha otorgado a los componentes culturales un lugar dentro de la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras, con el fin de favorecer la comunicación del estudiante, fomentando la comprensión de la alteridad y reforzando los valores de la cultura de origen.

En este primer capítulo se lleva a cabo un acercamiento de las nociones generales que constituyen el marco teórico en el que se basará el desarrollo de esta investigación. Se presenta la justificación del enfoque intercultural que se ha adoptado, así como su importancia en la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE). Primeramente, se analiza la conexión que existe entre comunicación, lengua y cultura. Enseguida se realiza una revisión del concepto cultura, se muestran algunas de sus características generales en el ámbito materno y se hace alusión a las dificultades que esta última enfrenta en su encuentro con la cultura extranjera. A continuación se aborda el tema de lo intercultural en la clase de

---

<sup>1</sup> Este trabajo pretende estudiar lo intercultural ubicándolo en el contexto de la clase de francés lengua extranjera; sin embargo mucha de la información tratada en este capítulo puede ser aprovechada en la enseñanza de otras lenguas extranjeras.

FLE: se efectúa una breve reseña sobre su introducción en el contexto de la clase, sus características generales y algunos de sus objetivos. Se determina la noción de cultura que se pretende enseñar en la clase de lengua, así como el papel que tiene esta última, el profesor y los alumnos en el desarrollo de habilidades interculturales. Finalmente se muestran dos vías posibles para la transmisión de la cultura de origen y la extranjera, y se menciona el medio que será utilizado en la propuesta pedagógica de este trabajo.

### **I.1. Lengua, comunicación y cultura**

En la actualidad –al abordar el tema de la enseñanza de una lengua extranjera– los conceptos lengua, comunicación y cultura se encuentran estrechamente ligados, por lo que generalmente éstos han requerido de un estudio simultáneo. De acuerdo con Robert Galisson<sup>2</sup> el aprendizaje de una lengua va más allá de la capacidad de manejar sus estructuras o de la adquisición de nuevas palabras: la lengua no encuentra su fin en sí misma, sino que es el medio por el cual los individuos pueden llegar a interactuar con el entorno del “Otro”, ya que ésta transmite junto con sus códigos lingüísticos una cultura. Para comprender mejor la conexión entre la cultura y el aprendizaje de una lengua extranjera, es preciso que comencemos por detallar un poco más en qué consiste la relación entre lengua, comunicación y cultura y por qué es pertinente estar consciente de la importancia de la misma para que se lleve a cabo el aprendizaje de una lengua extranjera.

La lengua es un sistema de signos vocales que sirve como un instrumento para la realización de actos de comunicación entre personas que comparten un mismo código

---

<sup>2</sup> Vid. Robert Galisson citado por Albert Raasch “Didactique « Langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ?” en C. Puren, *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson...*, p. 350.

FLE: se efectúa una breve reseña sobre su introducción en el contexto de la clase, sus características generales y algunos de sus objetivos. Se determina la noción de cultura que se pretende enseñar en la clase de lengua, así como el papel que tiene esta última, el profesor y los alumnos en el desarrollo de habilidades interculturales. Finalmente se muestran dos vías posibles para la transmisión de la cultura de origen y la extranjera, y se menciona el medio que será utilizado en la propuesta pedagógica de este trabajo.

### **I.1. Lengua, comunicación y cultura**

En la actualidad –al abordar el tema de la enseñanza de una lengua extranjera– los conceptos lengua, comunicación y cultura se encuentran estrechamente ligados, por lo que generalmente éstos han requerido de un estudio simultáneo. De acuerdo con Robert Galisson<sup>2</sup> el aprendizaje de una lengua va más allá de la capacidad de manejar sus estructuras o de la adquisición de nuevas palabras: la lengua no encuentra su fin en sí misma, sino que es el medio por el cual los individuos pueden llegar a interactuar con el entorno del “Otro”, ya que ésta transmite junto con sus códigos lingüísticos una cultura. Para comprender mejor la conexión entre la cultura y el aprendizaje de una lengua extranjera, es preciso que comencemos por detallar un poco más en qué consiste la relación entre lengua, comunicación y cultura y por qué es pertinente estar consciente de la importancia de la misma para que se lleve a cabo el aprendizaje de una lengua extranjera.

La lengua es un sistema de signos vocales que sirve como un instrumento para la realización de actos de comunicación entre personas que comparten un mismo código

---

<sup>2</sup> Vid. Robert Galisson citado por Albert Raasch “Didactique « Langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ?” en C. Puren, *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson...*, p. 350.

lingüístico.<sup>3</sup> Los individuos que tienen en común esta lengua constituyen una “comunidad” que se define por la adecuada manipulación de las mismas reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, impuestas por las necesidades de comunicación de sus miembros. La lengua funciona con base en la evocación de imágenes mentales y universos simbólicos que representan la realidad –concreta y abstracta– que rige la cotidianidad de una comunidad lingüística; el uso que se le otorga a la lengua se encuentra determinado socialmente por el grupo que la utiliza.

En un acto de comunicación, la lengua constituye sólo un componente para que se transmitan los pensamientos, necesidades, deseos y sentimientos de un individuo a su interlocutor; igualmente son consideradas las normas sociales insertas en el contexto en que se lleva a cabo, ya que éstas marcan la adecuada utilización de la lengua, así como su efectividad en la transmisión de los mensajes emitidos. Así pues, la lengua opera junto con otros componentes contextuales<sup>4</sup> tales como el espacio y el tiempo, los participantes, las intenciones y objetivos de la comunicación, los actos no verbales, los registros de lengua, entre otros elementos, por medio de los cuales los individuos expresan una intención de comunicación específica tomando en consideración tanto el buen uso del código lingüístico como la correcta manipulación del mismo.

De este modo, la lengua –junto con los componentes que la acompañan– es un instrumento por medio del cual las personas entran en contacto con su entorno social, obteniendo la posibilidad de interactuar con el mundo que los rodea, creándose de esta

---

<sup>3</sup> Vid. H. M. da Silva Gomes C., “El comportamiento verbal” en *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, p. 15.

<sup>4</sup> Vid. J.-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 88.

forma lazos que identifican a los miembros de una comunidad lingüística como parte de un mismo grupo cultural.<sup>5</sup>

La relación que se crea entre la utilización de una lengua y una cultura, reflejada a través del acto de comunicación, puede ser abordada tanto desde un ángulo práctico como desde un punto de vista simbólico. Por una parte la lengua de una comunidad ostenta rasgos propios que la diferencian de los demás códigos lingüísticos, dando lugar a las normas que, como se había mencionado anteriormente, son regidas por las necesidades de sus usuarios y que permiten la evolución constante de dicha lengua. Ya que la lengua no es el fin de la comunicación, sino un medio por el cual se transmite un mensaje que refleja un mundo cultural, tanto el sistema lingüístico en acción como la realidad representada ejercen una influencia en la vida de sus miembros.

Por otra parte, el empleo específico de una lengua determina de manera simbólica una identidad cultural entre los miembros de una comunidad que se identifican con dicho sistema lingüístico. Aunque en realidad el reconocimiento de una pertenencia tiene una relación mucho más estrecha con los pensamientos, creencias, juicios y normas<sup>6</sup> involucradas en el acto de comunicación, que con la lengua en sí, es esta última la que a simple vista contribuye ideológicamente a construir ese sentimiento de pertenencia. Aun cuando la utilización de un mismo código lingüístico tiene un gran peso en la creación simbólica de una identidad, dicha utilización no es suficiente para homogeneizar las culturas ni el empleo que le dan los diferentes grupos que comparten una misma lengua.<sup>7</sup> Los usos del discurso dependen de las características de los individuos que los manejan, razón por la que alrededor del mundo un mismo código lingüístico es empleado de una

<sup>5</sup> Vid. H. Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, p. 127.

<sup>6</sup> Vid. P. Charaudeau, "Langue, discours et identité culturelle" en C. Puren, *op. cit.*, p. 342.

<sup>7</sup> *Idem.*

forma en particular para mostrar modelos de vida diferentes; así se observa que, por ejemplo, un mexicano hace uso de su lengua de manera distinta a un argentino u otro usuario del español. A pesar de poseer una identidad lingüística en común determinada por el uso de una misma lengua, los valores que ésta refleja a través del discurso dan lugar a la existencia de múltiples culturas.

En resumen, la lengua es un instrumento de comunicación que a través del discurso manifiesta la cultura de sus usuarios. El aprendizaje de una lengua, sea o no extranjera, no puede apartarse de la cultura inscrita en dicha lengua. Ahora bien, en la clase de lengua extranjera que se apoya en un enfoque comunicativo, se busca desarrollar en los estudiantes competencias que les proporcionen la capacidad de tener un intercambio de comunicación a través de una lengua extranjera, por lo que conocer el código lingüístico es tan importante como el tener la habilidad para manejarlo correctamente. En el intercambio comunicativo se debe tener conciencia del contexto en que se lleva a cabo el discurso, pero sobre todo de que la lengua transmite una o varias culturas representadas por medio de los símbolos lingüísticos; así pues el estudio de una lengua no puede ser reducido a sus usos gramaticales. El resultado que se obtenga de los mensajes emitidos –así como de su recepción– en una lengua extranjera se verá afectado por la cultura que gira en torno a las palabras expresadas, por lo que su ignorancia puede ocasionar malentendidos; por el contrario si se tiene un conocimiento de los mismos, la comunicación y los tratos interpersonales entre los interlocutores de una lengua se verán beneficiados.



## **1.2. Nociones generales sobre la cultura**

Anteriormente, se ha subrayado la importancia de introducir la dimensión cultural en la clase de lengua extranjera con el fin de dotar al alumno de herramientas necesarias para entablar un diálogo con miembros de un grupo extranjero. Mas antes de plantear la manera en que se puede llevar a cabo un acercamiento intercultural en clase de FLE, es preciso preguntarse qué es lo que se comprende por el concepto “cultura” y cómo ésta puede llegar a involucrarse con la comunicación. Así pues, en este apartado se ofrece un análisis del concepto cultura, se describen sus características en un medio materno, así como sus repercusiones en la comunicación entre miembros de comunidades culturales distintas. De esta manera, se busca dotar al lector de elementos que lo ayuden a comprender, posteriormente, por qué este trabajo propone el uso de un enfoque intercultural para favorecer la comunicación.

### **1.2.1. ¿Qué es cultura?**

A lo largo de su vida, cada ser humano reconoce el hecho de estar rodeado de cultura. Por todas partes se escucha hablar de la cultura nacional, la cultura regional, la cultura de los ancianos, la cultura de los ecologistas, entre otras muchas “culturas”; sin que nadie cuestione su realidad. Sin embargo, si se pregunta a estas mismas personas –que aceptan a la cultura como parte de su existencia– sobre la posible definición de esta palabra, nos enfrentaríamos a múltiples visiones del concepto cultura, así como de los elementos que la conforman. Aparentemente, las diferentes explicaciones dadas sobre este término

podrían divergir unas de otras; aunque esto no impediría que cada individuo se sintiera parte de una o varias culturas a la vez.

La problemática que surge ante el deseo de precisar el concepto de cultura, radica en el acto mismo de definir una palabra cuya esencia multiforme impide la posibilidad de delimitarla de una forma rígida y única. No sólo la gente común otorgaría diferentes significados a la cultura, también los estudiosos de diversas disciplinas en el campo de las humanidades han ofrecido un gran abanico de posibles acepciones. Así pues, en este apartado no se busca dar una definición de cultura, sino más bien recabar ciertos elementos que han sido tratados de manera recurrente y que servirán para la realización de este estudio.

La etimología del término cultura proviene del latín *cultura* que quiere decir “cultivo de la tierra”, mas por analogía su significado se extiende al “cultivo de la mente y del alma” de los hombres.<sup>8</sup> A través de la explicación etimológica, se puede observar que para definir a la cultura se toma en consideración tanto un desarrollo intelectual como las conductas de los individuos. En esta primera acepción ya se encuentra presente el “carácter humano” de la cultura –el cual es su principal propiedad– que ofrece la posibilidad de compartir ciertos rasgos universales entre todas las personas. En este primer caso, aún no se crea ninguna distinción grupal que dé la oportunidad de concebir la existencia de múltiples culturas en convivencia; será en definiciones posteriores cuando se comenzará a hablar de “grupos culturales”, como es en el caso de la antropología, más específicamente de la antropología cultural o la etnología.

En algunas definiciones etnológicas se dice que la cultura es el conjunto de creaciones espirituales y materiales de los hombres, que constituyen su herencia social y

---

<sup>8</sup> Vid. J.-P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p. 46.

que los determina como un grupo específico. Igualmente, se toma en consideración al conjunto de tradiciones y estilos de vida que rigen la cotidianeidad de sus integrantes. De esta manera, se comienza a delimitar a la cultura en grupos sociales. En cada grupo sus integrantes comparten conductas y pensamientos –que pueden ser proyectados por medio de sus creaciones– y se identifican como parte de éste incluso a través del paso del tiempo. Marvin Harris amplía este concepto etnológico de cultura, resumiéndolo de la siguiente manera: “*Cultura* es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”.<sup>9</sup> Así, para Marvin Harris, los elementos que constituyen a una cultura han sido aprendidos dentro de una sociedad, que a su vez los ha integrado con anterioridad como parte su comportamiento. Estos elementos, al encontrarse presentes una y otra vez en su entorno, se vuelven parte de la realidad que rige la vida de sus miembros y que finalmente influirá en cada una de las decisiones que tomarán a lo largo de su existencia.

Dentro del campo de estudio de la didáctica de la lengua, la definición de cultura se ha nutrido de algunos de los conceptos manejados anteriormente; sin embargo, por su parte, ésta se ha concentrado más en recuperar los elementos de interacción social que se encuentran implicados en este concepto, ya que de esta relación emana la base de la comunicación. Así pues, se dice que “cultura es un conjunto ligado de maneras de pensar, de sentir y de actuar más o menos formalizadas que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven, de una manera a la vez objetiva y simbólica, para constituir estas personas en una comunidad particular y distinta”.<sup>10</sup> A través de esta definición

---

<sup>9</sup> M. Harris, *Antropología cultural*, p. 20.

<sup>10</sup> G. Rocher citado por D. Cassany; M. Luna y G. Sanz, *Enseñar lengua*, p. 538.

podemos agregar que los elementos que conforman a una cultura están interrelacionados y que integran un sistema articulado entre los pensamientos, sentimientos y acciones de una “comunidad”, y que éstos tienen a su vez un peso importante, si no jurídicamente legal, por lo menos en el plano simbólico; plano aceptado como una realidad y que representa las diferencias que caracterizan a una comunidad frente a otra. Por esta razón, Pierre Bourdieu habla de la cultura como “*la capacité de faire des différences*”<sup>11</sup>, ya que en gran parte son las distinciones que se llevan a cabo entre las múltiples comunidades las que marcan la identidad cultural de cada una. Finalmente, cabe mencionar que, si bien el concepto “cultura” coloca a cada individuo dentro de una “gran comunidad” –como es el caso de la nacional– con ciertas características específicas, ésta no es pura y única, ya que una persona puede a su vez formar parte de varias otras culturas “menores” –como sería, por ejemplo, el caso de la comunidad de jóvenes– que no son consideradas como subculturas y que confieren diferentes matices a la primera.

A continuación, ofrezco una síntesis de los elementos expuestos en este apartado, la cual he redactado en forma de definición sólo con fines prácticos: la cultura es el conjunto de conductas y creaciones que constituyen la herencia social de una comunidad en particular. Estos conjuntos señalan la manera de pensar, actuar y sentir de sus miembros, que influyen tanto en su estilo de vida y tradiciones, como en sus creaciones materiales y espirituales. Los elementos culturales forman un sistema cuyas partes se interrelacionan siguiendo una coherencia interna específica que marca y rige la vida social práctica y los valores simbólicos de las personas que se identifican con esta estructura. Asimismo, estos elementos forman la lógica que permite a cada individuo dar una organización al mundo que lo rodea, para así tener la capacidad de integrarse a la dinámica de la vida de su

---

<sup>11</sup> P. Bourdieu, *La distinction* citado por L. Porcher, *L'enseignement des langues étrangères...*, p. 49.

entorno. Así pues, ninguna persona está exenta de ser parte de una comunidad cultural, ya que es a través de su participación dentro de estos códigos de vida como se dan las interacciones sociales.

### **1.2.2. La cultura de origen**

Al nacer, cada individuo es integrado a una “comunidad cultural” que le hereda sus códigos sociales, así como los elementos que le ayudarán a comprender e interactuar con el mundo que lo rodea. Puesto que la adquisición de la cultura materna se realiza de manera inconsciente, el nuevo miembro asimila este código sin que este proceso signifique una agresión contra su persona. Por medio de la observación e interacción con su sociedad, el hombre adquiere dos tipos de conocimiento que constituyen su bagaje cultural de origen: el primero comprende los elementos pragmáticos, como es el caso de la toma de decisiones, las elecciones que se llevan a cabo y las actitudes adoptadas ante las diversas situaciones que se presentan. El segundo se compone del “saber” del grupo al que pertenece, como son su lengua, su historia, los comportamientos sometidos a reglas y aceptados por su comunidad, entre otros.

Si bien el aprendizaje cultural se efectúa de forma implícita, el continuo análisis de las experiencias vividas en sociedad no se encuentra excluido de la dinámica de asimilación cultural, ya que ésta es el resultado de una negociación constante entre los integrantes de la comunidad. Por este motivo, no se puede hablar de la existencia de una cultura estática y permanente sino, al contrario, de una que se encuentra en incesante evolución según las necesidades desarrolladas por sus miembros. Así pues, los códigos culturales son formas familiares de organización que se encuentran ligados al contexto espacial y temporal de

cada grupo. De esta manera, cada persona se va integrando a la “memoria colectiva”<sup>12</sup> cultural de su comunidad al aceptar las reglas establecidas por la misma; mas al mismo tiempo ayuda a construir sus referentes.

En cada código cultural se distinguen un sinnúmero de rasgos implícitos que resguardan las características y valores de un grupo. Para Geneviève Zarate este “implícito cultural” ayuda a que la comunicación entre miembros de una misma comunidad se lleve a cabo siguiendo un principio de economía,<sup>13</sup> es decir, no es necesaria la explicación de las nociones que guardan las palabras utilizadas en un intercambio comunicativo para que el mensaje emitido sea comprendido; el interlocutor se encargará de complementar los elementos aparentemente ausentes haciendo uso de sus experiencias y conocimientos culturales previos. Así cada miembro toma en cuenta sus prácticas pasadas para poder formular hipótesis que le permitirán actuar en una situación del presente; la eficacia y pertinencia de su elección serán aprobadas o rechazadas por sus interlocutores. De esta manera, el buen manejo de los implícitos muestra la capacidad de adaptación a una situación cultural familiar: “*L'implicite procède d'une stratégie d'adaptation à l'autre. Il sépare dans l'expérience individuelle ce qui est l'ordre de l'informulable et ce qui est susceptible d'être partagé avec l'interlocuteur*”.<sup>14</sup> El manejo correcto de hipótesis comprueba que el individuo puede utilizar los referentes de su cultura poniendo a prueba los límites de la tolerancia social, sin llegar a ser sancionado por un abuso de las normas preestablecidas.

---

<sup>12</sup> G. Zarate, “La compétence culturelle en langue étrangère: de l'ethnocentrisme à la relativité” en *Enseigner une culture étrangère*, p. 17

<sup>13</sup> *Idem*

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 18.

Finalmente, podemos concluir que la asimilación cultural de una persona marca su pertenencia a una comunidad con la que se identifica al compartir sus códigos de vida. Esta identificación facilita su interacción con los demás miembros de su grupo, mas por otro lado limita su acercamiento con una comunidad cultural extranjera cuyas normas escapan de su realidad. Las prácticas culturales propias –evidentes e incuestionables– funcionan por medio de analogías y de los ya mencionados implícitos; la subjetividad con la que éstos caracterizan las experiencias del grupo, provoca que los elementos que resultan diferentes a los principios establecidos sean juzgados y asimilados a través del código de la propia cultura. Por esta razón, la cultura extranjera puede ser condenada como “anormal” por los individuos que deben afrontar la alteridad que ésta representa.

### **1.2.3. El encuentro con la cultura extranjera**

Anteriormente se ha señalado que la identidad cultural de un individuo se construye, en gran medida, a través de la percepción que éste tiene de su entorno. Por medio del reconocimiento y la aceptación de los códigos que ordenan la vida de una colectividad, los seres humanos obtienen el derecho a la incorporación a una cultura que proporcionará una parte fundamental de su identidad. Sin embargo, es el contacto con otras comunidades culturales, divergentes de la propia, el que proporciona información más detallada de la identidad cultural de una persona.

Sin un parámetro de comparación, el hombre es incapaz de cuestionar su forma de vida, pues no es consciente de la subjetividad que gobierna los principios que constituyen su cultura. A través de las miradas ajenas se abre todo un universo de posibles representaciones de la realidad y a su vez se reafirman las particularidades de la cultura de

origen reflejadas en el comportamiento de sus miembros; así los individuos consolidan su existencia por medio de la alteridad. Nadie puede escapar al hecho de que cada persona encarna a un ser perfectamente definido –un *ego*– que igualmente es la contraparte –*alter ego*– de otro ser: para que alguien pueda existir requiere de los demás, los cuales le ayudan a precisar las características de su identidad, pero a su vez ellos necesitan de su presencia para obtener el mismo efecto. Por otra parte, la presencia de la alteridad se encuentra marcada por juicios de valor que provienen de una comparación con los códigos culturales de origen, por lo que siempre existe el riesgo de negarle al “Otro” la dignidad que le es propia, olvidando que éste y sus características son igualmente valiosos que las propias.

En general, el ser humano tiende a concebir las reglas que rigen al mundo desde un punto de vista etnocentrista. Por ende, el contacto con una cultura extranjera suele ir acompañado de una lucha inconsciente por conservar valores propios, utilizando mecanismos de defensa –como el uso de estereotipos<sup>15</sup>–; ya que usualmente para una persona la manera de actuar, pensar y sentir de su grupo son los correctos, concluye que su cultura es la “verdadera y auténtica”. Para proteger la coherencia de sus normas de vida ante la presencia de un código cultural extranjero, una persona puede reaccionar en primera instancia oponiéndose a la diferencia, rechazando a los otros y sus valores, anulándolos como “sujetos” y reduciéndolos a un “objeto” que es estudiado como parte de una subcultura dominada por la cultura de origen.

---

<sup>15</sup> El estereotipo es una idea parcial que engloba toda la realidad que rodea a un grupo. Su construcción depende de operaciones de simplificación, generalización y de calificación por medio de un número restringido de categorías y propiedades (vid. J.-P Cuq, *op. cit.* p. 224). El estereotipo puede llegar a subvalorar la cultura del Otro a través de la exageración de ciertos rasgos –considerados típicos– que se convierten en imágenes “cliché” que justifican la presencia de un grupo cultural frente a otro. Mas por otra parte, un estereotipo es el primer contacto que una persona tiene con los miembros de una cultura extranjera, éste puede constituir el primer paso para un acercamiento que posteriormente puede llegar a ser más amplio. Por esta razón, un estereotipo no tiene por qué ser excluido como parte de la realidad del grupo identificado con el mismo, ya que si bien no lo representa totalmente, éste sí aporta elementos a la definición de sus características y, por lo tanto, de su identidad cultural.



Ante tales circunstancias, se estrecha el canal de comunicación, corriéndose el riesgo de desarrollar actitudes de intolerancia que crean conflictos entre los interlocutores y anulan la posibilidad de un diálogo, dando pie a malentendidos. Para que se pueda realizar una comunicación efectiva entre miembros de comunidades culturales diferentes –compartan o no la misma lengua–, se deben tomar en consideración las dificultades que pueden llegar a generarse ante la confrontación de sus normas culturales:

*pour un individu découvrant, dans la réalité des faits, une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures entraîne une redéfinition de l'identité maternelle, la reconnaissance positive ou négative des différences, la production de jugements de valeur qui impliquent, dans la diversité des pratiques, la supériorité ou l'infériorité d'une culture par rapport à une autre.*<sup>16</sup>

Al aprender a tomar en consideración la diversidad cultural, se es consciente de que no existe una jerarquía que otorgue mayor importancia a una cultura sobre otra, ya que se adquiere la capacidad de comprender que tanto los esquemas propios como los extranjeros se manejan de forma subjetiva. De esta manera no sólo se llegará a un entendimiento del comportamiento de los demás, sino que se puede llegar a crecer por medio de este diálogo. Para llevar a cabo un trabajo de comunicación cultural, es necesario que los participantes mantengan un espíritu abierto a la alteridad. Esta conversación “intercultural” fomenta la interacción entre culturas, que busca aportar elementos para el enriquecimiento de la vida de los interlocutores por medio de un acercamiento igualitario, un intercambio por el cual sean respetadas las particularidades que caracterizan a cada una.

---

<sup>16</sup> G. Zárate, *op. cit.*, p. 37.

### **I.3. Lo intercultural ubicado en el contexto de la clase de FLE**

La presencia de la cultura en la clase de FLE, como parte del aprendizaje de una lengua, ha recorrido un camino evolutivo en el que se ha pasado de un conocimiento sobre las características particulares del grupo extranjero a una reflexión y reconocimiento interculturales. Es a propósito de la noción sobre lo intercultural desarrollada en el salón de clase, como en este apartado se tratarán las características generales que constituyen este concepto e, igualmente, se marcarán ciertos objetivos perseguidos con su introducción en la clase de FLE. Por otra parte, de acuerdo con los lineamientos de esta investigación, se señalarán algunos criterios a tomar en consideración en el desarrollo de habilidades interculturales de los alumnos de FLE.

#### **I.3.1. El enfoque intercultural en la clase de FLE**

En Francia, la utilización del concepto “intercultural” encuentra su origen en el ámbito escolar de los años setentas, tras el análisis y la búsqueda de una solución a los problemas de enseñanza que surgieron ante un público estudiantil que incluía niños de procedencia extranjera. La homogeneización de la educación francesa se vio afectada por los rasgos multiculturales presentes en el aula; los profesores debían relacionarse y llegar a un entendimiento con un grupo que no sólo ostentaba características nacionales o extranjeras; dado que no se podía pretender que estos niños guardaran intactas las normas de su cultura de origen ante el contacto con las francesas, se buscó una enseñanza que incluyera un diálogo entre ambas, respetando las particularidades de cada una. Posteriormente, ante las

evidentes dificultades afrontadas hasta ese momento en el área de la enseñanza/ aprendizaje de la dimensión cultural de las lenguas extranjeras, se decidió adoptar el enfoque intercultural en clase.

En la clase de FLE, los primeros intentos por integrar elementos culturales aparecieron bajo el nombre de “civilización”; sin embargo este primer contacto se mantuvo aislado del resto de la enseñanza de la lengua y subordinado al estudio de elementos gramaticales. Fue gracias al cambio de “métodos tradicionales” al de “enseñanza / aprendizaje de lenguas por medio de un enfoque comunicativo”, que se tomaron en consideración las interacciones sociales como parte del proceso de comunicación. Como se ha mencionado a lo largo de este estudio, en la actualidad, al hablar del aprendizaje de una lengua extranjera, no sólo se hace referencia a la acumulación de conocimientos objetivos que pueden ser sometidos a reglas, sino a la adquisición de habilidades que permitan la interacción entre diversos grupos culturales a través de la comprensión de los diferentes valores y maneras de actuar de una comunidad, representados y exteriorizados por medio de la lengua. Por esta razón surge la necesidad de estudiar la manera en que se dan los acercamientos entre personas que pertenecen a dos comunidades culturales distintas.

La utilización del concepto “cultura” en lugar de “civilización” muestra el deseo de privilegiar un ambiente de comunicación entre los individuos. Al emplear la palabra “civilización” en la enseñanza de FLE, se fomentaba el distanciamiento entre los interlocutores, ya que la noción de civilización implica juicios de valor que señalan la existencia de sociedades “más avanzadas”<sup>17</sup> por el nivel de desarrollo de su ciencia, artes y costumbres. El concepto “cultura”, a pesar de ubicar a las personas dentro de una

---

<sup>17</sup> *Real Academia Española. Diccionario de la lengua española*, p. 381.

comunidad específica, determinada por su afinidad en las maneras de pensar, sentir o actuar, no señala que las características de una de ellas tengan un mayor valor. Al no establecer una jerarquía de importancia entre las comunidades se contribuye al diálogo entre sus participantes. Sin embargo, los primeros acercamientos con la cultura extranjera aún se llevaban a cabo sin tomar en cuenta a la cultura de origen y reduciendo a la primera a un "objeto" de estudio. Así pues, como en un laboratorio, se estudiaban las propiedades particulares de una cultura, se clasificaban sus componentes y finalmente, tras un análisis "objetivo", se obtenían conclusiones a partir de las cuales se formulaban reglas sobre el comportamiento cultural del Otro. De esta manera se esperaba que después de decodificar las conductas culturales, el estudiante pudiera imitar e integrarse a la sociedad extranjera, ya que contaba con el conocimiento cultural y lingüístico de ésta.

Estos primeros estudios culturales propiciaron un acercamiento descriptivo y analítico sobre las diversas formas de vida que se encuentran insertas en una misma lengua, dando lugar al primer paso en la búsqueda de la comunicación e interacción entre los individuos, que consiste en el reconocimiento de la existencia de la alteridad. Pero si bien este primer paso es necesario para realizar dicha distinción, estos conocimientos no son suficientes para entablar una comunicación y pueden estar condenados a permanecer como parte del bagaje cultural del estudiante y no del desarrollo de una competencia comunicativa. Si un acercamiento cultural en la clase de lengua busca facilitar la interacción de los individuos con miembros de otro grupo cultural, es necesario, como menciona Martine Abdallah-Preteille, favorecer la comunicación "con el Otro" y no un discurso "sobre el Otro".<sup>18</sup> Para lograr el enriquecimiento personal del alumno a través del

---

<sup>18</sup> M. Abdallah-Preteille, "Compétence culturelle, compétence interculturelle" en *Le français dans le monde...*, p. 28.

desarrollo de competencias culturales, es necesario que su estudio tenga un “impacto reflexivo”,<sup>19</sup> es decir, que no sólo sea enfocado hacia la apertura de otras culturas, sino hacia el cuestionamiento de las costumbres y valores propios a la comunidad cultural del alumno. Este impacto reflexivo pretende desarrollar una “sensibilización cultural”<sup>20</sup> que dé paso a una comunicación “intercultural”<sup>21</sup> donde la observación del modo de vivir del estudiante con el de otra comunidad lingüística y cultural ayude a la comprensión de ambos sistemas.

Lo intercultural no sólo considera las características particulares de las culturas que entran en contacto, sino prepara a una interacción de tal manera que ayude a los miembros de éstas a conocer las diferencias y similitudes que les servirán para entenderse mejor; así este enfoque otorga tanto a los miembros de la cultura de origen como los de la extranjera, el estatus de “sujetos” cuyos rasgos de vida son igualmente valiosos: *“L’interculturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel”*.<sup>22</sup> Por otra parte, el desarrollo de habilidades interculturales busca eliminar el etnocentrismo que impide la comunicación, sin que esto signifique el sacrificio de la identidad del estudiante o el fomento al rechazo de la propia cultura: el “hablante intercultural es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la

<sup>19</sup> Vid. M. Byram y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas...*, p. 12.

<sup>20</sup> Vid. DES, *Modern Foreign Languages for ages 11 to 16: proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales* citado por M. Byram y M. Fleming, *op. cit.*, p. 12.

<sup>21</sup> La importancia y particularidad de la palabra “intercultural” radica en el prefijo “inter” que significa “entre varios” (vid. *Real Academia Española...*, p. 873). En un enfoque intercultural se busca una “interacción” de culturas, es decir, una acción que se ejerce de manera recíproca entre dos o más agentes.

<sup>22</sup> J.-P. Cuq, *op. cit.*, p. 137.

compone”.<sup>23</sup> Este “hablante intercultural” desarrollará un espíritu crítico que lo ayude a establecer un entendimiento –no necesariamente un acuerdo– con su interlocutor, obteniendo habilidades de negociación y comunicación que podrá transponer del ambiente artificial del salón de clase a diferentes contextos de la realidad. Lo intercultural propone un intercambio de puntos de vista, en vez de una confrontación con una alteridad a la cual se desea eliminar; por medio del diálogo intercultural se evita la supresión del Otro, al momento de aceptar que pueden existir visiones divergentes a la propia, ya que como menciona Bajtin, es mucho mejor manifestar actitudes *contra* ciertas características de la cultura extranjera que actitudes *anti*.<sup>24</sup>

Así pues, a causa de la diversidad de pensamiento de los seres humanos, cada día se hace más evidente que la acumulación de datos como parte del aprendizaje de una lengua extranjera no es suficiente. Para que se realice el proceso de comunicación, es necesaria la construcción de destrezas y aptitudes que preparen a los alumnos para entender y cuestionar las diferentes culturas, y así poder hacer uso de la lengua extranjera para entablar un diálogo intercultural con el Otro.

---

<sup>23</sup> M. Byram y G. Zarate, *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competences* citado por M. Byram y M. Fleming, *op. cit.*, p. 15-16.

<sup>24</sup> Para Bajtin *anti* representa la negación total del Otro, así como de su identidad y el hecho de que es un semejante; *contra* es una posición en la que se integran las dos visiones aunque sean opuestas o simplemente diferentes. Con el uso de *contra* se admite la existencia del Otro a pesar de no estar de acuerdo con él. *Vid.* M. Bakhtine, *Le principe dialogique* citado en J.-P. Cuq, *op. cit.*, p. 138.

### 1.3.2. El desarrollo de habilidades interculturales en la clase de FLE

Louis Porcher<sup>25</sup> señala que la vida de cada ser humano se encuentra subordinada a un sinnúmero de “prácticas culturales”, las cuales manifiestan la manera en que una comunidad se relaciona con el mundo que lo rodea, las representaciones que ésta tiene del extranjero, así como la imagen que cree proyectar a los demás y que marca sus relaciones interculturales. En la clase de lengua extranjera, estas prácticas culturales se encuentran presentes de manera permanente, ya que el encuentro con un nuevo código lingüístico y cultural provoca confrontaciones constantes con la cultura de origen de los estudiantes. Así pues, la comprensión de ciertos rasgos culturales extranjeros puede llegar a convertirse en todo un reto para los alumnos que no poseen el conocimiento de los implícitos que manejan los miembros de la otra comunidad cultural, por lo que se desenvuelven deficientemente ante ciertas situaciones a causa de desconocer la información necesaria para actuar adecuadamente con los códigos extranjeros. Por esta razón, la clase de FLE se interesa en dotar de habilidades interculturales que ayuden a un mejor entendimiento entre el alumno y su interlocutor extranjero.

Antes de aventurarnos a desarrollar habilidades interculturales<sup>26</sup> en los estudiantes, se debe tener en mente el objetivo que se persigue. La clase de lengua no busca saturar al estudiante con el mayor número de información posible sobre la cultura extranjera,

---

<sup>25</sup> *Vid. L. Porcher, op. cit., p. 55.*

<sup>26</sup> Por habilidades interculturales se entiende la capacidad de reconocer y “objetivar” los mecanismos internos que conforman las identidades culturales involucradas en el proceso de comunicación, para que de esta manera se pueda decodificar y producir mensajes de una manera apropiada adaptando el discurso a la situación de comunicación presente.

creyendo que de esta manera se le prepara para prevenir cualquier dificultad de comunicación que se le presente, sino que privilegia una enseñanza de habilidades que capaciten al alumno para transponer su conocimiento a diferentes situaciones reales de comunicación. Las habilidades interculturales que se favorecen en la clase de lengua consisten sobre todo en el cuestionamiento y análisis consciente de los sistemas culturales de origen y extranjero por medio de herramientas que ayuden a realzar y confrontar las características de ambos –fomentando la observación atenta de las mismas– para que después se pueda llevar a cabo una negociación que permita resolver malentendidos, surgidos en el proceso de comunicación.

En el desarrollo de habilidades interculturales, el profesor ostenta el papel de mediador entre la cultura extranjera y la de origen, por lo que es importante que tenga conocimiento del tema que utilizará –por medio de las actividades– en la confrontación cultural. Si bien el profesor es un guía que acerca a los alumnos a la cultura extranjera, su función no lo convierte en el portador de “la verdad”, como existen miles de maneras de interpretar el mundo, toda representación que se haga del mismo es relativa por lo que ni al profesor, ni a los alumnos, ni al grupo extranjero les pertenece dicha “verdad”. Es primordial que el profesor promueva un ambiente de discusión en el que cada integrante del grupo exprese libremente su opinión, mas igualmente que todos escuchen las ideas de los demás. De esta forma, se obtiene el descubrimiento de los implícitos y la relatividad de los códigos culturales manejados, adquiriendo conciencia de la subjetividad de sus usos. Para que el profesor conozca los lineamientos que seguirá en su labor de mediador, es necesario que también tome en consideración la importancia de la participación de los alumnos en los encuentros con la cultura extranjera.



El papel que juega el estudiante en los acercamientos interculturales es esencial, ya que sus conocimientos crean obstáculos o pueden ser aprovechados en beneficio de la comunicación. Como ya se ha mencionado en el apartado I.3.1., todas las personas guardan al menos una visión, aunque sea parcial<sup>27</sup>, de la cultura extranjera. Este conocimiento puede ser aprovechado como una primera conexión entre los alumnos y los miembros de una cultura extranjera, así como para obtener una muestra de la posición que asume la cultura de origen frente a otra. Asimismo, hay que evitar que el estudiante deje a un lado su cultura al momento de entrar en contacto con la extranjera. En vez de considerar esta característica como un obstáculo en el entendimiento, se debe pensar que la posición del alumno frente a la cultura extranjera lo sitúa en un lugar privilegiado, ya que al no ser absorbido por esta última, se encuentra capacitado para descubrir los mecanismos que gobiernan el sistema extranjero, cuyas características escapan a la percepción de un nativo. Igualmente, el estudiante, al descubrir la cultura extranjera, adquiere un conocimiento de su propia cultura, a través de los contrastes que se presentan entre ambas. Finalmente, cabe señalar que ningún grupo –en este caso de estudiantes– es homogéneo,<sup>28</sup> por lo que un mismo hecho cultural suscita diversas reacciones. Por esta razón, se debe considerar que las representaciones individuales –a pesar de estar influidas en gran medida por “la cultura colectiva”– se encuentran ligadas a variables tales como la clase social, la región de origen, la edad, el sexo o la profesión de la persona.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Vid. nota 15, p. 13.

<sup>28</sup> “La frontière culturelle n’est pas exclusivement celle des nations et des cartes de géographie. À l’intérieur d’une même communauté nationale, on est toujours l’étranger de quelqu’un: signifier son appartenance à un système de valeurs esthétiques ou politiques, ou à sa génération, c’est en même temps désigner les groupes sociaux que l’on tient pour différents du sien”, G. Zarate, *op. cit.*, p. 23.

<sup>29</sup> Françoise Chambeu, agregada de cooperación para el Francés, embajada de Francia en México. Entrevista personal, 5 de enero de 2005.

Para pasar del simple aprendizaje cultural a una competencia intercultural, se necesita añadir a la observación y conciencia de una alteridad, el proceso de descentración del estudiante. En este proceso, se invita al individuo a ocupar momentáneamente la posición del Otro, para que de esta forma se llegue a comprender mejor la forma de pensar y actuar del grupo extranjero. Sin embargo, es imprescindible que no se anule la centralización del alumno a favor de la otra cultura. Una vez consciente y dispuesto a conocer al Otro, el estudiante podrá realizar negociaciones entre los criterios que manejan la cultura de origen y la extranjera, tomando en consideración que siempre existirán zonas inaccesibles entre culturas que escapan a su comprensión,<sup>30</sup> por lo que tendrá que pedir a su interlocutor que explicita la razón de algunos de sus comportamientos. Entre mejor sea la comprensión de la cultura de origen y la extranjera, el estudiante tendrá una mayor capacidad de negociación, ya que tiene la habilidad de detectar la relatividad de ambos códigos culturales, intentando ser lo más imparcial posible en sus juicios.

Hasta este punto se han mencionado los pasos que se deben tomar en cuenta para el desarrollo de habilidades interculturales: el objetivo, así como el papel que juegan la clase de lengua, el profesor y el alumno en dicho proceso. Mas surge la siguiente problemática: ¿cuál es la cultura que se pretende enseñar en clase de lengua y qué herramientas pueden ser utilizadas para hacer aflorar los rasgos culturales?

A propósito de la cultura que puede ser abordada en clase, Louis Porcher<sup>31</sup> propone tres componentes presentes en la enseñanza de una lengua extranjera:

- a) La cultura que se manifiesta por medio de las particularidades lingüísticas manejadas por una comunidad cultural.

---

<sup>30</sup> Vid. G. Zarate, *op. cit.*, p. 36.

<sup>31</sup> Vid. L. Porcher, *op. cit.*, p. 54-55.

- b) Las prácticas culturales, mencionadas al comienzo de este apartado.
- c) La cultura “cultura”, a saber, la literatura, la política, las artes plásticas, la historia, entre otras.

Estos componentes reflejan la cultura<sup>32</sup> de los miembros de la comunidad extranjera, la cual puede relacionarse con las manifestaciones culturales propias. Para sensibilizar al alumno sobre estos componentes se puede partir de puntos de referencia comunes a la cultura de origen y a la extranjera, esto puede realizarse a través de temas universales, es decir, presentes en todas las culturas; por ejemplo: visiones sobre la familia, la religión, la cosmogonía, la muerte, el matrimonio, etcétera. Con base en estos temas se establecen similitudes o contrastes que ayudan a resaltar las particularidades de cada cultura, fomentando en los alumnos una reflexión sobre la identidad cultural. Los temas abordados en la clase deben abarcar múltiples rasgos culturales, no sólo una realidad idealizada del grupo extranjero o del propio, ya que de esta forma se contribuye a la apertura; es decir, al ofrecer matices de las culturas, se promueve una mayor detección de la relatividad de los códigos culturales, previniendo las actitudes en las que se catalogue al mundo de manera absoluta por medio de simples criterios positivos o negativos.

Ahora bien, para hacer pasar esta dimensión cultural a los alumnos en el contexto de la enseñanza de FLE, Patrick Charaudeau<sup>33</sup> propone dos vías a tratar: a través del llamado “choque cultural” o por medio del trabajo de los “implícitos” insertos en los documentos auténticos. En el primer caso, se preparan sesiones donde estudiantes de la lengua extranjera y miembros de la comunidad nativa entren en contacto: a través de temas de

---

<sup>32</sup> En este caso se hace referencia a “la cultura” que toma en cuenta a las múltiples “culturas menores” que la constituyen.

<sup>33</sup> Vid. P. Charaudeau, “Langue, discours et identité culturelle” en C. Puren, *op. cit.*, p. 347-348.

discusión y convivencia se fomenta el intercambio de opiniones en un ambiente semiauténtico. Por otra parte, el aprovechamiento de documentos auténticos –tales como la música, los periódicos, la publicidad, las películas o la literatura– tiene como objetivo descubrir los implícitos que éstos manejan y que dan prueba de ideologías y estilos de vida de los grupos culturales que los crean. Dichos implícitos son analizados y confrontados a los valores culturales del estudiante, tomando en cuenta su manera de interpretar los documentos. Esta primera etapa es guiada por el profesor para evitar explicaciones estereotipadas a causa del desconocimiento de la cultura extranjera. Posteriormente es bueno incitar a los propios estudiantes a buscar los implícitos que se presenten en su vida diaria.

El trabajo de los implícitos en documentos auténticos es el instrumento que será utilizado en este estudio como propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades interculturales en la clase de FLE; para este caso en específico se propone el manejo de textos narrativos. El uso de la literatura para la enseñanza de la cultura en clase de lengua extranjera siempre ha tenido un lugar privilegiado y, en múltiples ocasiones, la primera ha sido tomada como una gran representante de la “Cultura” de un pueblo. La importancia de la literatura como una manifestación cultural, no puede ser negada, sin embargo esta investigación no pretende analizarla desde un plano artístico, sino tomarla como una vía de contacto con la cultura extranjera.

### Consideraciones finales

En este primer capítulo se mencionó brevemente la importancia de la lengua como instrumento de comunicación de una cultura. Se señaló que los miembros de una comunidad hacen uso de esta lengua –para manifestar sus necesidades– siguiendo las normas lingüísticas, culturales y contextuales en las que se inserta el acto de comunicación. Así pues, al momento de entrar en contacto con una persona, la manipulación correcta de los implícitos culturales de una lengua es un factor que favorece la comunicación entre sus usuarios.

En esta tesina se propone la utilización del enfoque intercultural en la clase de FLE, con el fin de proveer a los alumnos de habilidades que faciliten el diálogo con sus interlocutores extranjeros por medio de un acercamiento igualitario y enriquecedor entre éstos. Para desarrollar dichas habilidades, es importante considerar el papel del profesor y las aportaciones de los alumnos en dicho proceso, así como las vías por medio de las cuales se pretende entrar en contacto con el grupo cultural extranjero.

A continuación, en el segundo capítulo se analizará la herramienta de trabajo –los textos narrativos literarios– que permitirá, posteriormente, el aprovechamiento de la investigación realizada en esta tesina para la elaboración de una propuesta pedagógica específica. Tomando en consideración las características propias del texto narrativo literario, se propondrá su aprovechamiento en busca de los implícitos culturales, así como del acercamiento intercultural.

## CAPÍTULO II

### **Los textos narrativos literarios en el desarrollo de habilidades interculturales**

El empleo del texto literario en la clase de lengua extranjera ha tenido una fuerte y constante presencia a través de los tiempos. A pesar de la polémica suscitada sobre la pertinencia de su utilización, la literatura ha permanecido en este sector de la enseñanza y su aprovechamiento ha evolucionado según las necesidades pedagógicas de sus usuarios.

En el pasado, el texto literario era considerado más como un objetivo en la enseñanza de lenguas que como una herramienta de trabajo, ya que se llegó a creer que hablar correctamente implicaba copiar, de la manera más fiel posible, los ejemplos contenidos en los libros. Sin embargo, esta perspectiva cambiaría con la reivindicación de la importancia de la oralidad, a partir de los métodos audio-orales y audiovisuales. El texto literario perdería fuerza como objeto de culto, pero conservaría su importancia de documento auténtico.

Aunque en la actualidad es más fácil tener acceso a otras herramientas de trabajo auténticas –videos, música, películas, fotos, entre otras–, el uso del texto literario sigue teniendo vigencia por el hecho de ser un documento muy flexible que puede ser aprovechado a nivel lingüístico –gramática, fonética, sintaxis, léxico–, pragmático, discursivo, estratégico, referencial y cultural. El texto literario aún representa una manera

eficaz de acercarse a la lengua extranjera, simplemente hoy día es considerada más como una herramienta y no como un objetivo.

Ahora bien, tomando en consideración que los textos narrativos literarios contienen información socio-cultural de los pueblos, en esta tesina se propone su uso como instrumento de trabajo para el desarrollo de habilidades interculturales en la clase de FLE. Se busca aprovechar las características de la narrativa literaria en pro de la apertura intercultural, sin que este hecho implique el desprecio de otras fuentes culturales. A continuación se mostrará el papel que la narrativa literaria puede desempeñar en la comunicación cultural, así como su posible utilización en el acercamiento intercultural. Asimismo se definirán las características de la narrativa literaria. Finalmente, se ofrece el perfil de trabajo que se propone seguir en la clase de FLE para propiciar el acercamiento y la negociación interculturales.

## **II.1. La narrativa literaria**

Ya sea de manera oral o escrita, la acción narrativa siempre ha acompañado los actos de comunicación de los hombres como un medio de contacto entre éstos y su comunidad. Según David Lodge, la narrativa “es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente”,<sup>34</sup> es decir, los individuos encuentran en la narración de su vida una forma de organizar y expresar sus sentimientos, sus deseos y experiencias. De la misma manera, la narración ayuda a explicar la percepción que se tiene de los acontecimientos externos, de las decisiones tomadas y las acciones realizadas. Así pues,

---

<sup>34</sup> D. Lodge, “Narration with words” en H. Barlow, C. Blakemore & M. Weston-Smith, *Images and understanding* citado por H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, p. 11.

cada persona es una narradora de su propia existencia. De hecho, se puede observar que la narrativa ha jugado un papel importante en la historia de la humanidad, simplemente habrá que recordar al juglar como un narrador que llevaba noticias de región en región, o –de manera más reciente– al *griot* que ha ayudado en la preservación de la memoria de los pueblos negro africanos por medio de su narración oral.

Sin embargo, en este trabajo se propone el aprovechamiento del texto narrativo literario como herramienta de enseñanza / aprendizaje, no el de la narración cotidiana, y si bien ambos comparten rasgos, no se les puede considerar como medios de expresión equivalentes. Por esta razón, se analizarán las características particulares de la narrativa literaria como una forma de comunicación cultural. Este análisis permitirá comprender sus rasgos particulares y propiciará un mejor uso del texto narrativo como documento para el acercamiento intercultural en la clase de FLE.

### **II.1.1. La narrativa literaria y la comunicación cultural**

A través de la narrativa literaria, el autor de una obra expone sus sentimientos y pensamientos como productos de una asimilación particular de la realidad que lo rodean. Dentro de su entorno, el autor selecciona los sucesos que, de manera consciente o inconsciente, considera relevantes para ser tratados y comunicados a sus lectores. Pero para que se realice el proceso de comunicación entre el autor (emisor del mensaje) y el lector (receptor), éstos deben compartir un código lingüístico y cultural. En la comunicación literaria, el autor y los lectores pertenecen a una comunidad cuya experiencia



de vida y literaria<sup>35</sup> en común contribuye a la comprensión de los mensajes emitidos en el texto. Las narraciones se encuentran envueltas en símbolos –utilizados por el autor, pero impuestos por un poder social a través del paso del tiempo–, por lo que pertenecer a un mismo grupo favorece su comprensión, sin necesidad de explicaciones, siguiendo el principio de economía cultural.<sup>36</sup>

Aun con el paso del tiempo, las comunidades culturales perciben los símbolos manejados en las narraciones, ya que guardan en su memoria colectiva algunos rastros que permiten la comunicación a través de diferentes épocas y espacios. Por otra parte, la interpretación de dichos símbolos evoluciona, así que el lector puede llegar a enfrentarse con ciertos códigos oscuros imposibles de descifrar, o por el contrario, comprender elementos que han adquirido significación sólo con el paso del tiempo.

Como expresión cultural, la narrativa literaria contribuye a la preservación de algunos atributos que crean la identidad de una comunidad, e inversamente recibe información de esta misma comunidad para integrar los componentes que permiten su existencia. La narrativa literaria es un espacio de apertura donde la realidad cultural es tomada como modelo y proyectada por medio de la visión particular y subjetiva del autor. La narración permite la libertad de acción a través de la imaginación, haciendo que en este espacio se pueda llegar a recrear diferentes situaciones en cualquier circunstancia.

En resumen, el texto narrativo literario ofrece la oportunidad de que se lleve a cabo un acto de comunicación cultural a través de las diferentes épocas y espacios, y de que su carácter escrito ayude a preservar la significación socio-cultural que lo rodea. Igualmente,

---

<sup>35</sup> Al hablar de una experiencia literaria común entre el escritor y sus lectores, no se toman en consideración las variables individuales –grado de escolaridad, edad, profesión, entre otras– que influyen en el acercamiento al texto, sino el caso de fenómeno social que marca la perspectiva de acuerdo con la memoria cultural literaria de los miembros de una comunidad.

<sup>36</sup> Para mayor información sobre “economía cultural” *vid* capítulo I, p. 11.

por ser una manifestación artística, confiere libertad de imaginación y la posibilidad de transgredir las reglas que impone la realidad.

### **II.1.2. La narrativa literaria extranjera como medio de comunicación intercultural**

Al añadir entre las características de la narrativa la invitación a imaginar, el lector se convierte en parte de la dinámica de creación del texto y no sólo se conforma con su recepción. De esta forma, al entrar en contacto con un texto narrativo literario extranjero, cada lector puede llegar a concebir –por medio de su imaginación– lo que significa habitar en lugares desconocidos; tener diferentes características raciales, religiosas, familiares, generacionales; vivir situaciones extremas; en pocas palabras tener la capacidad de sensibilizarse para penetrar en otras culturas, tiempos, espacios y filosofías de vida. Las historias narradas permiten que el lector cree vínculos con otras culturas, dándole a su vez la oportunidad de cuestionarse sobre el lugar que ocupa en el mundo y el valor que otorga a su modo de vida:

El “otro”, esa entidad en la que un relato nos introduce, puede ser otra persona, lugar, cultura, tiempo o acontecimiento. Y una vez que se ha dado el salto, es posible experimentar un sentimiento de invasora armonía o conexión con el mundo imaginado y con uno mismo. La conexión puede establecerse a través del gozo o la desesperación, pero se la siente auténtica, se siente que da sentido al lugar que ocupamos en el mundo. Y así se afirma en nosotros la sensación de que estamos inextricablemente entrelazados con otras vidas y con el mundo de la naturaleza.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> C. S. Witherell “Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio” en H. McEwan y K. Egan, *op. cit.*, p. 75.

Ante el texto narrativo literario, el lector experimenta múltiples emociones y conforme va descubriendo su contenido, hace entrar en juego su capacidad lingüística y cultural, así como su inteligencia emocional, sensorial y cognitiva. Del mismo modo en que aprendemos a relacionarnos con la gente al momento de entrar en contacto con ella, el acercamiento a la narrativa literaria crea un lazo entre el texto y el lector que guiará la manera en que se desarrollará su relación. El lector se comunica con su interlocutor sin necesidad de que se encuentre presente físicamente, explorando los contextos culturales de la narración, inicia un diálogo con la alteridad. Independientemente de que el lector esté de acuerdo o no con las ideas y juicios que ofrece la narración, obtiene la posibilidad de expandir sus horizontes al entrar en contacto con otra cultura, por medio de la cual puede llegar a transformar su visión del mundo.

En conclusión, la narrativa literaria es una fuente de cultura aprovechable en el acercamiento de diferentes comunidades. La información cultural implícita en estos documentos puede ser utilizada para el desarrollo de habilidades interculturales en los alumnos de FLE. Pero no se debe olvidar que el texto sólo muestra una visión parcial de la cultura de una comunidad; visión rodeada de subjetividad y libertad de expresión, pero cuyas características pueden generar ventajas para el acercamiento cultural.

## **II.2. Las características del texto narrativo literario**

Para determinar la utilización que se dará a los textos narrativos con miras al desarrollo de habilidades interculturales, es necesario comenzar por el planteamiento claro del objetivo específico que se persigue. Mas la formulación del objetivo no es suficiente para llevarlo a cabo, puesto que igualmente es importante conocer la herramienta de trabajo que ayudará a

su realización. Primeramente, se debe escoger el material adecuado con el que se busca alcanzar el fin deseado, por lo que es necesario saber distinguir una narración de otras manifestaciones literarias. Asimismo es imprescindible conocer los elementos que conforman el texto narrativo, puesto que éstos se encuentran implicados en el aprovechamiento de dicha herramienta.

### II.2.1. Narrativa y narración

A lo largo de este trabajo se han utilizado frecuentemente las palabras “narrativa” y “narración” para determinar la herramienta con la que se propone trabajar la dimensión cultural en clase de FLE; no obstante hasta el momento estas expresiones han aparecido como equivalentes, sin precisar sus rasgos particulares. Si bien tanto la “narrativa” como la “narración” son términos que provienen del latín *narratio*<sup>38</sup> –vocablo que remite a la acción de contar una serie de hechos estructurados y localizados en un tiempo y espacio específicos–, hacen referencia a diferentes aspectos de esta misma acción.

Entre sus diversas acepciones, la “narrativa” es utilizada para designar la facultad de contar una historia, es decir “narrar”; por otra parte hace alusión al género literario épico que por sus características se opone al dramático y al lírico. De hecho, la narrativa se encuentra presente en múltiples expresiones comunicativas y artísticas tales como el cine, la literatura o el periodismo, y aun en otros campos donde no se utilizan las palabras como es el caso de la danza. Sin embargo, la narrativa es considerada más específicamente una “técnica” que consiste en una serie de actos verbales que pueden tener un lazo simbólico

---

<sup>38</sup> J.P. de Beaumarchais, D. Couty et A. Rey, *Dictionnaire des littératures de la langue française*, p. 1607.

con la realidad representada o que muestra ciertos rasgos de conducta o acción estructurada por el relato.<sup>39</sup>

La “narración” es un término utilizado para señalar tanto el proceso narrativo –acto por medio del cual se cuenta una historia– como el “producto”, es decir, la propia historia relatada –el resultado del proceso narrativo–:

*[La narration] est ce processus par lequel une suite d'événements ou un événement analysé dans une temporalité sont intégrés dans un code –liant une source, le narrateur et ses destinataires– et assumés en un discours, un récit destiné à être interprété comme rapportant cette suite d'événements (l'histoire)*<sup>40</sup>

Así, en la narración encontramos una historia donde son expuestos hechos –resultado de las acciones de los personajes– cuya situación inicial cambia en el transcurso de los acontecimientos.

Tras la descripción de los conceptos “narrativa” y “narración”, han surgido dos nuevas nociones importantes de definir, puesto que éstas son fundamentales en la constitución de toda narración: la historia y el relato. Los elementos que estructuran la narración –personajes, tiempo, lugar, narrador, entre otros– se relacionan dando lugar a una serie de acontecimientos y anécdotas que cuentan con un principio y un fin cronológico bien definidos, a esta serie de acontecimientos se le denomina historia. En la historia los hechos siguen un orden natural independiente de la disposición en la que aparezcan en la obra narrativa.

<sup>39</sup> Vid. S. Gudmundsdottir, “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en McEwan y K. Egan, *op. cit.*, p. 54.

<sup>40</sup> J.P. de Beaumarchais, D. Couty et A. Rey, *op. cit.*, p. 1607.

El relato es el discurso del narrador, y representa una historia dentro de la obra. El relato es una ficción, por lo que no constituye una copia del mundo real, sino una interpretación singular de dicho mundo. Esta interpretación crea una “realidad” propia –la del relato en cuestión–, la cual es aceptada como verídica dentro de la narración. En el relato no se busca seguir la lógica temporal de los acontecimientos, sino la aparición de hechos que impone la trama, por esta razón el relato permite saltos en el tiempo y / o el espacio.

Entre los textos literarios que son clasificados como narraciones tenemos a la epopeya, la novela, el cuento, la fábula, la leyenda y el mito. En esta tesina se considerarán tanto a la “narrativa” como a la “narración” palabras que hacen referencia a una misma herramienta de trabajo. En sí los implícitos culturales se encuentran dentro del producto que se obtiene del proceso de contar una historia –la narración–, pero a su vez éste es el resultado de una técnica “narrativa” que ubica a este producto dentro de un género literario específico. Así pues, en este trabajo se presenta un interés tanto por el tipo de documento como por su contenido.

### **II.2.2. Elementos del texto narrativo**

Anteriormente se ha señalado que un texto narrativo se encuentra constituido por elementos que ofrecen una estructura a la serie de hechos que conforman la historia relatada. Estos elementos auxilian al autor para que sea capaz de comunicar una intención y crear un efecto en sus lectores. Ahora bien, los profesores que deseen hacer uso de la narrativa literaria como herramienta para el trabajo intercultural necesitan estar conscientes del valor de interpretación que dichos elementos aportan al texto, ya que de lo contrario pueden llegar a

olvidar que la narración presenta la posición ideológica del autor frente a los acontecimientos expuestos:

A partir del entramado lógico de los elementos seleccionados se articula la dimensión ideológica del relato, de tal manera que puede afirmarse que una "historia" ya está ideológicamente orientada por su composición misma, por la sola selección de sus componentes. Una historia es entonces una serie de acontecimientos "entramados" y, por lo tanto, nunca es inocente justamente porque es una "trama", "una intriga": una historia "con sentido".<sup>41</sup>

Al entrar en contacto con el texto no se puede pretender que la narración se encuentra libre de una intención fuera de la informativa: todo texto narrativo literario está rodeado de intenciones, al menos de una intención estética. Al reconocer la constitución de la obra narrativa, es más sencillo realizar la separación entre la subjetividad que el autor ha impuesto al texto, y los implícitos culturales que éste conserva. A pesar de que la subjetividad del autor también aporta información cultural, así como las ventajas liberadoras de la imaginación, es fundamental que las impresiones particulares de un individuo no se tomen como la representación total de una cultura. A continuación, se señalarán ciertos elementos importantes para la estructuración de la obra narrativa, indicando algunas características que pueden ayudar a localizar las marcas de intención del autor.

Comencemos con los componentes que hacen referencia al espacio y al tiempo, puesto que en conjunto éstos crean un lugar donde se sitúa cualquier acontecimiento real o ficticio: "Nuestra mente, al evocar en el recuerdo acontecimientos, objetos y personas, los

---

<sup>41</sup> L. A. Pimentel, *El relato en perspectiva*, p. 21.

sitúa en un espacio y en un tiempo determinados: en ese contexto espacio-temporal son revividos en nuestra conciencia".<sup>42</sup>

Primeramente, el espacio puede ser dividido en físico, social e interior. El espacio físico es el lugar material y concreto donde se lleva a cabo la acción y se ubican los acontecimientos. A partir de los componentes de este espacio, se crea un ambiente que influye en la percepción de los personajes y la historia. Por medio de los objetos que se encuentran en el espacio físico se puede llegar a evocar un universo sensorial que igualmente se relaciona con los personajes y con el desarrollo de la narración. El espacio social muestra el punto de interacción entre los personajes, donde se manifiestan sus códigos de vida y sus comportamientos. Finalmente, el espacio interior hace alusión al universo íntimo de los personajes. A través de este espacio, se accede a la psicología del personaje, la cual tiene también un peso importante en la construcción del ambiente del texto. La evocación de un espacio específico en la narración tiene un reconocimiento por parte de la sociedad donde se inserta la obra literaria, es decir, el grupo posee el conocimiento para interpretar el código cultural implícito en el uso de dicho espacio. De este modo, por ejemplo, se observa que para muchas personas los espacios cerrados tienen una connotación de opresión y los exteriores pueden ser asociados a la libertad. Sin embargo, el autor puede llegar a jugar con las convenciones culturales del espacio para hacer aflorar otros recuerdos y sensaciones que hagan reaccionar al lector de manera distinta a la esperada habitualmente. En conclusión los espacios ofrecen tanto una ubicación física y un ambiente, como la psicología y la ideología de los personajes. Estos rasgos intervienen por lo tanto en la comunicación que se entabla entre personajes,

---

<sup>42</sup> D. Estébanez Calderón, *Diccionario de términos literarios*, p. 361.



narrador, autor y lector; siendo este último quien tendrá que descifrar el símbolo cultural que entraña el espacio en cuestión.

Con respecto al tiempo narrativo, habrá que señalar como primera observación que el tiempo del relato no es equivalente al tiempo histórico y de narración. Gracias a esta característica el tiempo del relato es libre, no se apega necesariamente a la cronología real, por lo que se pueden encontrar retrospectivas, digresiones, resúmenes, elusiones, entre otros recursos temporales propios del texto. El tiempo en la narración está construido por medio de las palabras, así como de los signos de puntuación.

Ahora bien para que se puedan ubicar los acontecimientos en un espacio y un tiempo, es imprescindible una voz que los evoque dentro del relato, es decir, se necesita un narrador. Este narrador puede llegar a encontrarse ligado al pensamiento del autor, aunque no son la misma persona. El lector obtendrá por lo general la mayor parte de la información de la historia por intervención del narrador que se convierte en intermediario entre los personajes, el lector y el texto. El narrador tiene múltiples funciones, por una parte estructura el relato dando una organización y coherencia, por otro es un testigo que comunica con un cierto grado de fiabilidad los acontecimientos, mostrando en alguna medida una ideología al juzgar los hechos y privilegiar cierta información sobre otra. De acuerdo con la elección de la voz narrativa –tercera, primera o segunda persona– se modifica el grado de objetividad o subjetividad con que se muestran los acontecimientos.

El narrador en tercera persona es el que, al menos de forma aparente, muestra la mayor objetividad al relatar la historia, ya que se le considera como un testigo al margen de los hechos. Este narrador suele ser omnisciente, conocer los pensamientos de los personajes y los sucesos aun antes de que éstos tengan lugar. La voz narrativa en primera persona detenta la doble función de narrador y personaje, por lo que muestra una visión

individualizada y limitada de los acontecimientos. Este narrador es subjetivo en su relato a causa de imponer su percepción a la historia y de tener límites para acceder a la información completa. Finalmente el narrador en segunda persona es una voz dialógica que se ubica como una primera persona que se dirige a uno o varios personajes, nombrándolos como un “tú” o un “ustedes”. Este tipo de narrador se encarga de contar a los personajes su propia historia, haciéndolos conscientes de la misma. La elección del narrador influye en la perspectiva que tomará el lector frente al texto; por ejemplo, éste no tiene la misma relación con un narrador en primera persona cuya visión limitada y subjetiva los acerca, que la que desarrollará con un narrador en tercera persona que ostenta más información que él.

Hasta este punto se ha mencionado que una narración requiere de un tiempo y un espacio donde sean situados los eventos, así como de una voz narrativa que los evoque. Dichos elementos son necesarios para que se desarrollen los acontecimientos, mas la narración no tendría lugar sin la presencia de personajes que realicen las acciones en la historia. Los personajes se dividen en protagonista –individuo central, cuya vida se ve afectada directamente por los sucesos–, secundario –su presencia y acciones influyen en la historia del protagonista–, incidental –interviene esporádicamente en el transcurso del relato–, y testigo –observa los eventos sin participar en ellos–.

Finalmente, para estructurar los elementos narrativos es necesaria la utilización de herramientas propias a la escritura: las marcas de enunciación. Las marcas de enunciación –puntuación, espacios en blanco, cursivas, entre otros– dan a la escritura la oportunidad de lograr un grado de expresividad del cual carece de manera natural. Como la escritura no posee las ventajas prosódicas de la lengua oral (entonación, acentuación, ritmo), ni las de

interacción, debe fabricarlas por medio de signos. De este modo se crean los matices de la escritura, los cuales señalan una intención de comunicación.

Por último, cabe señalar que con este breve análisis de los componentes narrativos, no se pretende darle una mayor importancia al aspecto literario del texto, simplemente se busca que los rasgos propios de la narrativa literaria no creen un obstáculo al momento de ser manejada como herramienta en la clase de FLE, sino que sean aprovechados de la mejor manera posible.

### **II.3. La narrativa literaria: documento cultural en la clase de FLE**

El texto narrativo literario es un espacio donde se privilegia la libre interpretación por medio de la ruptura con las convenciones de "objetividad de la realidad". El lector es invitado a participar en el mundo del relato, aportando y extrayendo información cultural que le dará vida al texto. Más allá de las brechas generacionales, territoriales y culturales, las obras narrativas literarias favorecen el descubrimiento del Otro e igualmente de sí mismo: "Un relato cautiva y amplía la imaginación moral, ilumina posibilidades para el pensamiento, el sentimiento y la acción del hombre y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias".<sup>43</sup> Así, al confrontar su realidad con la que presenta la narrativa, el lector tiene la posibilidad de descubrir y analizar ambos códigos culturales; confrontación que se espera podrá utilizar en las negociaciones con su interlocutor extranjero en diálogos futuros.

---

<sup>43</sup> C. S. Witherell, "Los paisajes narrativos ..." en H. McEwan y K. Egan, *op. cit.*, p. 73-74.

### II.3.1. El texto narrativo literario en el desarrollo de habilidades interculturales

Al introducir la narrativa como herramienta de trabajo en la clase FLE, el profesor tendrá que considerar la posible dificultad de los alumnos para comprender el documento. La narración puede contener referencias culturales que los estudiantes ignoren, los implícitos podrían pasar desapercibidos al momento de la lectura, o peor aún podrían ser malinterpretados creando un conflicto con la interacción del texto. Para que se realice la comunicación con la narración, el lector interviene completando la información según su experiencia cultural, por lo que la falta de información de ciertos códigos extranjeros frena la interacción prevista. En sus primeros contactos con el texto narrativo literario extranjero, el estudiante de francés no cuenta con el manejo cultural de un lector nativo; así pues, se le deberán proporcionar habilidades que le ayuden a enfrentar problemas tales como: situar la narración dentro de su intertexto, comprender los diversos juegos de significación y la función que juega la lengua dentro del relato. Para poder precisar el procedimiento de trabajo que ayudará a obtener dichos objetivos, el profesor necesita determinar primeramente el perfil de sus alumnos.

Al comenzar la tarea, se desconoce parcialmente los conocimientos –culturales y de lectura– de los alumnos, por lo que el perfil se crea a partir de una hipótesis sobre éstos, además de considerar las experiencias personales del profesor. Entonces, la elección del texto y el proceso de trabajo parten en cierta medida de una selección arbitraria del maestro, el cual decide la narración que va de acuerdo con su objetivo, enfatizando lo que a su parecer vale la pena privilegiar y eliminando lo que cree intrascendente o menos importante. Posteriormente se conocerá mejor al alumno y se podrá proceder de una forma

más acorde al público elegido. Por último, en la elección del texto se tienen que considerar los prerequisites de lengua que necesitan manejar los alumnos, puesto que la comprensión de los signos lingüísticos no debe representar un mayor obstáculo a enfrentar.<sup>44</sup>

### **II.3.2. El proceso de descubrimiento de los implícitos culturales**

El primer paso en el acercamiento al texto es la observación del documento y la lectura atenta para poder encontrar los implícitos culturales que se manejan. Se iniciará formulando hipótesis sobre el contenido de la narración; con este fin se puede aprovechar el análisis de los elementos del texto que resalten a simple vista –la información que se puede obtener del título, la disposición espacial del texto, la puntuación, tipografía– así como de un primer acercamiento en el que se destaquen las ideas que resulten significativas para la comprensión de la narración. En la primera lectura se adquirirá una impresión general de la situación narrada; conforme se avance en la comprensión del texto, se confirmarán o abandonarán las primeras suposiciones. Para favorecer el desarrollo de la actividad se necesita considerar que toda comprensión escrita incluye un tiempo de lectura, el cual es importante respetar para que se obtenga un resultado satisfactorio por parte del alumno. En el proceso de lectura se pueden utilizar otros materiales –fotografías, objetos, audio, entre otros– como soportes que ayuden a la comprensión y asimilación del contenido de la narración.

---

<sup>44</sup> En este punto es importante mencionar que para mostrar los rasgos culturales de un pueblo, no es necesario que se utilicen textos en lengua extranjera. Sin embargo, en esta tesina se aconseja el uso de estos textos, puesto que así se pueden reutilizar competencias y otras habilidades que el alumno ha aprendido a lo largo del curso; de esta manera, el trabajo intercultural no queda aislado del resto del aprendizaje.

Tras la lectura y las relecturas del texto, el alumno emprenderá una clasificación de la nueva información de acuerdo con los lineamientos que marquen su código de origen y los estereotipos que usa para calificar al grupo extranjero. Para que los alumnos lleguen a relacionarse con los implícitos culturales de la narración, se les puede ayudar buscando “lugares comunes”, es decir, conceptos culturales universales o que al menos tenga relación con las culturas involucradas. Lo que se busca en primera instancia, es relacionar los nuevos componentes con los anteriores, enfocándolos desde otro ángulo, para poder manejar de distinta manera la perspectiva que se tenía de ambos grupos culturales.

Al momento de realizarse la interpretación de los rasgos culturales del texto, es necesario considerar que no existe solamente una interpretación válida. Es importante encontrar valores de significación en vez de un sentido único. A través de la aportación de diversas opiniones se construye una memoria cultural propia a los integrantes de la clase. El profesor, como mediador entre los alumnos y la cultura extranjera, no tiene la autoridad para determinar si las opiniones dadas son buenas o malas, simplemente tiene que cuidar que los estereotipos y la intolerancia no sean los factores que guíen el encuentro con la alteridad, sino la búsqueda de un diálogo intercultural. La proliferación y la yuxtaposición de ideas fomentan el desarrollo de habilidades de negociación, ya que los alumnos no sólo deberán confrontar la cultura extranjera, sino igualmente las diversas interpretaciones que sus compañeros de clase tengan frente a un mismo hecho.

Finalmente, es esencial recordar que al momento de proponer una actividad, ésta debe incluir una forma de ser evaluada. La evaluación de las habilidades de negociación intercultural no se puede realizar por medio de simples cuestionarios, puesto que esto significaría un retroceso al estudio de datos culturales sobre el Otro. Como por medio del texto narrativo literario no se ofrece un acercamiento físico con un interlocutor que permita

una evaluación real de las habilidades adquiridas, una buena opción podría ser el fomento de foros o actividades alternas en las que se exprese una opinión crítica: el diálogo, la negociación con los otros miembros de la clase, tomando como base el conocimiento adquirido de la cultura extranjera, así como de la propia. De esta forma se espera que el alumno pueda continuar con el trabajo fuera del salón de clase, buscando un acercamiento con la alteridad de manera más concreta y directa.

### **Consideraciones finales**

En este segundo capítulo se presentó la herramienta con la que se propone trabajar el desarrollo de habilidades interculturales. Primeramente se señaló la importancia de la narrativa como medio de comunicación humana. Después se distinguieron las características de la narrativa literaria y se analizaron los elementos que la componen. Se mencionó el papel cultural que desempeña la narrativa literaria, así como su acción liberadora, la cual fomenta el uso de la imaginación y la participación del lector en la construcción del mundo narrativo. Asimismo se propuso el uso de la capacidad cognitiva, sensorial y emocional del lector para que se realice un acercamiento con la alteridad presente en el texto narrativo literario. Igualmente, se nombraron las dificultades a las que se pueden enfrentar los estudiantes cuando entran en contacto con textos narrativos literarios extranjeros. Por último, se precisaron ciertos puntos de trabajo para la utilización del instrumento propuesto, en busca del descubrimiento de rasgos culturales que favorezcan la interacción y negociación interculturales.

A continuación, en el tercer capítulo se presenta una propuesta pedagógica con el fin de ofrecer un ejemplo práctico del uso de los textos narrativos literarios para el desarrollo de habilidades interculturales en la clase de FLE. Para el trabajo intercultural se eligió partir de un tema universal –la muerte– para favorecer el encuentro entre México y pueblos francófonos de África negra. El fragmento narrativo seleccionado para la propuesta –*Les Soleils des indépendances* de Ahmadou Kourouma– servirá de base para la realización de las actividades sugeridas.



## CAPÍTULO III

### La muerte como vínculo intercultural

#### Propuesta pedagógica a partir de *Les Soleils des indépendances*

Este tercer capítulo tiene como objetivo ofrecer una propuesta pedagógica que ejemplifique de manera práctica el trabajo realizado en los capítulos anteriores. Para la selección del texto se tomó en consideración la importancia de diversificar las fuentes culturales francófonas, rompiendo con la limitante que asocia el uso de la lengua francesa exclusivamente con la metrópoli. Los países francófonos de África negra son poco incluidos en la clase de FLE en México, por lo que los conceptos culturales que se manejan sobre éstos parten, en general, de estereotipos que crean la ilusión en los alumnos de enfrentarse a pueblos completamente opuestos al suyo. A causa de la globalización, el contacto con personas de origen africano se convierte a cada momento en una realidad más tangible. Aun las personas que se encuentran exclusivamente interesadas en Francia, deben considerar que ésta mantiene constantes relaciones con África y recibe un alto porcentaje de inmigrantes provenientes de dicho continente.

Con el fin de favorecer el encuentro cultural entre África negra y México, se optó por trabajar un tema universal: la muerte. Partiendo de este punto en común, se busca vincular conceptos similares y opuestos entre las culturas involucradas, que faciliten la comprensión de la diversidad de visiones del mundo y que fomenten la comprensión del Otro. Cabe señalar que el aparente desequilibrio surgido en este estudio al englobar a los

países de África negra en un mismo grupo, se debe a que el objetivo final de este trabajo no es analizar las particularidades de cada pueblo, sino crear un perfil de acuerdo con sus características comunes.

El capítulo consiste en una propuesta pedagógica que incluye una breve revisión de las percepciones de la muerte en pueblos de África negra y México; un análisis sobre la representación de la muerte mostrada en el fragmento del texto narrativo literario seleccionado *–Les Soleils des indépendances* de Ahmadou Kourouma–; así como una ficha pedagógica donde se muestran las actividades de la propuesta.

### **III.1. Un tema fundamental: la muerte**

La muerte es un tema que ha sido examinado por todas las culturas a través de los tiempos, ya que, como destino último de todo ser vivo en la tierra, ha adquirido un alto grado de significación para el hombre. Sin embargo, cada cultura la ha dotado de diferentes características que reflejan la visión particular, las reflexiones y reacciones de cada grupo frente a los acontecimientos de su existencia. Para pueblos como el mexicano y los negro africanos, la visión tradicional de la muerte es integrada a la vida como un acontecimiento que liga a vivos y muertos por medio de lazos familiares, por lo que no representa un tema tabú como en otras comunidades culturales. Entre la percepción negro africana de la muerte y la mexicana se pueden encontrar similitudes, no obstante en el fondo se conserva una concepción diferente de este hecho, que debe ser considerada al momento de construir los puentes hacia el encuentro intercultural de estos grupos. En este estudio no se busca indagar a profundidad en el tema de la muerte, sino tomarlo como un punto de partida que favorezca el acercamiento intercultural en el salón de clase. Por otra parte, es necesario

señalar que la investigación que se presenta a continuación, se centra en las visiones tradicionales de la muerte para que, posteriormente, sean confrontadas con las modernas y así propiciar la reflexión intercultural de los alumnos.

### **III.1.1. Visión de la muerte en África negra**

En las comunidades negro africanas, el tema tradicional de la muerte no escapa a los cuestionamientos filosóficos y religiosos que intentan llegar a la comprensión de este fenómeno inherente a la existencia humana. Si bien entre los diferentes pueblos de África negra existen diversas prácticas que favorecen el acercamiento y la relación de sus habitantes con la muerte, en conjunto comparten características fundamentales que constituyen la base de donde emana la particular visión de cada grupo. En este estudio se hará sólo alusión a características generales, para que posteriormente puedan ser aprovechadas en la realización de la propuesta pedagógica.

La percepción tradicional de la muerte en la vida negro africana se sustenta básicamente en la importancia que tiene el culto a los ancestros y el poder que estos últimos ejercen en el desarrollo de la vida de los vivos y en el progreso y unificación de las comunidades. Entre estos grupos la muerte no se asocia al destino del hombre al finalizar su vida terrenal, no se le ubica en lugares apartados de la tierra, ni consiste en un premio o castigo de acuerdo con su comportamiento en vida. Para los africanos la muerte simplemente no simboliza el fin de la existencia, sino la continuación de la misma a partir de la transformación material: el cuerpo se descompone, pero el espíritu permanece intacto. De hecho, la muerte es considerada como parte de un acontecimiento cíclico de la existencia humana: al vivir, se adquiere la posibilidad de morir, sin embargo la muerte es

la continuación de la existencia, es su extensión y al mismo tiempo la portadora de la posibilidad de que se genere más vida dentro de la comunidad.

De acuerdo con Y. K. Bamunoba, los muertos habitan entre los vivos, siguen formando parte del núcleo familiar y su voz es fundamental en las decisiones que se toman dentro de la misma. Por esta razón, es importante preservar la memoria de los difuntos, puesto que su olvido o descuido tiene repercusiones negativas en los individuos: los muertos dejarán de brindarles su protección o peor todavía los atormentarán por haber sido negligentes con ellos.<sup>45</sup> Los familiares intentan complacer todos los deseos de los muertos, de lo contrario el equilibrio de la vida comunitaria puede peligrar.

Entre los negro africanos se considera que los muertos viven en un mundo diferente al de los vivos, sin embargo estos mundos convergen en un mismo espacio y tiempo. A pesar de que los vivos no tengan acceso directo al otro mundo, los muertos sí transitan libremente en ambos terrenos. La presencia de los muertos no sólo se siente entre los hombres, igualmente es parte de cada elemento que rodea la existencia humana. Ya sea bajo la forma de un objeto, un animal, una planta o algún otro ser, los muertos siempre formarán parte del acontecer de la vida cotidiana y de la fuerza del universo:

*Ceux qui sont morts ne sont jamais partis:*

*Ils sont dans l'ombre qui s'éclaire*

*Et dans l'ombre qui s'épaissit.*

*Les morts ne sont pas sous la terre:*

*Ils sont dans l'arbre qui frémit,*

*Ils sont dans le bois qui gémit,*

*Ils sont dans l'eau qui coule,*

<sup>45</sup> Vid. Y. K. Bamunoba "La idea de la muerte en la vida africana" en Y. K. Bamunoba y B. Adoukonou, *La muerte en la vida africana*, p. 9-14.

*Ils sont dans l'eau qui dort,  
Ils sont dans la case, ils sont dans la foule,  
Les morts ne sont pas morts.*<sup>46</sup>

Los ritos funerarios preparan la transformación de la vida material a la vida espiritual. De acuerdo con la región africana se denominan las características de las exequias, por ejemplo en territorios orientales de África la duración de los funerales es de cuatro días para los hombres y tres días para las mujeres. En términos generales, cuando alguien muere, se prepara una ceremonia a la cual se convoca a los parientes y amigos del difunto que lo acompañarán con ofrendas y alimentos. En el transcurso de los funerales se mezcla el llanto, los lamentos, los cantos, la comida y la bebida; en ocasiones los parientes dejan de bañarse como expresión de luto o, como en el caso de pueblos de Chad, alguien viste las ropas del difunto y toma su papel para simbolizar la presencia del muerto entre los vivos. Finalmente el difunto es sepultado con sus objetos personales para que los utilice en su nueva morada.

Para poder comprender mejor la importancia que se da a los muertos entre estos grupos, se debe subrayar, como se ha mencionado al comienzo de este apartado, el papel que los ancestros juegan en el progreso de las comunidades. Los lazos que mantienen unido a un pueblo se crean por medio de la familia, en la cual se incluye al espíritu de los muertos. Así pues, es vital mantener el contacto entre vivos y ancestros a través de ceremonias que refuercen la comunicación entre ellos. Los muertos son enterrados dentro de la tierra ancestral para que permanezcan dentro del pueblo, por lo que los restos de un individuo pueden ser transportados a grandes distancias si éste muere lejos del territorio de la comunidad. Asimismo, esta tierra y sus tumbas tienen una importancia de gran magnitud,

<sup>46</sup> B. Diop, "Souffles" dans *Leurres et Lueurs* [ s. n. ].

son lugares sagrados y su pérdida significaría desligarse de sus antepasados. Estos cuidados parecerían demasiado grandes, pero hay que tomar en consideración que para los negro africanos los ancestros detentan la sabiduría que los guiará y protegerá en el transcurso de su existencia.

Los ancestros son modelos de vida que han alcanzado un alto grado de perfeccionamiento a lo largo de su existencia tanto corporal como espiritual. No cualquier miembro muerto en el grupo es considerado un ancestro; primeramente el difunto debe cubrir ciertos requisitos como son: haber mostrado sabiduría, integridad física y moral, un sentido de pertenencia e integración con su comunidad, así como haber muerto por causas naturales tras una larga vida.<sup>47</sup> De esta forma, el ancestro garantiza la continuidad de las tradiciones de su grupo. Los requisitos para convertirse en ancestro siguen una lógica en la búsqueda de la unidad comunal: sólo los hombres que viven según el curso natural de la existencia y acumulan años de vida, pueden a su vez obtener las suficientes experiencias que los dotarán de sabiduría para enfrentar los problemas venideros; igualmente es importante su apego y convivencia con la comunidad, ya que de lo contrario no comprenderían las necesidades que ésta generará tanto en el presente como en el futuro. Finalmente, no está de más señalar que nadie podría confiar en unos ancestros que carecieran de una integridad moral, ya que ésta es necesaria para actuar en pro de su pueblo. Tras la revisión de los elementos necesarios para tener una muerte con miras al perfeccionamiento humano, se comprende por qué entre estos pueblos se observa constantemente que los enfermos –ya sean mentales o físicos– no tienen un lugar dentro de las comunidades, por lo que son alejados o aislados de las mismas; como ejemplo se puede mencionar el caso de los enfermos con el virus del SIDA que son excluidos del núcleo

---

<sup>47</sup> Vid. D. Zahan, *Religion, spiritualité et pensée africaines*, p. 82-84.

familiar y mueren en completa soledad. Hoy en día se libran constantes batallas contra estos comportamientos de exclusión y rechazo, buscando la reintegración de los enfermos a la vida de su grupo.

Según Dominique Zahan, el progreso de los pueblos negro africanos tiene su mirada en los logros del pasado –en los ancestros–. El ideal de vida tanto presente como futuro, radica en la repetición del pasado, es decir de los logros y enseñanzas de los ancestros:

*L'idéal pour l'Africain est un passé exemplaire qui se réalise dans le présent ; le suprême idéal, pour lui, est la répétition indéfinie du passé normatif, enrichi à chaque réalisation de l'acquit fourni par le présent. L'idéal ne constitue pas un modèle ou un type rattaché à l'avenir, mais plutôt un ensemble de valeurs rapportées au passé.<sup>48</sup>*

La visualización de la muerte como continuación de la vida terrestre permite el contacto con ese pasado ejemplar. Dentro de la comunicación con los muertos, se presenta la importancia de la *parole*, puesto que ésta garantiza la presencia de los ancestros entre los vivos. Ante la fugacidad de la palabra oral que debe ser constantemente renovada, se apoya la presencia eterna de los antepasados. Así, el mundo de los vivos –desfavorable e imperfecto– entra en contacto con el mundo de los muertos –considerado perfecto– para dar lugar al avance de la vida cotidiana.

La tradición del culto a los ancestros continúa vigente en la dinámica de vida de los pueblos negro africanos, sin embargo debe convivir con la influencia que han ejercido las colonizaciones. La tradición comunitaria debe enfrentar nuevos conceptos que estructuran la economía, la política y la sociedad de países que presentan una visión diferente de

---

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 86.

progreso. Por otro lado, la introducción de otras religiones, diferentes a las tradicionales, también ha ofrecido una nueva visión de la muerte. Si bien, desde hace siglos, la religión musulmana ha alcanzado una cifra considerable de fieles entre algunos pueblos negro africanos, y se encuentran pequeños grupos cristianos desde los siglos X y XII –en regiones como Etiopía y algunos reinos de Nubia–, es a partir del contacto con los colonizadores europeos que comienza la mayor actividad evangelizadora. En territorio africano se dio entrada a diversos grupos religiosos, por ejemplo las diferentes misiones católicas y protestantes que competían por tener mayor influencia en suelo ugandés:

las misiones anglicanas y los ministros escoceses, los metodistas de África del Sur, minaban la influencia de la Iglesia reformada holandesa [...] para ver levantarse contra ellos en el Transvaal, a partir de 1853, una Iglesia reformada “extremista”<sup>49</sup>

La religión ocasionó algunos cambios en la vida cotidiana africana, así como en su relación con la muerte. Por ejemplo, se introdujo la idea de un sitio para los muertos que se encuentra completamente desligado de la tierra, en el cual sólo Dios tiene la posibilidad de ejercer algún poder. También se incluyó la concepción de un paraíso, un infierno y un purgatorio, destinos que se relacionan con el comportamiento del hombre durante su existencia.

Por otro lado, hoy en día en ciertas partes de África la imagen de la muerte se ha tornado violenta y envuelta de enfermedades que acechan a las poblaciones. La África contemporánea ha tenido que lidiar con problemas como guerras civiles y enfrentamientos

---

<sup>49</sup> P. Bertaux, *África. Desde la prehistoria hasta los Estados actuales*, p. 252.



étnicos y raciales en busca de la democracia e identidad nacionales.<sup>50</sup> Se ha dificultado la posibilidad de llegar a convertirse en un ancestro tras una muerte natural, la angustia ante el sufrimiento ha dado un nuevo matiz a la muerte:

*Des morts !...*  
*Des milliers de morts jonchent le sol ougandais*  
*Des charniers ardents des enfants de Soweto*  
*Mués en pyramide*

*Pour avoir pris d'assaut la liberté*  
*Cris hilares des vautours*  
*Hennissement de kraals tanzaniens*  
*Ventres vides striés de côtes déshydratés*  
*Sommeils apeurés*<sup>51</sup>

En la actualidad, las imágenes tradicionales de la muerte han tenido que unirse a los cambios contemporáneos que ha de enfrentar la población africana en general. Las características, constantemente contradictorias, entre las costumbres autóctonas y las introducidas por las colonizaciones no han logrado asimilarse del todo, creando conflictos que aún están por resolverse. Mientras tanto la visión de la muerte en África se desarrolla entre la ambigüedad de las raíces ancestrales y la modernidad de un mundo globalizado.

<sup>50</sup> Vid. L.- W. Miampika, *Voces africanas*, p. 24-25 y 30.

<sup>51</sup> J. Anouma "L'enfer geosynclinal" en L.-W. Miampika, *op. cit.*, p. 102 y 104.

### III.1.2. La muerte entre los mexicanos

En México, como entre las diferentes culturas del mundo, la presencia de la muerte humana ha generado cuestionamientos filosóficos y religiosos que han acompañado el quehacer cotidiano de sus habitantes. Entre los mexicanos y la muerte existe una relación estrecha, casi fraternal, ya que aunado a la broma y la aparente “poca temeridad” ante su presencia, éstos continúan respetándola a través de los tiempos. La visión mexicana de la muerte contemporánea ha sido el resultado de un mestizaje de culturas que tiene como base elementos indígenas y españoles.

El tema de la muerte entre los pueblos prehispánicos en México tenía una enorme importancia y se relacionaba no sólo con su aspecto religioso, sino con su orden político y social. Entre los grupos que ejercieron mayor influencia en la constitución de la percepción y prácticas mortuorias, se encuentran los aztecas puesto que, por ser un pueblo expansionista, importó su cultura hacia los habitantes de los territorios conquistados. Así pues, como en este breve estudio no se puede abarcar a todos los grupos indígenas, se realizará primordialmente un panorama de las aportaciones aztecas en este ámbito.

Para comprender la importancia de la muerte en la sociedad azteca, es necesario remontarse al origen de la vida y del hombre según la cosmovisión de esta comunidad. La existencia de los aztecas se regía por medio de un orden de dualidades que creaba ciclos opuestos (día-noche, muerte-vida, bien-mal, abundancia-escasez), los cuales abarcaban el ámbito teológico. Los dioses, simbolo de los contrarios cósmicos, ostentaban características positivas y negativas que determinaban su influencia benéfica o maligna en la vida de los

hombres de acuerdo con un periodo del año o momento del día.<sup>52</sup> Según su cosmogonía, el primer dios dual Ometecuhtli creó el sol, posteriormente los trece cielos –donde habitaban los dioses– los astros y el universo, y finalmente la tierra y el camino de los muertos. El sol, llamado por el día Tonatecuhtli y al ocaso Tzontemoc, se transformaba por las tardes en el dios de los muertos Mictlantecuhtli que al anochecer se encargaba de iluminar el inframundo o lugar de los muertos. De la unión de Tonatecuhtli y la tierra Tonacacihuatl, nacieron Tezcatlipoca y Quetzalcóatl, este último tendría una participación fundamental en la creación del hombre actual.

De acuerdo con el mito del quinto sol,<sup>53</sup> Quetzalcóatl baja al mundo subterráneo para pedir al dios Mictlantecuhtli y la diosa Mictlancihuatl los huesos humanos que resguardaban bajo su dominio, para así poder dar vida a una nueva generación de seres humanos. Para obtener los huesos, Quetzalcóatl supera varias pruebas impuestas por los dioses del inframundo, sin embargo al huir con la recompensa, rompe los huesos y debe ofrecer su sangre para repararlos y dar origen al hombre: de esta forma “la vida de los hombres surge del inframundo, de los huesos, de la propia muerte de la divinidad”.<sup>54</sup> Este mito constituye la justificación en la que los aztecas sustentaron su actividad conquistadora: el hombre como parte del ciclo vital, debe ofrendar a los dioses la sangre –de los prisioneros– que les proporcionará la vida, así como Quetzalcóatl dio la suya a favor de la existencia humana. De esta forma, la muerte se convierte en un elemento

<sup>52</sup> Vid. M. de la Garza “religión de los nahuas y los mayas antiguos” en M. de la Garza y M. del C. Valverde Valdés, *Teoría e historia de las religiones*, p. 60.

<sup>53</sup> El mito azteca sobre la creación del hombre abarca cinco ciclos o soles: en el primer sol –Sol de Agua– los hombres creados de ceniza se metamorfosean en peces al contacto con el agua; en el segundo sol –Sol de Tigre– fueron gigantes que al caer no podían levantarse de nuevo; en el tercer sol –Sol de Lluvia de fuego– los hombres fueron convertidos en guajolotes; en el cuarto –Sol de Viento– transformados en hombres-mono; finalmente en el quinto sol –Sol de Movimiento– se crea al hombre actual.

Para obtener mayor información vid. M. León-Portilla “La religión de los mexicas” en M. de la Garza y M. del C. Valverde Valdés, *op. cit.*, p. 90-93.

<sup>54</sup> H. L. Zarauz López, *La fiesta de la muerte*, p. 38.

constante entre los aztecas que ven en el hecho de morir una posibilidad para conservar la vida y el equilibrio universal.

Entre los aztecas el destino de los hombres al morir no era asociado a un castigo o una recompensa, sino se relacionaba simplemente con la causa de la muerte: el Tlalocan se reservaba a las personas que tenían muertes relacionadas con el agua; el Tonatiuhilhucac o “cielo del Sol” –único sitio que no se ubicaba en el inframundo– para los muertos en guerra y las mujeres que morían dando a luz –alegoría de la guerra, ya que igualmente se realizaba una lucha para generar la vida–; el Mictlan –un lugar donde reinaba la oscuridad y los muertos permanecían allí para siempre– para los que llegaban a causa de muerte natural, sin importar su condición social; por último el Chichihuaquauhco o “lugar del árbol nodriza” de donde eran alimentados los niños que esperaban nacer de nuevo. De entre los muertos, sólo los habitantes del Tonatiuhilhucac podían regresar en forma de aves para acompañar al Sol en su travesía por la tierra.

Al ser la muerte un acontecimiento fundamental en la vida azteca, los ritos funerarios se consideraban la preparación para el último viaje emprendido por los hombres hacia su morada final. Las ceremonias se llevaban a cabo de acuerdo con el rango del difunto, pero en términos generales consistía en proporcionar alimento y objetos personales que éste utilizaría en el camino. Para llegar a su destino, el muerto debía pasar por los nueve estratos que constituían el mundo subterráneo; un perro bermejo “xoloizcuinle” lo ayudaba en esta travesía. Al cruzar el río Chicunahuapan, el difunto entregaba a un jaguar el jade con el que había sido enterrado, para que éste le permitiera continuar el viaje.

A diferencia de los negro africanos, entre los aztecas los muertos no tenían autoridad en el destino de los vivos, sin embargo el preservar la memoria de sus antepasados era igualmente importante. Los muertos sólo subían a la tierra en fechas

específicas, marcadas en el noveno y décimo mes del calendario azteca, para celebrar a los niños (Miccaihuitontli), a los adultos (Hueymiccailhuitl) y, el decimocuarto mes, para honrar a los guerreros (Quecholli). Por medio de estas visitas se reforzaban los lazos familiares, conviviendo con los muertos y otorgándoles ofrendas y objetos que los reconfortaran.

De esta manera, al igual que entre los aztecas, otros pueblos del México prehispánico rendían culto a la muerte, otorgándole un lugar privilegiado entre sus actividades y preocupaciones. Como ejemplos se pueden citar a los tarascos que ofrecían comida diariamente a sus muertos o a los mayas cuyo Templo de la Muerte, en Toniná, es considerado el más alto de la época prehispánica. Todos los pueblos desarrollaron en diferente medida una devoción a la imagen de la muerte, aunque fueron los mayas los que relacionaron la vida futura con características buenas o malas de acuerdo con el comportamiento del hombre en la tierra. Con la llegada de los españoles a México se agregaron nuevos elementos místicos y rituales, confiriendo una nueva concepción religiosa a la muerte, así como un diferente acercamiento a ella.

La percepción española de la muerte incluía costumbres europeas, pero sobre todo elementos provenientes de la religión católica. En Europa se desarrolló un gran interés por el tema de la muerte. A partir de los siglos XIV y XV se encuentra este tema en manifestaciones artísticas y ritos populares, como la “Danza Macabra” en la que se invocaba a los muertos del más allá. La religión se convirtió en un consuelo para una población que padecía constantes epidemias, guerras y vivía en malas condiciones de salubridad, puesto que sus dogmas prometían a los fieles una mejor vida después de la muerte corporal.

Entre las creencias y costumbres de la iglesia católica que se incorporaron a la vida de los pobladores de la Nueva España se incluyen la existencia de un infierno, un paraíso y un purgatorio; el culto a los santos; la idea del temor a la muerte seguido del consuelo de una vida espiritual posterior a la existencia terrenal; así como la conmemoración de los muertos los días 1º y 2 de noviembre. Para que los nuevos elementos fueran comprendidos y, aparentemente, aceptados por los indígenas, se procedió a la asimilación de ritos y costumbres autóctonos con los españoles; de esta manera se llevó a cabo la fusión de componentes que paulatinamente dieron origen a una nueva percepción de la muerte: la mexicana.

Así, tras la independencia de México, la visión de la muerte transita entre la solemnidad y la festividad, el respeto y la total irreverencia al bromear con la muerte desafiándola a permanecer entre los vivos. De esta forma, en la actualidad como en el pasado, al desafiar a la muerte, se desafía asimismo a la vida cotidiana:

La indiferencia del mexicano ante la muerte se nutre de su indiferencia ante la vida. El mexicano no solamente postula la intrascendencia del morir, sino la del vivir. Nuestras canciones, refranes, fiestas y reflexiones populares manifiestan de una manera inequívoca que la muerte no nos asusta porque “la vida nos ha curado de espantos”.<sup>55</sup>

Hoy en día la muerte no se encuentra en el centro de las actividades diarias de los mexicanos, sobre todo porque la esperanza de vida ha aumentado, sin embargo sigue teniendo un lugar trascendental dentro de su identidad cultural: la celebración del día de muertos se encuentra vigente, las artes la evocan, el reto mismo de la vida cotidiana o la

---

<sup>55</sup> O. Paz, *El laberinto de la soledad* en H.L. Zarauz López, *op. cit.*, p. 16.

violencia que envuelve el mundo actual hace que se llegue a bromear con ella, encontrando en este acto una forma de distanciamiento para calmar, por medio de un humor negro, la angustia que ésta crea en el hombre. La visión de la muerte y su relación con los mexicanos sigue evolucionando y recibiendo influencia de otras culturas, como es el caso del Halloween<sup>56</sup> o los medios de comunicación y de entretenimiento que asocian la muerte con un acontecimiento violento y cotidiano. A pesar de que la percepción mexicana de la muerte se transforma constantemente, el lazo comunitario de los vivos y los muertos persiste –principalmente en provincia–, así como la creencia de que la muerte es imparcial y justiciera, ya que hace que todos los seres humanos permanezcan a un mismo nivel.

### III.2. La muerte en *Les Soleils des indépendances*

A continuación se procede al análisis de la representación de la muerte en el fragmento elegido del texto *Les Soleils des indépendances*. Este análisis pretende dotar al profesor de información útil que lo ayudará a guiar a sus alumnos en el desarrollo de las actividades interculturales de la propuesta pedagógica. Se eligió trabajar exclusivamente un fragmento puesto que la utilización de la obra en su conjunto no es necesaria para que se lleve a cabo el objetivo que se persigue en la propuesta. Por otra parte, el trabajo del libro completo representaría una inversión de tiempo que no se encuentra acorde con las posibilidades de la clase. El fragmento seleccionado<sup>57</sup> como herramienta de acercamiento intercultural es

<sup>56</sup> En México como en Estados Unidos, el Halloween ha sido considerado en su aspecto comercial, a pesar del origen místico de esta celebración: en *The Fest of All Hallow Even* los celtas “pensaban que sus difuntos regresaban ese día para pasar el invierno en las cálidas casas terrenales de sus parientes, por lo cual se trataba de una bienvenida” H. L. Zarauz López, *op. cit.*, p. 240.

<sup>57</sup> El fragmento elegido para la propuesta pedagógica de este trabajo pertenece a los primeros párrafos del capítulo uno de la novela. Para conocer la sinopsis de la obra *vid.* Apéndice III.

suficiente, sin embargo nada impide al alumno continuar con la lectura de la obra de forma individual.

Primeramente, es preciso señalar que en este fragmento la visión de la muerte parte de un enfrentamiento entre las tradiciones y las exigencias de la vida moderna posterior a las independencias de los países africanos. Así pues, el tema de la muerte engloba igualmente los conflictos de adaptación sufridos en África poscolonial. Para el estudio del texto, la tipografía<sup>58</sup> no aporta elementos que influyan o ayuden en la comprensión del fragmento; por otra parte, el título del capítulo –“*Le molosse et sa déhontée façon de s'asseoir*”– tampoco favorece la formulación de hipótesis sobre el contenido, puesto que carece de sentido si no se lee el capítulo completo.<sup>59</sup> Por consecuencia el análisis se basará en el contenido y presentación de la historia del funeral de Koné Ibrahimia.

En la preparación de la vida espiritual de Ibrahimia se destacan dos situaciones centrales: los ritos que conservan los mandatos de la tradición y los que se han perdido en la época independiente. La presentación de ambos hechos se observa en la relación del muerto con los vivos, en la importancia de la tierra ancestral y el cumplimiento de los ritos funerarios.

De acuerdo con la información proporcionada por el texto, el difunto sigue teniendo un lugar dentro de su comunidad. Entre Ibrahimia y los habitantes de su pueblo no se llevan a cabo contactos verbales, pero su reencuentro se considera un acontecimiento natural, ya que los muertos siempre han transitado entre los vivos: “*L'ombre marchait vite et n'a pas*

<sup>58</sup> Vid. Apéndice V, fotocopia del fragmento.

<sup>59</sup> En este sentido es conveniente eliminar el título del capítulo al momento de realizar las actividades, ya que podría ofrecer falsas esperanzas a los alumnos acerca del contenido del fragmento. Otra opción sería que el profesor substituya el título del capítulo por el de la obra, para que de esta manera se formulen hipótesis sobre las transformaciones políticas tras las independencias que afectó el orden social de los nuevos países africanos.



*salué. Les colporteurs ne s'étaient pas mépris: « Ibrahima a fini » s'étaient-ils dit».*<sup>60</sup> A pesar de todo, la relación entre el muerto y los vivos se debilita, en la ciudad sólo el brujo es capaz de hacer contacto con él. Sin embargo, entre las personas de la ciudad se respeta la presencia de Ibrahima, el cual se complace al ser tratado con respeto por medio del cumplimiento de los ritos ofrecidos en su nombre.

Por otra parte, el valor de la tierra ancestral pierde fuerza ante las necesidades de las nuevas generaciones. La tierra de la comunidad constituye un objeto deseado, pero inalcanzable: la sombra de Ibrahima regresa a su pueblo natal con el fin de terminar ciertos pendientes de su vida corporal, mas no para permanecer en ella; su funeral debe realizarse en la capital que es el lugar donde murió. En tiempos pasados, ni la muerte en regiones lejanas a la tierra natal, podía impedir el regreso del difunto de manera íntegra –cuerpo y espíritu– a su comunidad:

*Un ancien de la caste forgeron serait descendu du pays avec une petite canne, il aurait tapé le corps avec la canne, l'ombre aurait réintégré les restes, le défunt se serait levé [...] et ensemble ils auraient marché des jours et des nuits [...] et c'eût été au village natal même qu'auraient été entreprises les multiples obsèques trop compliquées d'un Malinké de caste forgeron.*<sup>61</sup>

Enterrar a los muertos en las tierras de los antepasados ha perdido importancia, así como otras formalidades del pasado: el respeto a las castas<sup>62</sup> no tiene vigencia en la época posterior a la independencia.

<sup>60</sup> A. Kourouma, *Les Soleils des indépendances*, p. 7.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>62</sup> *Vid.* Apéndice III.

Sin importar que no se efectúen paso a paso los lineamientos del funeral, se observan tradiciones que permanecen: se cumple con la duración impuesta para la realización de las exequias, se depositan ofrendas, se crea una convivencia alrededor del muerto. Por último, Ibrahima se convertirá en un eslabón de la perpetuación de la existencia humana reencarnando en un bebé malinké.

Con respecto a la concepción del tiempo y el espacio no se concibe de la misma manera entre los muertos y los vivos, ya que éstos no pertenecen al mismo plano de acción. El espíritu de los muertos, como Ibrahima, puede recorrer enormes distancias, visitar diferentes lugares y regresar al sitio donde se encuentra su cuerpo en “un abrir y cerrar de ojos”; en cambio los vivos pueden ver que el mismo muerto realiza sus actividades de acuerdo con el tiempo y espacio de los vivos. Igualmente, las exigencias de la vida corpórea separan a vivos y difuntos: los muertos no necesitan ni comer, ni beber, ni dormir para realizar sus actividades: “*Et sans manger, ni boire, ni parler, ni même dormir, le défunt aurait suivi, aurait marché jusqu'au village*”.<sup>63</sup>

Finalmente, hay que señalar que los acontecimientos desarrollados en torno del funeral de Koné Ibrahima son presentados por medio de un narrador en primera persona que cumple la función de testigo de la historia, pero también con la capacidad omnisciente. El narrador se encuentra familiarizado con el pueblo malinké,<sup>64</sup> comprende sus costumbres y, en cierta manera, participa en los hechos a través de sus juicios de valor: “*si l'on n'était pas dans l'ère des Indépendances [...] je vous le jure, on n'aurait jamais osé l'inhumer dans une terre lointaine et étrangère*”.<sup>65</sup> Así en clase de FLE se puede generar la hipótesis de que el narrador es parte de los malinkés, aunque el fragmento no confirme su identidad.

<sup>63</sup> A. Kourouma, *op. cit.*, p. 8.

<sup>64</sup> Pueblos malinkés o también conocidos por el nombre de mandingos.

<sup>65</sup> *Idem*.

Asimismo, el narrador es el encargado de involucrar directamente al lector en la trama. Continuamente se hace alusión a alguien que escucha las palabras del narrador, pero que es ajeno a la situación descrita, puesto que puede permanecer escéptico y desconoce los ritos expuestos. Esta interacción narrador / narratario puede ser aprovechada en la utilización del texto en clase: los alumnos son invitados –en tanto personas culturalmente ajenas a la situación expuesta– a formar parte de esta nueva experiencia; el narrador es el encargado de poner a su alcance la información requerida para comprender los hechos.

Los datos expuestos en este apartado no deben ser vistos como un análisis literario, sino como un apoyo para descubrir los rasgos culturales que serán aprovechados en las actividades. La función del texto es ayudar al alumno a comprender su propia perspectiva de la alteridad con respecto al tema de la muerte, así como su influencia en la vida cotidiana del grupo extranjero. Igualmente se pretende que la reflexión del texto repercuta en la toma de conciencia de las características de la propia cultura.

### **III.3. Propuesta pedagógica: visiones de la muerte en África negra y México**

La propuesta pedagógica que se presenta a continuación fue pensada para adultos y adolescentes de nivel avanzado, pero algunas de sus actividades pueden ser utilizadas con alumnos de cualquier otro nivel. La propuesta se compone de tres etapas: la primera consta de actividades que ayuden a los alumnos a ser conscientes de sus esquemas mentales con respecto al tema de la muerte de acuerdo a la cultura propia y la ajena. En la segunda etapa se genera un acercamiento intercultural a partir del trabajo de análisis y discusión del fragmento *Les Soleils des indépendances*. Finalmente, la tercera etapa sugiere un trabajo personal en la que los alumnos pongan de manifiesto sus experiencias con respecto a la

dinámica intercultural. El profesor se apoyará en el trabajo de investigación sobre las visiones de la muerte en África negra y México, así como en el análisis del texto, para guiar a sus alumnos hacia un mejor desempeño de las actividades.

### **Ficha pedagógica**

**Título:** Encuentros interculturales con la muerte: África negra y México.

**Objetivo general:** hacer a los alumnos conscientes de ciertas prácticas culturales maternas y extranjeras (África negra) a partir del trabajo de un tópico: la muerte.

**Objetivo específico:** se espera que el alumno;

- identifique diferentes rasgos culturales maternos y extranjeros (África negra) sobre las visiones de la muerte.
- analice y organice sus nuevos conocimientos con el fin de discutir, justificar y negociar su posición frente las diversas interpretaciones de la muerte.
- aplique su conocimiento en una situación concreta.

**Duración total aproximada:** 2 horas 30 minutos.

**Público:** adultos y adolescentes, nivel avanzado.

**Material:** imágenes que ilustren el tema de la muerte en México; fotocopias del texto informativo "Famadihana, le souffle des ancêtres", de los fragmentos "Souffles" de Birago Diop y "Afrique" de Paul Dakeyo, así como del texto narrativo *Les Soleils des indépendances* de Ahmadou Kourouma; diccionarios francés-francés y temáticos (ejemplo: *Dictionnaire Universel francophone*)

### III.3.1. Concepción de la muerte

**Duración aproximada:** 60 min.

**Habilidades:** comprensión escrita y oral, expresión oral.

**Fase de la secuencia:** sensibilización.

#### a) La muerte de acuerdo con mi cultura

- Por medio de una serie de imágenes<sup>66</sup> que ilustran diferentes visiones mexicanas sobre la muerte –la tradición, las artes plásticas, la violencia urbana–, comentar, por equipos, las ideas que les evocan los diseños presentados.
- Discutir<sup>67</sup> si desde su punto de vista las imágenes representan estereotipos de la muerte en México, de ser así plantear de dónde pudieron crearse estos conceptos.
- Formar un banco de ideas que represente la memoria colectiva propia del grupo sobre las representaciones mexicanas de la muerte. Dividir dichas representaciones en tradicionales y en modernas.

#### b) La muerte en África negra

- Ubicar cuáles son los países francófonos de África negra.<sup>68</sup> Crear un mapa conceptual en el cual los alumnos den cinco nociones vinculadas con las visiones de la muerte en países negro africanos. Discutir las ideas aportadas.

<sup>66</sup> Vid. ejemplos en el Apéndice I.

<sup>67</sup> Vid. el vocabulario ofrecido en el Apéndice IV como herramienta de soporte en la discusión sobre el tema de la muerte.

<sup>68</sup> Vid. Apéndice II.

- Presentar el texto informativo “Famadihana, le souffle des ancêtres”.<sup>69</sup> Realizar la lectura y comprensión del texto. Discutir la información. Resaltar las similitudes y diferencias que existen entre la concepción de la muerte en la región de África negra presentada –Madagascar– y México. Crear hipótesis acerca de otras características que puedan o no compartirse entre éstos.
- Preguntar a los alumnos si consideran que existen características comunes entre las visiones de la muerte entre pueblos de África negra. Presentar un fragmento del poema “Souffles” de Birago Diop.<sup>70</sup> Verificar si existen similitudes con la información presentada en el texto anterior. Contrastar la información de “Souffles” con el segundo fragmento poético “Afrique” de Paul Dakeyo.<sup>71</sup> Localizar que nueva información proporciona este último poema. Discutir que ideas aportadas por los tres textos pueden llegar a guardar o no una relación con la visión actual de la muerte en México.
- De acuerdo con la información recabada hasta el momento, hacer que los alumnos localicen los estereotipos manejados con respecto a la visión de la muerte en África negra y resaltarlos. Integrar la información al banco de ideas de la memoria grupal.

### III.3.2. La expresión de la muerte en África negra: *Les Soleils des indépendances*

**Duración aproximada:** 60 min.

**Habilidades :** comprensión escrita, expresión oral.

**Fases de la secuencia:** orientación (*mise en route*), conceptualización y sistematización.

- Realizar la lectura y comprensión del texto hasta la oración “*faire éclater la funeste nouvelle des obsèques*” (p. 7). A partir de la información obtenida formular

<sup>69</sup> Vid. Apéndice V, Texto 1.

<sup>70</sup> Vid. Apéndice V, Texto 2.

<sup>71</sup> Vid. Apéndice V, Texto 3.

hipótesis acerca del resto del contenido: “¿qué creen que sucedió después de la muerte de Koné Ibrahim?”. Continuar con la lectura del texto, situar a los personajes, el tiempo y el espacio en que tienen lugar los acontecimientos. Discutir el contenido del texto. De acuerdo con la discusión, preguntar si se sienten identificados o involucrados con los hechos o si creen encontrarse ajenos a ellos. Argumentar.

- Llevar a cabo la lectura y comprensión detallada del texto narrativo. El profesor puede hacer énfasis en la explicación de ciertas palabras o estructuras que podrían dificultar la fluidez de la actividad, posteriormente los alumnos pueden hacer uso del diccionario en los casos personales que lo requieran. Para la lectura del texto, el profesor puede apoyarse en la ficha de contenido<sup>72</sup> para guiar a los alumnos en la comprensión del fragmento. Invitar a los alumnos a imaginar que forman parte de los funerales de Koné Ibrahim, visualizando los acontecimientos y haciendo uso de sus sentidos. Para esta parte del trabajo el profesor conducirá a los alumnos al encuentro de sus sensaciones de acuerdo con el texto: “imaginen que acompañan a Koné Ibrahim en su recorrido, ¿cómo será el recorrer largas distancias en un abrir y cerrar de ojos? Piensen en su cuerpo liviano que se dirige al pueblo. ¿El clima en esta zona es cálido?, ¿escuchan a los animales balar?...”
- Analizar cómo es presentada la muerte en el texto.<sup>73</sup> Por equipos, señalar las diferentes fases en las que se presenta la muerte:
  - El recorrido de Koné Ibrahim a su pueblo natal. Regreso a la capital.
  - El funeral de Koné Ibrahim en la capital.
  - Los ritos funerarios hipotéticos.
  - La partida final de Koné Ibrahim.

<sup>72</sup> Vid. Apéndice III.

<sup>73</sup> El profesor debe tomar en cuenta el trabajo previo de investigación de las representaciones de la muerte en África negra, así como del análisis del texto, para poder ayudar al alumno y aportar nueva información sobre la muerte que ayude en la realización de la actividad.

- Preguntar si consideran que los hechos están expuestos de forma objetiva o subjetiva. Observar si la nueva información es compatible con las hipótesis y los datos obtenidos en la fase III.3.1., sección “b”.
- Formar un lazo intercultural: puntualizar sobre las similitudes y diferencias de las culturas involucradas.
- Crear un foro de discusión sobre el trabajo realizado y el acercamiento cultural que se llevó a cabo. Sugerir la continuación del trabajo individual, por ejemplo se puede invitar a los alumnos a estudiar obras narrativas mexicanas u otras africanas que traten el tema de la muerte.

### **III.3.3. Un encuentro con la muerte**

**Duración aproximada:** 30 min.

**Habilidades:** expresión escrita y oral.

**Fases de la secuencia:** reinversión y evaluación.

- Por equipos, esbozar el contenido de una historieta (de 8 a 12 viñetas máximo) sobre el encuentro de Koné Ibrahima y un muerto mexicano. Tomar en consideración:
  - La razón por la que se da el encuentro.
  - El lugar y el tiempo en que se encuentran.
  - Cómo presentarían los personajes su situación actual (partir de la información adquirida a lo largo de la secuencia, así como la proporcionada por el fragmento *Les Soleils des indépendances*)



- Presentar las historietas al resto de la clase. Observar los resultados del trabajo. Pedir a los alumnos que den una opinión sobre las interpretaciones que se hicieron acerca de la muerte. Como tarea externa a la clase, solicitar a los alumnos que ilustren sus historietas, para que sean compartidas con sus compañeros en la siguiente sesión.

### **Consideraciones finales**

A través de esta propuesta pedagógica se han sugerido herramientas para abordar el trabajo intercultural en clase de FLE por medio de un tópico universal. Con respecto a la función del profesor como guía cultural, se ejemplificó la importancia de conocer los temas que se abordarán en las actividades, llevando a cabo un trabajo previo de reflexión y análisis. La labor que hace posible el acercamiento a algunas nociones y tradiciones de la cultura de origen y de la extranjera, demanda igualmente del estudiante una apertura hacia las diversas representaciones culturales expuestas a través de las actividades. Para realizar las tareas de la propuesta, el alumno debe hacer uso de las habilidades de comprensión, análisis y de expresión adquiridas a lo largo de los cursos, que le permitirán entender y manifestar su sentir y pensar ante una nueva perspectiva cultural.

La ficha pedagógica ofrece una secuencia en la que se busca encaminar al alumno a descubrir y comprender los elementos culturales extranjeros, así como a redescubrir los propios. Tras la integración de lo aprendido se fomenta que el alumno invierta su conocimiento en una actividad específica, dando la oportunidad de evaluar si se cumplieron los objetivos de las actividades.

## CONCLUSIONES

El aprendizaje de una lengua extranjera constituye una oportunidad para entrar en contacto con personas de diferentes ámbitos culturales, permitiendo el descubrimiento de nuevas formas de visualizar el mundo. La cultura es un elemento inherente a la lengua, por lo que se vuelve necesaria en la realización del proceso de comunicación. Ante el encuentro con la alteridad, resulta indispensable comprender que los esquemas de interpretación y representación culturales no son únicos y que dependen de factores tales como la edad, el sexo, la clase social, la profesión y la región de origen. Asimismo, se debe considerar que en un acto de comunicación tanto la propia cultura como la extranjera poseen la misma validez e importancia.

A través de un trabajo intercultural, se busca dotar al alumno de FLE de habilidades que le permitan dialogar con su interlocutor proveniente de otra cultura, evitando conflictos que no provengan de la falta de competencia en el manejo de la lengua, sino de un desconocimiento cultural. Al tomar conciencia de que existen diferencias entre el código cultural de origen y el extranjero, se espera que los alumnos estén preparados para afrontar las divergencias que se susciten en la comunicación, negociando abiertamente con la alteridad y sin temer pedir explicaciones ante una situación incomprensible. Así, la apertura hacia el Otro se convierte en una posibilidad de enriquecimiento interpersonal.

Para llevar a cabo el desarrollo de habilidades interculturales en la clase de FLE, en esta tesina se propusieron actividades en busca de un acercamiento entre los alumnos mexicanos y los pueblos francófonos de África negra. El encuentro se realizó por medio del trabajo de un tema universal –la muerte– ilustrado en el texto narrativo literario

seleccionado –*Les Soleils des indépendances* de Ahmadou Kourouma–. Con respecto a la herramienta de trabajo, se analizaron las formas en que se pueden transmitir los implícitos culturales a través del texto. Asimismo, se señaló una forma de aprovechar los elementos y características específicas de la narrativa literaria para el acercamiento del alumno con la mentalidad y valores culturales del grupo extranjero. Por último se especificó que, sin importar la herramienta de trabajo empleada, se requiere la participación y reflexión del profesor como guía cultural, y de los alumnos como portadores y descubridores de cultura.

Por otra parte, se consideró importante la apertura hacia la francofonía en el momento de seleccionar el texto narrativo literario con el que se realizaría la propuesta pedagógica, ya que se busca ampliar la capacidad de interacción del alumno con un mayor número de comunidades de habla francesa. Sin eliminar la importancia cultural que Francia puede aportar a los alumnos de FLE, se ofreció un acercamiento con pueblos de África negra, mostrando que pueden guardar relaciones con México, gracias a sus similitudes y a pesar de sus diferencias culturales.

Finalmente, la propuesta pedagógica ejemplificó el trabajo que se puede realizar en busca del desarrollo de habilidades interculturales en la clase de FLE. Se espera que las actividades de la ficha pedagógica y el estudio previo sirvan de base para la elaboración de nuevas propuestas aplicadas a diversos tópicos en el acercamiento intercultural de otras regiones francófonas con México.

# APÉNDICES

## APÉNDICE I

La presente selección de imágenes ofrece un ejemplo sobre algunas posibles representaciones de la muerte en México. Se tomaron en consideración desde muestras del arte tradicional, hasta imágenes extranjeras asimiladas por la cultura de cierta población mexicana. Se anexan tres grabados de José Guadalupe Posada donde se ilustra la muerte folclórica y festiva, así como su presencia dentro de diferentes capas sociales. Igualmente se da muestra del arte prehispánico y de las artesanías en torno al día de muertos. Por otra parte, se ejemplifican ciertas visiones contemporáneas urbanas de la muerte. Finalmente, se proporciona un acercamiento a la muerte por medio de la reproducción pictórica de un velorio. De esta manera, se busca suscitar reacciones en los alumnos, con el fin de conocer las nociones que manejan con respecto a la muerte en México. A través del acercamiento a la muerte desde un ángulo tradicional y contemporáneo, se espera que el alumno reflexione sobre la evolución de las visiones de la muerte en México, fomentando el reconocimiento de la arbitrariedad de los símbolos culturales. De esta forma, se prepara igualmente la apertura hacia la recepción tolerante de la cultura extranjera.



José Guadalupe Posada, *Calavera de artistas y artesanos*



José Guadalupe Posada, *Calavera del catrin*



José Guadalupe Posada, *Calavera catrina*



Zarco Guerrero, *Calacas*





*Mictlantecuhli*

<http://www.americas-fr.com/civilisations/aztecas/mictlantecuhli.jpg>



*Todo el poder* (1999) dir. Fernando Sariñana

<http://www.rock.com.mx/todoelpoder.html>

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA



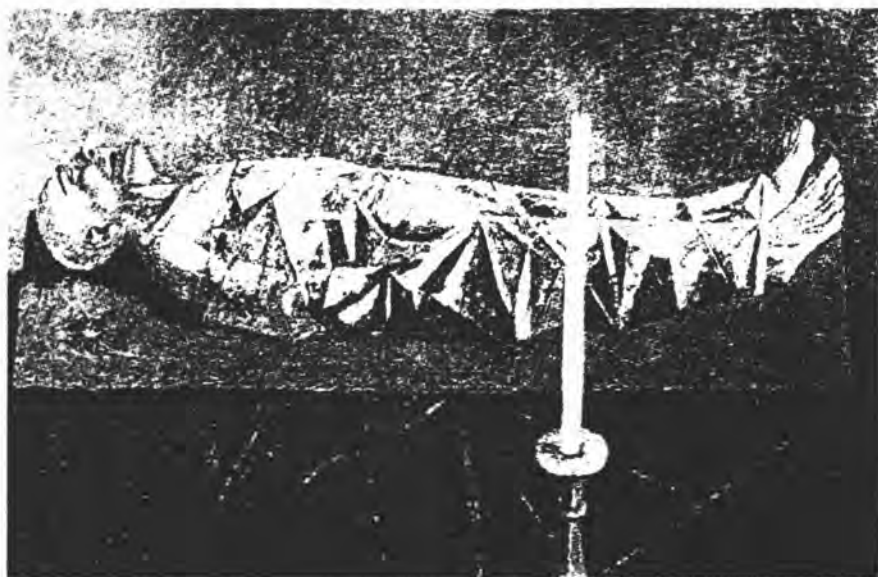
*La Santa Muerte*

<http://www.homies.tv/homies3/muerte.jpg>



*Zombie*

<http://www.bethelux.it/images/zombie.jpg>



Jorge Damiani, *Velorio* (1959)

<http://www.jorgedamiani.com/pagina%20velorio.htm>

**APÉNDICE II****PAYS FRANCOPHONES D'AFRIQUE NOIRE**

<b>BENIN</b> N. République du Bénin C. Porto-Novo	<b>CÔTE D'IVOIRE</b> N. République de Côte d'Ivoire C. Yamoussoukro	<b>MAURICE</b> N. République de Maurice C. Port-Louis
<b>BURKINA FASO</b> N. Burkina Faso C. Ouagadougou	<b>DJIBOUTI</b> N. République de Djibouti C. Djibouti	<b>MAURITANIE</b> N. République islamique de Mauritanie C. Nouakchott
<b>BURUNDI</b> N. République du Burundi C. Bujumbura	<b>GABON</b> N. République gabonaise C. Libreville	<b>NIGER</b> N. République du Niger C. Niamey
<b>CAMEROUN</b> N. République du Cameroun C. Yaoundé	<b>GUINÉE</b> N. République de Guinée C. Conakry	<b>RWANDA</b> N. République du Rwanda C. Kigali
<b>CAP-VERT</b> N. République du Cap-Vert C. Praia	<b>GUINÉE-BISSAU</b> N. République de Guinée-Bissau C. Bissau	<b>SÉNÉGAL</b> N. République du Sénégal C. Dakar
<b>CENTRAFRIQUE</b> N. République centrafricaine C. Bangui	<b>GUINÉE EQUATORIALE</b> N. République de Guinée C. Malabo	<b>SEYCHELLES</b> N. République des Seychelles C. Victoria
<b>CONGO</b> N. République démocratique du Congo C. Kinshasa	<b>MADAGASCAR</b> N. République de Madagascar C. Antananarivo (Tananarive)	<b>TCHAD</b> N. République du Tchad C. Ndjamena
<b>CONGO</b> N. République du Congo C. Brazzaville	<b>MALI</b> N. République du Mali C. Bamako	<b>TOGO</b> N. République togolaise C. Lomé

Fuentes: Jean-Marie GAUTHEROT, *Réseaux francophones*, p.162-166.

<http://www.stolaf.edu/depts/french/francophone%20links/Afriquenoireliens.html>

<http://www.afriqueindex.com/>



## APÉNDICE III

### Ficha de contenido

**Título:** *Les Soleils des indépendances*.

**Autor:** Ahmadou Kourouma (Costa de Marfil 1927, Lyon 2003)

**Año y lugar de publicación:** París, 1970.

#### Sinopsis de la obra

Fama, último príncipe Doumbouya del Horodougou, presencia la transformación política del territorio malinké tras las independencias de las colonias francesas en África. A pesar de haber sido educado para disfrutar de los privilegios de la realeza, Fama sólo obtiene de la independencia el carné de identidad nacional y la del partido único, así como la posibilidad de trabajar como *griot* en las exequias y los funerales. Sin la posibilidad de acceder a los cargos políticos del nuevo régimen, Fama depende de la generosidad ajena y del trabajo de su esposa Salimata para asegurar su supervivencia. Por otra parte, Salimata sufre de una esterilidad de veinte años que significa la terrible desaparición de la dinastía Doumbouya con la muerte de Fama. Sometido al nuevo orden político, Fama es condenado a pasar su existencia añorando la vida que le ha sido arrebatada.

#### Datos culturales

**Alá:** dios único del islam. En Costa de Marfil la población musulmana es minoritaria: 23% de los habitantes, es decir, aproximadamente 10.7 millones de personas.<sup>74</sup>

**castas:** las tribus negro africanas, anteriores a la colonización europea, se dividían en castas constituidas por hombres que compartían un mismo oficio. La casta de los herreros tenía una gran importancia por su habilidad en la fabricación de armas. Las castas permanecían en contacto, pero no se mezclaban entre sí.

**los soles de las independencias:** el periodo de agitación anticolonial nombrado como "*les soleils de la politique*" fue seguido de las independencias africanas o "*soleils des indépendances*".<sup>75</sup>

<sup>74</sup> A.-M. Delcambre, *L'islam* en M. de la Garza y M. del C. Valverde Valdés, *Teoría e historia de las religiones*, p. 232.

<sup>75</sup> Vid. A. Kourouma, *Les Soleils des indépendances*, p. 22.



**brujería:** la creencia en la brujería se encuentra muy presente entre los pueblos negro africanos. Aún hoy en día las supersticiones en torno a esta práctica generan cacerías de individuos acusados de perjudicar a su comunidad por medio de sortilegios.

**griot:** miembro de la casta de poetas-músico en los cuales se deposita la tradición oral de los pueblos de África negra.

### Vocabulario del fragmento (pp.7-9)<sup>76</sup>

**brousse:** végétation des régions tropicales sèches composée de buissons et d'arbustes; terrain couvert de cette végétation. Zone éloignée des centres urbains, en Afrique.

**calebasse:** 1. Fruit de différentes espèces de cucurbitacées ou de bignoniacées, qui vidé et séché, peut servir de récipient ; ce récipient ; son contenu. 2. (Afr. subsah.)Récipient de bois en forme de demicalebasse.

**case:** Habitation traditionnelle en matériaux légers des pays chauds (Afr. subsah.)

**déhonté:** qui n'a pas honte en commettant des actes répréhensibles. Cynique, éhonté, audacieux, effronté, impudent, scandaleux.

**emboîter le pas à quelqu'un:** marcher juste derrière lui, en mettant le pied juste à l'endroit où il a marché. Suivre quelqu'un de très près, pas à pas. Suivre docilement, imiter.

**grailonner:** fam. Tousser pour expectorer des grailons, cracher. Parler d'une voix grasse, enroué.

**Malinké:** ethnie établie dans des nombreux pays d'Afrique de l'Ouest (Côte d'Ivoire, Mali, Guinée, Sénégal, Gambie, etc.)

**malinké:** langue du sous-groupe mandingue. Le mandingue est formé de trois langues mandé (bambara, dioula, malinké) parlées notam. au Mali, en Côte d'Ivoire et en Guinée.

**molosse:** grand dogue. Dogue est un chien de garde à grosse tête, au museau écrasé aux mâchoires très puissantes (exemple le chien boxer, le danois). Fig., fam. *Un dogue* : un homme coléreux, hargneux.

<sup>76</sup> Este es un vocabulario básico recomendado para el trabajo del texto, sin embargo la dinámica de la clase será la encargada de determinar las palabras a definir. Se recomienda la utilización de diccionarios francés-francés, ya que algunas palabras pierden la precisión de su significado al ser traducidas al español. La información ofrecida en este vocabulario fue tomada de los diccionarios *Version électronique du Nouveau Petit Robert*, *Dictionnaire Universel francophone* y *Le Larousse de poche 2000*.

## APÉNDICE IV

### Vocabulario<sup>77</sup> bilingüe: la muerte / la mort

Español	Français
asesinato [asesino, asesinar]	assassinat [assassin / meurtrier, assassiner]
ataúd	cercueil / bière
calavera /cráneo	tête de mort /crâne
cementerio	cimetière
cenizas [cremación, crematorio]	cendres [crémation, crématoire]
descomposición [descomponerse]	décomposition [ se décomposer]
descarnado [descarnar]	décharné [décharner]
difunto / muerto	défunt / mort
exequias	obsèques
funeral [fúnebre]	funérailles [funèbre]
homicida [homicidio, matar]	homicide [homicide, tuer]
luto [estar de luto]	deuil [être en deuil]
moribundo [morir]	moribond [mourir]
morgue	morgue
osamenta / esqueleto	ossements / squelette
putrefacción [putrefacto, pudrir(se)]	putréfaction [pourri, pourrir/ se putréfier]
restos	restes
rosario	chapelet
suicidio [suicida, suicidarse]	suicide [suicidé, se suicider]
tumba / sepulcro [enterrar / sepultar]	tombeau / sépulcre [enterrer / ensevelir]

<sup>77</sup> Información obtenida del *Diccionario manual Vox. Francés-español, español-francés.*

## APÉNDICE V

### Texte 1

#### **Famadihana, le souffle des ancêtres**

*À Madagascar, on s'occupe des morts avec des gestes de tendresse et cette cérémonie a toutes les allures d'une fête familiale.*

La terre est rouge, les maisons de briques sont posées dans le paysage comme des dessins d'enfants, le ciel est intense. L'air est vif en cette saison d'hiver austral sur les hautes terres d'Imerina. Une foule joyeuse d'hommes et femmes enveloppées dans des *lambas* de couleur traverse la campagne et converge vers le village. Ils ont été avertis il y a quelques jours déjà. L'ancêtre se plaint d'avoir froid dans son tombeau, d'être délaissé par ses descendants : une femme l'a vu en songe, assis près de son lit, triste et solitaire. Alors les chefs de famille ont été consulter le *mpanandro*, le devin-astrologue, celui qui connaît les étoiles et les destins, afin qu'il fixe le jour faste pour le *famadihana*.

Ensuite, on a été au marché acheter des *lambamena*, pièces de soie grège dans lesquelles on enveloppe les morts. Ils pourrissent et se désagrègent sous la terre, c'est pour cela que les ancêtres ont froid et demandent qu'on les réenveloppe dans des linceuls neufs [...] Le *famadihana*, c'est [...] l'occasion de réunir les parents lointains [...] On mange ensemble le riz cuit dans les marmites, la viande fumante du « longues-cornes » sacrifié, et le rhum local, le *toaka gasy*, brûle les gorges et chauffe les discours.

Devant le tombeau, on appelle les ancêtres, on rappelle leurs hauts faits, puis on descelle la porte [...] On leur parle, on demande de leurs nouvelles, on les tient au courant de ce qui s'est passé dans le village, naissances et mariages, on leur présente les parents venus de loin, on leur demande conseils et protection. On pleure, on rit, on crie, il y a une effervescence extraordinaire, quelque chose d'unique se passe, le temps s'abolit, ce que la mort avait défait se rétablit, l'ici-bas et l'au-delà se mélangent et s'unissent dans un instant d'éternité.

Dominique Rolland, « Famadihana, le souffle des ancêtres »  
dans *Le français dans le monde*, n° 307, p. 84.

## Texte 2

Ceux qui sont morts ne sont jamais partis :  
 Ils sont dans le sein de la femme,  
 Ils sont dans l'enfant qui vagit  
 Et dans le tison qui s'enflamme.  
 Les morts ne sont pas sous la terre :  
 Ils sont dans le feu qui s'éteint,  
 Ils sont dans les herbes qui pleurent,  
 Ils sont dans le rocher qui geint,  
 Ils sont dans la forêt, ils sont dans la demeure,  
 Les Morts ne sont pas morts.

Écoute plus souvent  
 Les choses que les êtres,  
 La voix du feu s'entend,  
 Entends la voix de l'eau  
 Écoute dans le vent  
 Le buisson en sanglots,  
 C'est le souffle des ancêtres.

Birago Diop, « Souffles » dans *Leurres et Lueurs*,  
 Paris, Présence Africaine, 1960, [s.n.]

## Texte 3

DIS-MOI  
 Quel triste désert  
 Nous assiège  
 Bruit des pas  
 Et bruit des armes  
 Le long des jours

Le long des nuits  
Quelles larmes nous bercent  
Quel sang  
Quel cri  
Derrière les barbelés  
A chaque pas  
A chaque geste  
Les pas les pas  
Les bottes  
Sur ma terre  
Dis-moi  
Combien d'enfants sont morts  
A Soweto  
Combien ?  
Pour affronter Johannesburg  
Et ses morgues  
Pour affronter la terre profonde  
Et chercher la parole  
Et chercher des visages  
Ne trouver que des ombres pâles  
Ne trouver que la mort  
Parce que ces enfants étaient noirs

Paul Dakeyo, « Afrique » dans *Soweto : soleils fusillés*,  
Paris, Droits et Liberté, 1977.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> Fragmento tomado de L.-W. Miampika, *Voces Africanas*, p. 74-76.

## Texte 4

### Extrait du roman *Les Soleils des indépendances*

Il y avait une semaine qu'avait fini dans la capitale Koné Ibrahima, de race malinké, ou disons-le en malinké : il n'avait pas soutenu un petit rhume...

Comme tout Malinké, quand la vie s'échappa de ses restes, son ombre se releva, grailonna, s'habilla et partit par le long chemin pour le lointain pays malinké natal pour y faire éclater la funeste nouvelle des obsèques. Sur des pistes perdues au plein de la brousse inhabitée, deux colporteurs malinké ont rencontré l'ombre et l'ont reconnue. L'ombre marchait vite et n'a pas salué. Les colporteurs ne s'étaient pas mépris : « Ibrahima a fini », s'étaient-ils dit. Au village natal l'ombre a déplacé et arrangé ses biens. De derrière la case on a entendu les cantines du défunt claquer, ses Calebasses se frotter ; même ses bêtes s'agitaient et bêlaient bizarrement. Personne ne s'était mépris. « Ibrahima Koné a fini, c'est son ombre », s'était-on dit. L'ombre était retournée dans la capitale près des restes pour suivre les obsèques : aller et retour, plus de deux mille kilomètres. Dans le temps de ciller l'œil !

Vous paraissez sceptique ! Eh bien, moi je vous le jure, et j'ajoute : si le défunt était de caste forgeron, si l'on n'était pas dans l'ère des Indépendances (les soleils des Indépendances, disent les Malinkés), je vous le jure, on n'aurait jamais osé l'inhumer dans une terre lointaine et étrangère. Un ancien de la caste forgeron serait descendu du pays avec une petite canne, il aurait tapé le corps avec la canne, l'ombre aurait réintégré les restes, le défunt se serait levé. On aurait remis la canne au défunt qui aurait emboîté le pas à l'ancien, et ensemble ils auraient marché des jours et des nuits. Mais attention ! sans que le défunt revive ! La vie est au pouvoir d'Allah seul ! Et sans manger, ni boire, ni parler, ni même dormir, le défunt aurait suivi, aurait marché jusqu'au village où le vieux forgeron aurait repris la canne et aurait tapé une deuxième fois. Restes et ombre

se seraient à nouveau séparés et c'eût été au village natal même qu'auraient été entreprises les multiples obsèques trop compliquées d'un Malinké de caste forgeron.

Donc c'est possible, d'ailleurs sûr, que l'ombre a bien marché jusqu'au village natal ; elle est revenue aussi vite dans la Capitale pour conduire les obsèques et un sorcier du cortège funèbre l'a vue, mélancolique, assise sur le cercueil. Des jours suivirent le jour des obsèques jusqu'au septième jour et les funérailles du septième jour se déroulèrent devant l'ombre, puis se succédèrent des semaines et arriva le quarantième jour, et les funérailles du quarantième jour ont été fêtées au pied de l'ombre accroupie, toujours invisible pour le Malinké commun. Puis l'ombre est repartie définitivement. Elle a marché jusqu'au terroir malinké où elle ferait le bonheur d'une mère en se réincarnant dans un bébé malinké.

Parce que l'ombre veillait, comptait, remerciait, l'enterrement a été conduit pieusement, les funérailles sanctifiées avec prodigalité. Les amis, les parents et même de simples passants déposèrent des offrandes et sacrifices qui furent repartagés et attribués aux venus et aux grandes familles malinké de la capitale.

Ahmadou Kourouma, *Les Soleils des indépendances*.

Paris, Éditions du Seuil, 1970, p. 7-9.

1. Le molosse  
et sa déhontée façon  
de s'asseoir

Il y avait une semaine qu'avait fini dans la capitale Koné Ibrahima, de race malinké, ou disons-le en malinké : il n'avait pas soutenu un petit rhume...

Comme tout Malinké, quand la vie s'échappa de ses restes, son ombre se releva, graillonna, s'habilla et partit par le long chemin pour le lointain pays malinké natal pour y faire éclater la funeste nouvelle des obsèques. Sur des pistes perdues au plein de la brousse inhabitée, deux colporteurs malinké ont rencontré l'ombre et l'ont reconnue. L'ombre marchait vite et n'a pas salué. Les colporteurs ne s'étaient pas mépris : « Ibrahima a fini », s'étaient-ils dit. Au village natal l'ombre a déplacé et arrangé ses biens. De derrière la case on a entendu les cantines du défunt claquer, ses calebasses se frotter ; même ses bêtes s'agitaient et bêlaient bizarrement. Personne ne s'était mépris. « Ibrahima Koné a fini, c'est son ombre », s'était-on dit. L'ombre était retournée dans la capitale près des restes pour suivre les obsèques : aller et retour, plus de deux mille kilomètres. Dans le temps de ciller l'œil !

Vous paraissez sceptique ! Eh bien, moi, je vous le jure, et j'ajoute : si le défunt était de caste forgeron, si l'on n'était pas dans l'ère des Indépendances (les



soleils des Indépendances, disent les Malinkés), je vous le jure, on n'aurait jamais osé l'inhumier dans une terre lointaine et étrangère. Un ancien de la caste forgeron serait descendu du pays avec une petite canne, il aurait tapé le corps avec la canne, l'ombre aurait réintégré les restes, le défunt se serait levé. On aurait remis la canne au défunt qui aurait emboîté le pas à l'ancien, et ensemble ils auraient marché des jours et des nuits. Mais attention ! sans que le défunt revive ! La vie est au pouvoir d'Allah seul ! Et sans manger, ni boire, ni parler, ni même dormir, le défunt aurait suivi, aurait marché jusqu'au village où le vieux forgeron aurait repris la canne et aurait tapé une deuxième fois. Restes et ombre se seraient à nouveau séparés et c'eût été au village natal même qu'auraient été entreprises les multiples obsèques trop compliquées d'un Malinké de caste forgeron.

Donc c'est possible, d'ailleurs sûr, que l'ombre a bien marché jusqu'au village natal ; elle est revenue aussi vite dans la Capitale pour conduire les obsèques et un sorcier du cortège funèbre l'a vue, mélancolique, assise sur le cercueil. Des jours suivirent le jour des obsèques jusqu'au septième jour et les funérailles du septième jour se déroulèrent devant l'ombre, puis se succédèrent des semaines et arriva le quarantième jour, et les funérailles du quarantième jour ont été fêtées au pied de l'ombre accroupie, toujours invisible pour le Malinké commun. Puis l'ombre est repartie définitivement. Elle a marché jusqu'au terroir malinké où elle ferait le bonheur d'une mère en se réincarnant dans un bébé malinké.

Parce que l'ombre veillait, comptait, remerciait, l'enterrement a été conduit pieusement, les funérailles

sanctifiées avec prodigalité. Les amis, les parents et même de simples passants déposèrent des offrandes et sacrifices qui furent repartagés et attribués aux venus et aux grandes familles malinké de la capitale.

Comme toute cérémonie funéraire rapporte, on comprend que les griots malinké, les vieux Malinkés, ceux qui ne vendent plus parce que ruinés par les Indépendances (et Allah seul peut compter le nombre de vieux marchands ruinés par les Indépendances dans la capitale !) « travaillent » tous dans les obsèques et les funérailles. De véritables professionnels ! Matins et soirs ils marchent de quartier en quartier pour assister à toutes les cérémonies. On les dénomme entre Malinkés, et très méchamment, « les vautours » ou « bande d'hyènes ».

Fama Doumbouya ! Vrai Doumbouya, père Doumbouya, mère Doumbouya, dernier et légitime descendant des princes Doumbouya du Horodougou, totem panthère, était un « vautour ». Un prince Doumbouya ! Totem panthère faisait bande avec les hyènes. Ah ! les soleils des Indépendances !

Aux funérailles du septième jour de feu Koné Ibrahima, Fama allait en retard. Il se dépêchait encore, marchait au pas redoublé d'un diarrhéique. Il était à l'autre bout du pont reliant la ville blanche au quartier nègre à l'heure de la deuxième prière ; la cérémonie avait débuté.

Fama se récriait : « Bâtard de bâtardise ! Gnamokodé ! » Et tout manigançait à l'exaspérer. Le soleil ! le soleil ! le soleil des Indépendances maléfiques remplissait tout un côté du ciel, grillait, assoiffait l'univers pour justifier les malsains orages des fins d'après-midi. Et puis les badauds ! les bâtards de badauds plantés en

## BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, "Compétence culturelle, compétence interculturelle" dans *Le français dans le monde: Cultures, culture*, n° spécial. Paris, Hachette/Edicef, janvier 1996. (Recherches et applications)
- AYUSO DE VICENTE, María Victoria; Consuelo GARCÍA GALLARÍN y Sagrario SOLANO SANTOS, *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Akal, 1990.
- BAMUNOBA, Y. K. y B. ADOUKONO, *La muerte en la vida africana*. Barcelona, Serbal/UNESCO, 1984.
- BEAUMARCHAIS, J.-P. de; Daniel COUTY et Alain REY, *Dictionnaire des littératures de la langue française*, t. G-O. Paris, Bordas, 1984.
- BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, 8ª ed. México, Porrúa, 1998.
- BERTAUX, Pierre, *África. Desde la prehistoria hasta los Estados actuales*. México, Siglo Veintiuno, 2001. (Historia Universal Siglo XXI, 32)
- BERTRAND, Denis et Françoise PLOQUIN (coords.), *Le français dans le monde. Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, n° spécial, avec la collaboration de Benoît Conort et Jean-René Pavert. Paris, Hachette/Edicef, février-mars 1988. (Recherches et applications)
- BYRAM, Michael y Michael FLEMING (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Madrid, Cambridge University Press, 2001.

- BYRAM, Michael et Geneviève ZARATE, *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996.
- CASSANY, Daniel; Marta LUNA y Glòria SANZ, *Enseñar lengua*, trad. de Susanna Esquerdo, 4a ed. Barcelona, Editorial Graó, 1998. (Serie Lengua, 117)
- CUQ, Jean-Pierre (coord.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE Internacional, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick (coord.), *Miradas cruzadas. Percepciones interculturales entre México y Francia*. México, UNAM/IFAL, 1992.
- DA SILVA GOMES C., Helena María y Aline SIGNORET DORCASBERRO, *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, CELE UNAM, 1996.
- DEMOUGIN, Jacques (ed.), *Dictionnaire Universel francophone*. Paris, Hachette/Edicef, 1997.
- Diccionario enciclopédico Quillet*, t. IV. México, Cumbre, 1988.
- Diccionario manual Vox. Francés-español, español-francés*, 13a ed. Barcelona, Bibliograf, 1996.
- DIOP, Birago. "Souffles" dans *Leurres et Lueurs*. Paris, Présence Africaine, 1960.
- ECO, Umberto, *Sobre la literatura*, trad. Helena Lozano Miralles. Barcelona, RqueR, 2002.
- EGUINO, Ana Ester y Georgina TRIGOS, *La comunicación literaria: lineamientos de lectura*. Xalapa, Universidad Veracruzana, 1992.

ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio, *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Alianza, 1999.

GARZA, Mercedes de la y María del Carmen VALVERDE VALDÉS (coord.), *Teoría e historia de las religiones*. México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 1998. (Colección Seminarios)

GAUTHEROT, Jean-Marie (comp.), *Réseaux francophones*. Université de Franche-Comté, Centre de Linguistique Appliquée, D.E.S.S., 2003.

HARRIS, Marvin, *Antropología cultural*. Madrid, Alianza, 1990.

KOUROUMA, Ahmadou, *Les Soleils des indépendances*. Paris, Éditions du Seuil, 1970.

KRAMSCH, Claire, *Context and Culture in Language Teaching*. Hong Kong, Oxford University Press, 1993. (Oxford Applied Linguistics)

*Le français dans le monde. Revue internationale et francophone des professeurs de français*, n° 307. Paris, Hachette/Edicef, novembre-décembre 1999.

*Le français dans le monde. Revue internationale et francophone des professeurs de français*, n° 333. Paris, Hachette/Edicef, mai-juin 2004.

*Le Larousse de poche 2000*. Paris, Larousse/Her, 1999.

MCEWAN, Hunter y Kieran EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998. (Agenda educativa)

MIAMPIKA, Landry-Wilfrid (ed.), *Voces africanas. Poesía de expresión francesa (1950-2000)*, ed. bilingüe. Madrid, Verbum, 2000.

- PAREDES, Alberto, *Las voces del relato*. México, Universidad Veracruzana/INBA/SEP, 1987.
- PIMENTEL, Luz Aurora, *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México, Siglo Veintiuno/Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2002.
- PORCHER, Louis, *L'enseignement des langues étrangères. Langues vivantes. Français langue étrangère*. Paris, Hachette éducation, 2004.
- PUREN, Christian (coord.), *De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson. ÉLA, revue de Didactologie des langues-cultures*, n° 123-124. Paris, Didier érudition, juillet-décembre 2001.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española*, 22a ed. Madrid, Rotapapel, 2001.
- REY-DEBOVE, Josette et Alain REY (dir.), *Version électronique du Nouveau Petit Robert. Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française*. Bruxelles, Bureau van Dijk, Éditions Électroniques, 1996.
- ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys, 2002. (Collection l'essentiel français)
- ZAHAN, Dominique, *Religion, spiritualité et pensée africaines*. Paris, Payot, 1970.
- ZARATE, Geneviève, "La compétence culturelle en langue étrangère : de l'ethnocentrisme à la relativité" dans *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette, 1986.
- ZARAUZ LÓPEZ, Héctor L., *La fiesta de la muerte*. México, CONACULTA, 2004.

## SITIOS EN INTERNET

(11 / mayo / 05):

<http://www.zermeno.com/Dia%20de%20los%20muertos.html>

<http://muertos.palomar.edu/posdad.htm>

<http://www.rock.com.mx/todoelpoder.html>

<http://www.zarkmask.com/diadelosmuertos.html>

(23 / mayo / 05):

<http://www.stolaf.edu/depts/french/francophone%20links/Afriquenoireliens.html>

<http://www.afriqueindex.com/>

<http://gilco.inpgfr/~yugma/Afrique.gif>

(2 / junio / 05) :

<http://www.americas-fr.com/civilisations/aztecas/mictlantecuhtli.jpg>

<http://www.homies.tv/homies3/muerte.jpg>

<http://www.jorgedamiani.com/pagina%20velorio.htm>

<http://www.bethelux.it/images/zombie.jpg>