

## La formación cultural de los futuros docentes de Lengua Francesa: testimonio reflexivo de una investigación en proceso de elaboración

*The Cultural Formation of the future French Language Teacher: a reflexive Testimony of a Research in process*

**RESUMEN:** La lengua francesa conoce desde hace varios años una diversificación de los motivos para su aprendizaje (sobre todo específicos y académicos) en México al igual que en numerosos países. Sin embargo, la motivación cultural permanece relativamente fuerte. Mediante un estudio de caso en la Universidad Veracruzana, se quiere comprobar en este artículo la pertinencia de las currícula y planes de formación en el ámbito de la formación cultural, atendiendo a cómo se construyen los procesos de enseñanza y apropiación en el ámbito cultural en las Licenciaturas de Lengua Francesa, y qué *discursos* y *representaciones* pueden dimanar de las observaciones, entrevistas y encuestas dirigidas a los actores implicados en la investigación. En el nivel teórico y conceptual, las aportaciones de la didáctica de lenguas y culturas, la fenomenología y la hermenéutica han sido valiosos para sentar las bases de la metodología subsecuente en el análisis de los datos. Los resultados parciales de este trabajo muestran una tendencia a privilegiar una concepción relativamente etnocentrada de la cultura de Francia con áreas de oportunidades hacia la diversidad.

**PALABRAS CLAVE:** Diversidad, observación participante, análisis crítico del discurso, reflexividad, apropiación lingüística y cultural.

Erwan Morel

emorel@uv.mx

Facultad de Idiomas,  
Universidad Veracruzana

Recibido: 24/05/2017

Aceptado: 31/10/2017

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 10

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

**ABSTRACT:** French, for many years, has been the object of a diversification of motivation in its instruction and learning in Mexico (namely its specific and university objectives). This diversification follows a pattern of many other countries but maintains a relatively strong cultural demand. Through a case study at the *Universidad Veracruzana*, in this article we want to find out the pertinence of the *curricula* and training plans in the field of cultural education, attending on how the processes of teaching and appropriation are built in the cultural field of the Bachelor's Degree Program in French Language as well as the *discourses* and *representations* that could spring from the observations, interviews and surveys submitted to the key actors of the research. At a theoretical and conceptual level, the contributions of the teaching of languages and cultures, phenomenology and hermeneutics have been valuable

to lay the foundations of the subsequent methodology for the analysis of data. The partial results of this study show a tendency to emphasize a relative ethnocentric conception of the French culture with areas of opportunities towards diversity.

**KEY WORDS:** Diversity, participant observation, critical discourse analysis, reflexivity, cultural and language appropriation.

A modo de introducción: situación personal, profesional y académica

*Partiendo desde una curiosidad académica...*

*Hacia la investigación y el estudio doctoral*

¿Por qué situarse en los planos personal, profesional y académico? ¿Cómo justificar una presentación de mi investigación esbozando las primeras palabras en dichos planos? Una ardua reflexión llamada a verse plasmada en una tesis doctoral, la cual versa, además, en aspectos culturales, no podía escatimar en el análisis (¿la introspección?) personal, a fin de entender y dar a entender quién soy, de dónde parte mi curiosidad por investigar y hacia qué direcciones deseo orientar mi investigación.

En el plano personal, me sitúo desde una infancia, adolescencia y vida de joven adulto con un marcado interés por la alteridad, concepto entendido comúnmente como “la condición de ser otro”,<sup>1</sup> es decir, el encuentro con la otredad y las culturas diferentes, en mi caso diferentes de la cultura bretona (y por extensión la francesa). La región de Bretaña en Francia es efectivamente conocida por una larga tradición de viajeros y expatriados, lo cual se puede explicar (solo en parte) por su situación geográfica, en la punta extrema de Europa. Esta región navegó culturalmente entre

la apertura hacia el exterior, el repliegue identitario, la discriminación lingüística de su lengua (el bretón, víctima de un monolingüismo de Estado durante muchos años), y la apertura cultural hacia nuevas formas de mestizaje artístico, estético e incluso culinario.

Partiendo desde este *Finis-terrae*, comencé por emprender varios viajes en Europa y en el marco de mi formación académica,<sup>2</sup> me interesé por los países hispanohablantes, primero por España, con una estancia becada de Erasmus en otro Finisterre –Galicia– y por México, desde mi llegada a Xalapa, Veracruz en el 2002 como asistente de lengua francesa. Para un francés que llega por primera vez a México, el encuentro con la otredad puede resultar avasallador y a la vez apasionante. El encuentro con la mismidad<sup>3</sup> es también otra riqueza de dicho proceso: enseñar mi lengua y mi cultura, reencontrarme con mis raíces y “paisanos”, así como reflexionar sobre quién soy en mis identidades/roles múltiples que asumo como ciudadano extranjero, profesor y ahora estudiante del Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada.

<sup>1</sup> Definición consultada en el diccionario en línea de la Real Academia Española.

<sup>2</sup> Estudié la Licenciatura y *Maitrise* en Civilizaciones y Literaturas Hispánicas en la Universidad de Bretaña Occidental (UBO).

<sup>3</sup> El concepto es patente en Levinas (1961); Foucault (1977) y Deleuze (1994).

Esta última experiencia docente me enriqueció en el plano personal, hasta tal grado que decidí permanecer en Xalapa y en la Universidad Veracruzana (UV) de 2002 a 2007, seguí enseñando el francés en la Licenciatura en Lengua Francesa (LLF) y el portugués en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Enseñar la lengua portuguesa con el reto de motivar a los estudiantes mexicanos (atraídos inicialmente sobre todo por Brasil) hacia la variante lingüística portuguesa peninsular y la diversidad cultural lusófona fue, sin duda alguna, una experiencia difícil pero que marcó mi joven carrera como docente de lenguas extranjeras, e incluso mi motivación por investigar la tesis en curso de elaboración que presentaré a continuación. En los planos académicos y profesionales, decidí entonces especializarme más en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras: regresé a Francia en 2007 para enseñar el español y el francés como lenguas extranjeras (ELE y FLE por sus siglas respectivas), cursando al mismo tiempo la maestría en Didáctica del Francés de Paris 3-La Sorbonne-Nouvelle, con una investigación llevada a cabo en mis clases, cuya población estudiantil era sumamente diversa a escala cultural. De regreso a México desde el 2012, imparto clases de tiempo completo en la LLF y en la Maestría en Didáctica del Francés, enfocándome sobre todo en las materias de cultura y didáctica. De igual manera, coordino un cuerpo colegiado de docentes dedicados a la enseñanza de la cultura francesa en dicha Licenciatura (Academia de Cultura), en la UV, lo cual me ha permitido entablar un diálogo enriquecedor con otros docentes trabajando en los mismos ejes culturales francófonos.

*¿Qué postura epistemológica y metodológica adoptar?*

Ya que el ejercicio lo requiere y sin poder soslayar el plano teórico, cabe preguntarse: ¿cómo justificar una entrada en materia tan “anecdótica” y tan personal con la narración de mi (resumidísima) historia de vida (Bertaux & De Singly, 1997)? Sencillamente porque el estudiante de doctorado, así como cualquier investigador, particularmente en las humanidades, no puede (ni debería a mi parecer) desligar su objeto de estudio de su biografía, sensibilidad personal y aspiraciones académicas. Es precisamente lo que trato de procesar con estas primeras palabras: pretender elaborar una tesis de corte cualitativo no podía suscitar una enunciación impersonal ni una omisión de mi trayectoria individual. En los planos teóricos y metodológicos, fundamento mi investigación según las modalidades reflexivas (Schön, 1998) a la hora de problematizar y conceptualizar mis análisis. Las acciones observadas (enseñanza-apropiación, *decires* y discursos) serán asimismo analizadas de manera reflexiva, contrastando historias de vida, aspiraciones y representaciones sociales. El concepto de *representación social* es entendido aquí desde la perspectiva de la psicología social, en la acepción de Moscovici (1979):

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Las representaciones son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un gru-

po o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp. 17-18).

Considerar las implicaciones metodológicas de dichos posicionamientos resulta muy importante en la formulación y consecución de mis objetivos de investigación. Mi propósito es, efectivamente, desde mi quehacer como profesor de lengua francesa-culturas francófonas y mi incipiente práctica de investigador, reflexionar sobre la acción y adoptar una mirada crítica sobre mi labor docente. Retomo en esta medida el axioma de la reflexividad comprendido según Schön (1998): “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p. 72).

*Iniiciando desde un dilatado punto de partida... hacia la delimitación de un objeto de estudio*

He mencionado con anterioridad en este artículo las múltiples temáticas de interés que giran alrededor de las culturas, la otredad, la mismidad y la interculturalidad. Sin embargo, y si bien una tesis doctoral constituye un espacio amplio para una reflexión profunda, cabe recalcar la importancia de delimitar un eje rector de las reflexiones emprendidas, en un afán de salvaguardar la coherencia de la investigación y su factibilidad.

La formación cultural de los profesores de francés en México, en el contexto de las Licenciaturas en Lengua Francesa, constituyó *in fine* mi objeto de estudio. Esta investigación se origina por un deseo personal de *aprehender y comprender los procesos de apropiación cultural* en el marco de dicha carrera universitaria, particularmente en la UV, donde escogí mi corpus de análisis, sobre todo desde la mitad hacia el final de la LLF.

Mi inquietud por integrar una dimensión diversitaria<sup>4</sup> es que, si bien varias investigaciones se han llevado a cabo en el ámbito de la cultura en México (especialmente en Idiomas y en Antropología lingüística) con un interés creciente por la dimensión intercultural, no se ha cuestionado ni indagado todavía a fondo sobre los alcances reflexivos y hermenéuticos que esta dimensión supone en el marco del contacto con las culturas francófonas, en la máxima expresión de su diversidad. Existe, a mi ver, una perspectiva muy interesante y enriquecedora en términos de la investigación en la didácticas de lenguas y culturas extranjeras, integrando las perspectivas interpretativas, tanto en el nivel de la apropiación cultural como para la enseñanza de la misma. Esta inquietud me ha llevado a formular en mi contexto de intervención una problemática que incorpora esta vereda interpretativa, a la luz de mis preguntas y objetivos de investigación.

Presentación de una investigación en curso de elaboración: contexto, problemática, preguntas y objetivos

*En el nivel macro: un contexto francófilo en México, arraigado en su historia*

El contexto seleccionado para mi investigación en el nivel global es la República

---

<sup>4</sup> Utilizo el adjetivo “diversitario” en su acepción de exploración y fomento de la diversidad. Este término ha sido acuñado en buena parte por la investigación del laboratorio “EA 4428 Dynadiv” (*DYNAMiques et enjeux de la DIVERsité linguistique et culturelle*) de la Universidad François-Rabelais de Tours, Francia (<http://dynadiv.univ-tours.fr/> laboratorio del cual formo parte como doctorando con mi tesis en co-dirección/co-tutela UV-Tours).

Mexicana, país en el cual me he integrado a la vida social, cultural y profesional desde hace más de 15 años, como lo he señalado. Las políticas lingüísticas en México se han centrado más en la enseñanza del inglés en los últimos 20 años pero se ha consolidado una difusión de la lengua francesa y cultura francófona que se arraiga en una francofilia situada históricamente en algunos estados del país desde el siglo XIX (Veracruz, Puebla, Jalisco, Querétaro, por ser los más notorios) y que se inserta actualmente en un contexto más globalizado fomentado por la adhesión de México a la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) como miembro observador en el año 2014.

Esta adhesión podría sonar un tanto sorprendente a primera vista; sin embargo, habría que vislumbrar en este acto el discurso subsecuente en el plano no solo cultural, sino también económico y tal vez ideológico. Más allá de Francia y la Unión Europea en donde la lengua francesa es una de las lenguas oficiales en la diplomacia comunitaria, el gobierno mexicano se orienta hacia la búsqueda de otros mercados en la prometedora “África francófona” (alrededor de 115 000 000 de habitantes en 31 países<sup>5</sup>); la tendencia a procurar otros socios geopolíticos para México en el nivel mundial se vuelve más apremiante, particularmente en el contexto actual marcado por las tensiones políticas y comerciales con Estados Unidos. Más allá de una historia a veces marcada por conflictos (las intervenciones francesas del siglo XIX) y más allá de los alcances económicos y geopolíticos

actuales, habría que recordar sin embargo esta francofilia mexicana, identificable en sus escritores (Octavio Paz como máximo representante), afrancesamiento, fases políticas (el Porfiriato por antonomasia) o sus corrientes filosóficas (el positivismo de Auguste Comte en la educación).

Dicha historicidad, factores culturales e intereses geopolíticos inciden de manera preponderante en las ideologías relacionadas con la presencia francesa en México (Meyer, 2011) y a través de una historiografía reciente enfocada en el estudio de las sensibilidades comunes entre Francia y México por medio de las influencias económicas, políticas, arquitectónicas, artísticas, gastronómicas, literarias y educativas (Pérez Siller & Cramaussel, 1998; Pérez Siller y Lassus, 2015). Estas prácticas culturales, en su gran diversidad y en diferentes grados, han permeado en la cultura mexicana, lo cual se observa en la tradición educativa para la formación docente en Lengua Francesa en el nivel universitario. Prueba de ello es la red de Alianzas Francesas y de numerosas licenciaturas de Lengua Francesa en la República Mexicana. Los estudios en el ámbito de las políticas lingüísticas han destacado un interés permanente por la difusión, aprendizaje y enseñanza de la lengua francesa, asociada a una tradición humanista, cultural y educativa en México (Hernández Alarcón, & Landa Alemán 2005).

#### *En el nivel micro: universo y corpus de análisis*

Para tal efecto, he considerado pertinente en un primer tiempo seleccionar las instituciones identificadas con una larga tradición en este campo formativo para la lengua francesa, debido sobre todo a la francofi-

---

<sup>5</sup> Sitio oficial de la OIF (<http://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html>).

lia observable de manera más marcada en ciertos estados de la República Mexicana. Se trataba en un inicio de medir la importancia y apego a la lengua y cultura francesas en tres estados “francófilos” (Veracruz, Puebla, Jalisco) en sus tradiciones educativas con sus implicaciones discursivas en la formación de los futuros profesores de francés (representaciones, ideologías, prácticas de clase, valoración de la diversidad lingüística en francés y de la diversidad cultural francófona).

El estado de Veracruz, por su marcada historicidad ligada a Francia desde la llegada de los migrantes de Barcelonnette y Champlitte principalmente en el norte del Estado (Demard, 1999), se ha colocado progresivamente en el centro de mi corpus de investigación. En efecto, abarcar los tres estados resultaba en cierto modo difícil de sobrellevar en el marco de una tesis delimitada temporal y espacialmente, por lo que, sin descartar la importancia de la presencia francesa en los estados de Puebla y Jalisco, he optado por centrarme en el estado de Veracruz y en la LLF de la UV, siguiendo el modelo de investigación de los estudios de casos (Yin, 1994).

Logré identificar un volumen de insumos y materias observables de manera significativa en la UV que cuenta con una Facultad de Idiomas y LLF que gozan de cierto prestigio en el nivel nacional, con una larga trayectoria en la formación de profesores de lenguas extranjeras. He reconsiderado por consiguiente las otras dos universidades -la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad de Guadalajara (UdeG)- como campos de investigación complementarios en relación con el estudio de caso de la UV.

### *Una problemática, varios cuestionamientos e inquietudes académicas*

El paradigma inicial limitado en su radio a la enseñanza-aprendizaje de la lengua y cultura francesas (una visión etnocentrada) sufre actualmente una ruptura en el sentido de que la formación de los futuros docentes de francés apela a una apertura del campo, hacia una verdadera integración de la diversidad, por medio de una complejización de las representaciones iniciales para formar mejores profesionistas con una visión más amplia y enriquecida de la francofonía.

Este proyecto portador de diversidad y enriquecimiento conlleva la necesidad de comprender los procesos reflexivos, personales (en sus dimensiones individuales y colectivas) y hermenéuticos a la hora de apropiarse una cultura cercana (romance, latina en cierto punto) y a la vez distante (“exótica” y extranjerizante, si mencionamos zonas de la francofonía ignoradas por el público en general). Esta paradoja se observa en la cercanía evocadora de Francia (con la ciudad de París como estandarte cultural) frente al Caribe (islas de la Guadalupe, Martinica, Haití) o incluso provincias como Quebec, cuya imagen francófona parece más distante y anecdótica estando geográficamente más cercanos a México.

La lengua francesa, como lo señaló Beacco (2000), se asocia todavía a una permanencia cultural que justifica su enseñanza-aprendizaje alrededor de la cultura como una de las motivaciones principales. Esta permanencia cultural se mantiene viva de manera más visible para la lengua francesa que para la lengua inglesa u otras lenguas. Prueba de ello son los Festivales de la Francofonía organizados en varias univer-

sidades del país, el *Tour de Cine Francés* que ahora brilla con una proyección nacional, aunado a la intensa actividad cultural promovida por las Alianzas Francesas en toda la República Mexicana. Ciertamente, esta importancia de la cultura francesa y francófona (en menor medida) se debe no solo a la demanda de los aprendientes, sino también a una política de difusión cultural impulsada por Francia desde los años 1950 en todo el mundo, la cual es parte medular de sus políticas lingüísticas en el nivel internacional: a manera de ejemplo, basta con mencionar al presidente De Gaulle y su voluntad de asentar el *soft power* francés, en un afán de consolidar la proyección internacional de Francia frente a Estados Unidos y la Unión Soviética. Aunado a este factor cultural, se observa actualmente una diversificación de motivos en los últimos años (fines específicos, universitarios, educativos en general). La competencia cultural e intercultural francófona constituye un reto en México, dada la lejanía geográfica (a pesar de la relativa cercanía gracias a internet) y el aprendizaje en medio heteróglota y en grupos homogéneos, con la dificultad que supone a veces acercarse a la alteridad; problemática señalada en investigaciones anteriores (Hernández Alarcón & Landa Alemán, 2005).

El componente cultural en clase de lenguas extranjeras ha sido objeto de estudio desde la época de los enfoques comunicativos en los años 1970 pero sigue constituyendo una dificultad para los docentes en sus clases. Los discursos que comúnmente y empíricamente se pueden escuchar y/o leer son los siguientes:

- La cultura no parece ser tan importante como para garantizar un aprendizaje su-

ficiente de las lenguas extranjeras (salvo tal vez en los niveles más avanzados).

- La cultura puede ser adquirida o aprendida fuera de clase, en los contextos autónomos de aprendizaje y en los contextos naturales de adquisición (los países francófonos, en el caso que nos ocupa).
- La cultura puede resultar a veces delicada de abordar en ciertos contextos o instituciones educativas.
- La cultura es difícil de abordar en clase de lenguas: ¿qué perspectiva metodológica adoptar? ¿En qué proporción se debe enseñar la cultura en una clase de lengua?, ¿en qué momento del programa?, ¿cómo evaluar la competencia inter-pluri-cultural?, ¿qué culturas enseñar en el caso de las lenguas con una proyección histórica internacional (anglofonía, hispanofonía, lusofonía, francofonía, etcétera)?

Intrínsecamente, la lengua francesa sigue estando principalmente ligada a Francia en su concepción universalista; es decir, a la mitología “rivaroliana” del genio de la lengua y al alcance revolucionario del francés.<sup>6</sup> Si bien el interés por la lengua francesa puede explicarse en gran medida por la importancia que ha tenido Francia en el nivel de las ideologías políticas en la construcción de México como Estado-nación (de manera conflictiva y a la vez “pacífica”), la francofonía en sus representaciones ideológicas sigue siendo mucho más anecdótica,

---

<sup>6</sup> Antoine De Rivarol (1753-1801) fue un escritor y ensayista francés que defendió vehementemente la universalidad de la lengua francesa frente a las otras lenguas europeas (véase Pinhas, 2008).

incluyendo también las regiones europeas francófonas, Quebec o más cerca todavía el Caribe de lengua francesa. En la enseñanza del francés como lengua extranjera, es de señalar el fenómeno más o menos recurrente de exotización (Todorov, 2005) y marginación hacia las regiones francófonas de África, siendo este continente considerado como el futuro de la lengua francesa en el mundo según lo prevé la OIF (Diouf, 2014).

El poder evocador de la francofonía en su conjunto permanece globalmente más limitado que el de Francia como tal. Esto ocurre a pesar de las crecientes manifestaciones de interés por la diversidad francófona como lo atestigua la reciente adhesión de México a la OIF como miembro observador, las Jornadas Francófonas y otros festivales de la francofonía organizados en las universidades y centros de idiomas de todo el país. Los manuales de FLE predominantes y utilizados por los formadores resaltan principalmente la cultura francesa metropolitana, brindando a los territorios de ultramar y a la francofonía un trato relativamente periférico. En su dimensión sociolingüística, se sobrepone esencialmente la lengua francesa en su norma metropolitana afrancesada y estandarizada sobre las variedades regionales y francófonas. Esta *centración* en la cultura francesa es observable de igual manera en los exámenes estandarizados de certificación DELF-DALF, en los cuales es poco palpable la diversidad cultural, más allá de la actualidad francesa, y poco visibles las variaciones de la lengua francesa (más allá de la norma estándar).

#### *Preguntas y objetivos de investigación*

La problemática evocada arriba me ha llevado a formular en un primer tiempo la

siguiente hipótesis inicial: un modelo *alterdidáctico diversitario* (Castellotti, 2015) permitiría proponer una formación cultural dirigida a los futuros docentes de Lengua Francesa al implementar una enseñanza-aprendizaje integrada por la diversidad de las culturas francófonas y enriquecida en el salón de clase con las perspectivas reflexivas y hermenéuticas que conforman este modelo.

Sin embargo, al idear una hipótesis de esta índole y al plantearme pilotear un dispositivo didáctico para corroborar su efecto en el contexto analizado, me tropezaba con el siguiente escollo: ¿cómo compaginar el paradigma fenomenológico y hermenéutico (Merriam, 2001, p. 11) al cual aspiraba orientarme progresivamente, con una visión positivista y accional de la investigación sujeta a dicha hipótesis? A fin de evitar poner en riesgo la investigación con tal conflicto epistemológico, he optado por plantear una *interrogante exploratoria de la investigación*: ¿cómo se construyen los procesos de enseñanza y apropiación de la cultura francófona en las Licenciaturas de Lengua Francesa en México?

De ahí he derivado las siguientes *preguntas específicas*:

- ¿Cuáles son las características formales de las LLF (objetivos, modalidades, contenidos, misión social, cultural)?, ¿cuáles son los presupuestos teóricos y prácticos de las materias en las que se enseña la cultura francesa y/o francófona y cuáles son las características discursivas en el nivel curricular?
- ¿Cómo los profesores enseñan la diversidad lingüística y cultural francófona?, ¿cómo los estudiantes se apropian de

ella en el marco de la LLF en la UV?, ¿cuál es el peso de las tradiciones educativas locales (si es que existen...) y cuál es la incidencia de estos factores en la formación cultural de los estudiantes?

- ¿Qué formación cultural poseen los profesores de la LLF en el ámbito de la lengua francesa y de la francofonía?, ¿cómo podemos categorizar sus representaciones sociales y qué incidencia tienen éstas en el salón de clase?, ¿cómo los profesores reflexionan sobre su propia práctica de clase y cómo interpretan los fenómenos de enseñanza y apropiación lingüístico-culturales?

*El objetivo general que he propuesto fue el siguiente:*

Analizar y comprender los procesos de enseñanza y apropiación de las culturas francófonas en el marco de las LLF en México, desde una perspectiva diversitaria.

... llevándome a tomar en consideración los siguientes *objetivos específicos*:

- Analizar los objetivos y las características discursivas de las LLF en el ámbito cultural, así como los programas de las materias de cultura, a fin de evaluar su impacto en la formación profesional de los futuros docentes.
- Observar las prácticas de clase en una LLF de México (estudio de caso en la UV) con el objetivo de aprehender los procesos de enseñanza y apropiación de la cultura francesa y/o francófona.
- Investigar la formación inicial y continua de los docentes de cultura, así como sus representaciones iniciales acerca de la francofonía, para entender

qué incidencia tienen en la formación cultural de los estudiantes.

El planteamiento de la investigación (contexto, problemática, preguntas y objetivos) no podría sustentarse de manera coherente sin un andamiaje teórico sólido y pertinente, en un afán de retroalimentar y enriquecer los análisis realizados con una mirada teórica y reflexiva.

Antecedentes teóricos en estudios culturales:

¿De dónde parto? ¿Hacia dónde voy?

En el ámbito de *integración de la cultura en la didáctica del francés como lengua extranjera*, campo que me interesa particularmente para mi investigación, André Reboullet (1973) propone desde los años 1970, las primeras reflexiones en torno a los elementos culturales en la enseñanza de los idiomas. Esta época marca el advenimiento de los enfoques comunicativos y la ruptura de un paradigma que se había mantenido activo durante varias décadas: el de la supremacía de la lingüística aplicada como única ciencia tutelar para justificar los fundamentos de la didáctica de lenguas y culturas extranjeras. Los años 1970-1980 marcan un hito en la evolución de la didáctica con la integración de otras disciplinas como la sociolingüística, la antropología cultural, la pragmática, la psicolingüística, las ciencias de la adquisición y el cognitivismo. Louis Porcher (1986) se puede considerar como una de las referencias de primera importancia, al proponer un enfoque particular en la enseñanza-aprendizaje de la cultura en sus múltiples dimensiones (antropológica, culta, mediática, histórica). Sus aportaciones llevaron a

Zarate (1986) a profundizar este análisis al enfocarse en la relación con la alteridad y las representaciones del extranjero en la didáctica de lenguas extranjeras, abriendo paso a una mayor consideración hacia lo intercultural (Byram, 1992), anunciando las publicaciones sucesivas que apuntaron a valorar la riqueza didáctica de la interculturalidad (De Carlo, 1998; Auger, 2007; Windmüller, 2010; Chaves Favier & Pelissier, 2012). A su vez, Beacco (2000) enriqueció las reflexiones y análisis en este campo de estudio superando la dicotomía conceptual al considerar el binomio “cultura-civilización” y todas las dimensiones que supone la cultura en la clase de lengua, enfocándose de igual manera en la difusión y enseñanza cultural francófona.

Christian Puren se ha interesado desde el inicio de sus investigaciones en la integración de la cultura para la clase de lenguas; pero es realmente a partir del año 2011, con su modelo complejo de la competencia cultural, cuando se rompe el paradigma de la interculturalidad como dimensión exclusiva para enseñar la cultura en una lengua extranjera, conceptualizando sucesivamente las dimensiones inter-, pluri-, trans- y co-culturales. Cabe señalar de igual manera que las aportaciones sociológicas (Bourdieu con los *habitus*, las representaciones sociales, los estereotipos) y antropológicas-culturales contribuyeron a relativizar el peso ideológico de la “civilización”, con su carga semántica colonialista. La evolución epistemológica ha llevado, poco a poco, a los sociolingüistas y didactólogos de lenguas, a cuestionar aún más la pertinencia de la dimensión intercultural, la noción de contexto e incluso el propio concepto de la diversidad.

Tomando en cuenta las aportaciones teóricas del pensamiento complejo y las reflexiones alterdidácticas (De Robillard, 2008) me he interesado en las últimas evoluciones de un modelo de investigación que se constituye actualmente como “diversitario”, particularmente en la Universidad François-Rabelais de Tours (De Robillard, 2008; Debono & Goi, 2012; Castellotti, 2013, 2016; Huver, 2015). Retomando el título de la penúltima publicación citada, este modelo apunta a “tomar en serio la diversidad en la didáctica de lenguas y culturas”, al integrar una reflexión sobre las nociones de diversidad, contexto y cultura, enfocándose en los procesos de apropiación de las culturas enseñadas, según una perspectiva hermenéutica y reflexiva (Ricoeur, 1969; Gadamer, 1996) que considera, más allá de las características histórico-social/económicas del contexto, las dimensiones subjetivas de los actores entrevistados y del propio investigador (biografía, su propia reflexión e historicidad). Me he interesado en este último modelo diversitario en la medida en que me ha permitido analizar de manera más pertinente las implicaciones sociales, personales y didácticas (en su diversidad) de la formación cultural dirigida a los estudiantes que cursan las LLF.

*La imagen de Francia en el imaginario mexicano* ha sido analizada en una tesis doctoral que pone de relieve de manera específica las representaciones de la cultura francesa en los manuales escolares nacionales (Robin, 2011). Las publicaciones ya citadas del investigador Javier Pérez Siller y de Jean-Marie Lassus (sin mencionar las aportaciones valiosas de otros especialistas de la BUAP), constituyen de igual manera una

excelente fuente bibliográfica para comprender los alcances históricos y culturales de las sensibilidades, modas, cosmovisiones e influencias comunes entre Francia y México. Las reflexiones en torno a las representaciones sobre las culturas francófonas (principalmente sobre la cultura francesa), permitirán forjar un punto de partida contextualizado en la historia de las relaciones entre ambos países para cotejar aquellas sensibilidades e imaginarios del pasado con las representaciones actuales de los estudiantes y docentes.

### Planteamientos metodológicos

#### *Tipo de investigación*

Mi investigación es eminentemente cualitativa (aunque no descarto puntualmente la medición de datos recolectados en el terreno de observación); se inserta en los estudios de campo de tipo exploratorio. Van der Maren (1995) describe la investigación exploratoria en su tarea de colmar un vacío; se apoya en un conocimiento mínimo, permite delimitar una realidad a ser estudiada o de escoger los métodos de colecta de datos más apropiados para documentar los aspectos de esta realidad; o seleccionar a los informadores o fuentes fehacientes para informar de dichos aspectos. Por comodidad metodológica, sería “fácil” plantear mi acercamiento al campo de observación bajo el lente etnográfico. Las observaciones de clase y del medio institucional, en el marco de mis encuestas, podrían suscitar efectivamente la implementación de una etnografía, la cual ubicaba como el meollo de mi instrumento de investigación ya desde mis primeras reflexiones. Sin embargo, a medida que he ido progresando en la investigación, me he

esforzado por complejizar dicho instrumento, en un afán de tender hacia un dispositivo de análisis “triangulado” y diversificado al contemplar:

- Las observaciones de clases en las materias de cultura de la Licenciatura en Lengua Francesa de la UV.
- El análisis de contenido de las LLF así como el análisis de contenido de los programas de las materias de cultura (UV, BUAP, UdeG)<sup>7</sup>
- Las entrevistas individuales a los profesores así como las entrevistas a grupos focales y cuestionarios dirigidos a los estudiantes avanzados de la UV.

Este análisis cruzado se ha llevado a cabo por medio de un análisis principalmente cualitativo y fenomenológico (Merleau-Ponty, 1945) en el campo formativo de las LLF. No se trata en esta perspectiva de detenerme en la observación y análisis de lo que investigo, como lo podría emprender con una mera visión etnográfica, sino de darle un sentido propio a lo que percibo, lo que interpreto y comprendo. Esta postura fenomenológica y hermenéutica se dis-

---

<sup>7</sup> La decisión de contemplar una perspectiva comparativa en el análisis de contenido con los programas de otras LLF en México –BUAP, UdeG, y otras que podrían ser pertinentes como la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), o Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) de Toluca, por su tradición “francófona”–, parte de la inquietud por diversificar la muestra a esta altura de la tesis y comparar otras visiones relacionadas con la formación cultural, manteniendo como enfoque central el estudio de caso en la UV para las observaciones de clase y las entrevistas.

tancia asimismo de la idea según la cual los datos “hablan” por sí solos y que de ellos dimana el sentido. Con sus propios criterios de análisis, lectura del mundo, *bagaje* reflexivo y subjetividad, el investigador es más bien quien construye el sentido y hace hablar los datos según su cosmovisión personal. Detallaré más adelante mi postura al respecto.

#### *Postura metodológica y enunciativa del investigador*

He buscado adoptar en esta investigación el debido rigor de la objetividad, pero a la vez con un posicionamiento subjetivo asumido: la investigación busca “producir discursos” en el marco de las encuestas que se llevarán a cabo. En esta medida, no cabe duda que el investigador debe asumir la subjetividad inherente a la constitución de la muestra de estudio, al momento de diseñar los instrumentos de investigación, con una determinada actitud al realizar sus análisis de campo, al adoptar ciertos enfoques en la interpretación de los datos arrojados. Al ser partícipe de la investigación, considero necesario tomar distancia y objetividad, pero a la vez asumir la subjetividad inherente a este proceso, razón por cual desde la perspectiva reflexiva de la enunciación he escogido utilizar la primera persona del singular.

#### *Constitución de la muestra*

En la UV, seleccionada en el marco del estudio de caso, el cuerpo docente se divide en la vertiente práctica de la acción formativa para la cultura (profesores de cultura francesa y/o francófona) y un panel seleccionado de profesores de lengua (1 para el nivel intermedio, 2 para el nivel avanzado y 1 más para perfeccionamiento)

ya que son también formadores de cultura en sus clases de lengua (aunque en menor medida). Los profesores directamente implicados en la formación cultural suman un total de 10 profesores, los profesores de lengua suman un total de 5 maestros y los de cultura 6. Los estudiantes encuestados son los que cursan las materias de cultura (un promedio de 15 estudiantes por grupo) y los que cursan las materias de lengua (un promedio de 15 estudiantes por grupo) para cotejar los resultados obtenidos sobre la formación cultural propuesta por los profesores y recibida por los estudiantes. He considerado también la pertinencia de integrar, en la medida de lo posible, a los docentes de Traducción y Traductología, lo cual me ha permitido interesarme, de cierta manera, en los aspectos ligados a los alcances culturales de la traducción en la formación profesional de los estudiantes.

#### *Instrumentos de investigación y técnica de análisis*

El instrumento de investigación se ha diseñado de manera diversificada (encuestas cualitativas, sin negarse a un enfoque cuantitativo cuando los objetivos de recolecta de datos lo justifiquen) y cronológicamente estructurada, a fin de poder evaluar la complejidad del objeto de estudio y del terreno que me he propuesto analizar en esta investigación. Presentaré a continuación la “ruta crítica” de las etapas que he considerado pertinentes a la hora de imaginar la implementación práctica de las herramientas ideadas para recabar datos del contexto, construir argumentos y progresar en la reflexión:

- *Observaciones participantes:* He observado las clases de los profesores que im-

parten cursos de cultura francesa y/ francófona en la LLF en la UV, a fin de comprender los procesos de enseñanza y apropiación cultural. La presencia del encuestador-observador se asume en el nivel de la subjetividad al formar parte de la observación, al ser yo mismo partícipe del proceso de investigación y actor en la formación. Con el fin de estructurar y preparar de manera coherente el análisis de los datos subsecuentes a esta etapa de la investigación, me he apoyado en una tabla compleja<sup>8</sup> que integra múltiples parámetros de observación y que permite, asimismo, vislumbrar las implicaciones didácticas desprendidas del análisis discursivo de las representaciones e ideologías, tanto lingüísticas como culturales sobre la lengua francesa y las culturas francófonas. Un análisis semiótico del discurso didáctico en el salón de clase me parece pertinente, ya que posibilita la observación y entendimiento de los signos inherentes al entorno estudiado, dando pie a un análisis de la postura del docente, las interacciones profesor-estudiantes, la tensión enunciativa, las jerarquías, la configuración espacial del salón de clase, así como todos los elementos discursivos que puedan permitir comprender el sentido y los alcances complejos de la enseñanza-apropiación cultural. Para tal efecto, las sesiones de clase grabadas (audio y/o video) podrían contribuir a enriquecer el análisis

---

<sup>8</sup> Se trata de la tabla de análisis que elaboré e implementé para la experiencia educativa de *Observación y práctica docente* (Licenciatura de Lengua Francesa, UV).

de los insumos recolectados en el campo de observación.

- *Breves cuestionarios escritos y entrevistas focalizadas*: Serían dirigidos a un grupo de estudiantes finalizando la Licenciatura con preguntas abiertas para recabar en francés y español<sup>9</sup> sus opiniones sobre el interés y el desafío que representaría aprender más variaciones lingüísticas y diversidad cultural francófona a lo largo de su formación universitaria, integrando el componente de la reflexividad. Los datos arrojados individualmente (cuestionarios) y colectivamente (grupos focales) darán pie a una fotografía instantánea y comparativa entre los estudiantes de las diversas materias observadas en la UV, complementada por un enfoque cualitativo con las opiniones recolectadas, transmitiendo asimismo sus aprehensiones y aspiraciones como futuros profesores de lengua francesa y culturas francófonas.
- *Análisis didáctico y discursivo de los planes de estudios, programas de materias* así como referenciales en materia de formación cultural en las Licenciaturas de Lengua Francesa (UV, BUAP, UdeG). Este análisis comparativo me permitirá evaluar la importancia de la formación cultural en cada licenciatura (número de materias, créditos, horas, prerrequisitos, objetivos, visión, misión, etcétera). En este caso, al igual que las entrevistas dirigidas a los profesores y responsables de la Licenciatura, se tratará de identificar

---

<sup>9</sup> No quisiera frenar (por la inseguridad lingüística) la expresión libre de la opinión estudiantil en esta recolecta de datos, dejando libre cauce a la interacción oral aunque se produzca en español.

en qué medida se adecúan las declaraciones para la formación intercultural comúnmente argumentada respecto de las prácticas de los docentes en clase y la percepción que los estudiantes externan sobre dichas declaraciones. Resultará pertinente identificar las causas de estos desfases para detectar si se deben a la formación/actualización del cuerpo docente, dificultades materiales, acceso a soportes didácticos, modalidades de enseñanza-aprendizaje o nivel de lengua, por ejemplo. El análisis crítico del discurso (ACD) abre, en esta medida, la reflexión hacia las problemáticas de tensiones y juegos de poder, jerarquías entre las personas y discursos que “chocan” entre ellos: discurso de la mundialización vs. discurso local de la necesaria adaptación de los planes de estudios, soportes didácticos, etcétera.

- *Entrevistas individuales y colectivas*, de tipo no-directivas y abiertas: podrán ser dirigidas a los formadores de formadores y responsables administrativos (jefes de Carrera, coordinadores de academias de Cultura) en la LLF (UV dentro del estudio de caso), a fin de analizar, por medio de sus discursos y la manera de exteriorizar sus opiniones, sus representaciones relativas a la lengua francesa y a las culturas francófonas, a la importancia del componente (pluri)lingüístico y (pluri)cultural desde los primeros niveles de la formación docente –niveles A1-A2 del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR)–. Las entrevistas buscarán analizar de igual manera en qué medida y según qué modelos didácticos se podría implementar una formación integral en este campo profesional.

El análisis crítico del discurso (Heller, 2002) de las entrevistas podrá abordarse de manera individual o desde una perspectiva interaccionista al realizarse de forma colectiva. En ambos casos, se tratará de analizar el marco enunciativo de la producción discursiva y percibir el alcance de las declaraciones hechas en torno a la lengua francesa y a las culturas francófonas: ¿quién habla?, ¿a quién?, ¿de qué habla?, ¿de qué manera?, ¿cuál es su estatus profesional y/o personal?, ¿cuáles son sus alegatos y declaraciones?

Los diferentes tipos de instrumentos que conforman este dispositivo de investigación permitirán cruzar datos tanto cualitativos como cuantitativos, buscando indicadores más o menos estables respecto de mis preguntas iniciales y específicas, pero reflejando, en todo caso, una respuesta polifacética y compleja a la altura de los objetivos de investigación que me he propuesto alcanzar. Asimismo, la medición de los datos estribará en un esquema sistemático y triangulado (Denzin & Lincoln, 2000) para el análisis de los insumos de investigación.

#### Primeras dificultades y resultados parciales

Rendiré cuenta en este apartado de algunas reflexiones preliminares en torno a la segunda herramienta de mi dispositivo de investigación: las observaciones de clase. El primer escollo que considero haber superado está relacionado con el acceso a los espacios de observación: resultaba efectivamente delicado recurrir a observaciones de clase en mi calidad de estudiante de doctorado, de origen francés y además compañero de

trabajo en la misma institución. Para lograr dicho acceso a un espacio que permanece generalmente “privado” (los profesores suelen laborar en la intimidad de su salón de clase), ha sido necesario ganarse la confianza tanto del cuerpo docente de la Licenciatura como de la comunidad estudiantil, plantear mi proyecto de investigación de manera humilde (pero sin exceso de modestia), externar mi deseo de aprender a partir de lo que observo y reiterar mi postura de observador de fenómenos diversos, alejado de toda visión evaluativa. En esta medida, he tenido que abandonar la idea de grabar las clases, para evitar cohibir a los estudiantes y a los mismos profesores. Me limité a tomar notas en mi bitácora; la cantidad de materias por observar (un promedio de 6 materias por semestre) implicaba que adoptara una postura de descubrimiento de la muestra en un inicio, lo cual significaba superar la dificultad de llevar una observación continua de varias sesiones durante el mismo semestre. He optado asimismo por llevar a cabo una primera fase de identificación de materias estratégicas durante el primer año (dos semestres), tras una selección que me permitiría centrarme más a profundidad en la observación de varias sesiones de clase.

En este primer acercamiento, he tratado de rescatar las técnicas etnográficas (Atkinson & Hammersley, 2007) de conocimiento del campo, apuntes de bitácora y relación de confianza con mi objeto de estudio. Dichas técnicas se verán progresivamente desplazadas por mi postura central de investigación, fundamentada en la fenomenología y la hermenéutica, a la hora de buscar comprender los fenómenos de manera más profunda, asumiendo mis criterios individuales y marcos reflexivos.

Si bien la etnografía constituyó un aporte interesante para acercarme al campo de estudio, sus técnicas me han parecido un tanto rígidas en los primeros encuentros con los docentes, estudiantes y sus clases: me sentí “enrejado” en la multiplicidad de columnas, criterios y categorías de la tabla que había elaborado para observar. Perdía la oportunidad de percatarme de otros detalles en los cuales no había pensado en un inicio (como los percances y situaciones imprevistas al interior de un salón de clase), lo cual afectaba mi capacidad de percepción (Merleau-Ponty, 1945), al estar concentrado en llenar una tabla de observación demasiado compleja. Resultó más fructífero acudir paulatinamente a las clases de manera más natural, estando atento a la diversidad de fenómenos, aceptando la inestabilidad y mi propia incapacidad de abarcar todo lo que pretendía observar. De igual manera, me pareció delicado realizar un análisis semiótico del discurso didáctico en el salón de clase en este primer acercamiento: las perspectivas etnográficas, semióticas y etnometodológicas (por no decir *etológicas*) me colocaban en una postura rígida de observación, y en lugar de construir significados propios según mis criterios personales y reflexivos, buscaba de inmediato códigos, señales reveladoras e indicios fácilmente identificables y analizables (por ejemplo, cierta mirada del profesor, ciertos gestos de los estudiantes, interacciones predecibles, esquemas enunciativos específicos, etcétera). Me ha resultado difícil alcanzar un equilibrio entre la exigencia de la coherencia epistemológica y la necesidad mínima de estructurar mis observaciones de clase. De esta manera, mantener la coherencia de mi postura fenomenológica y hermenéutica ha conllevado un esfuerzo

personal de alejarme de aquella visión rígida y determinista inicial para dejar el campo libre a la percepción e interpretación de la diversidad de fenómenos en las clases. Al mismo tiempo, he tratado de elaborar un bosquejo previo de categorías observables, ya no como una tabla compleja de criterios, sino más bien como un guion más flexible y práctico para percibir los fenómenos relacionados con la problemática y las preguntas de investigación.

La diversidad de las materias observadas ha ocasionado cierta dificultad a la hora de identificar categorías y unidades de análisis, pero puedo decir en esta etapa intermedia de mi investigación que esta misma diversidad ha significado un enriquecimiento muy interesante de la muestra y del objeto de estudio. He tenido acceso a las siguientes materias de cultura: Sensibilización a la cultura francesa, un enfoque intercultural; Curso monográfico de literatura francesa; Curso monográfico de literatura francófona; Lengua y cultura francesas; Didáctica de la cultura; Francia y la Unión Europea; Actualidad francesa; Sociolingüística. Las otras materias son de lengua y traducción: Comprensión oral y escrita, Francés intermedio; Francés avanzado, Francés perfeccionamiento; Traducción de textos literarios. Esta primera muestra es amplia en el marco del acercamiento inicial, por lo cual he optado por reducirla en el curso siguiente a raíz de un proceso de selección, que me permitirá llevar a cabo observaciones más regulares y profundizadas de las clases escogidas, identificando con qué profesores, en qué materias y hacia qué horizontes orientaré las entrevistas.

A esta altura de la investigación, solo he podido acercarme al campo de observa-

ción y crear una relación de confianza con los interlocutores de mis encuestas (lo cual ya es un logro dadas las dificultades inherentes a este proceso). He podido observar situaciones generalmente favorables en términos de formación y apropiación cultural, partiendo del principio de que los estudiantes parecen externar cierta motivación por sus estudios de Lengua Francesa (aunque se deberá corroborar este dato por medio de las encuestas) y cierta actitud positiva de los docentes que han procurado crear contextos amenos y dinámicos de formación cultural en sus clases.

No se trata para mí de plasmar aquí un discurso evaluador pero sí es necesaria una postura crítica hacia mi objeto de estudio, fundamentado principalmente en los dos ejes anunciados desde el título de mi tesis doctoral: la reflexividad y la diversidad. Para este primer eje mencionado, he observado una implementación relativamente escasa de la reflexividad, entendida como la problematización de las historias de vida de los estudiantes y docentes: los programas de cada materia se deben cumplir y es posible que dejen poco margen a las interconexiones reflexivas entre los contenidos que se tienen que abordar y los aspectos biográficos de los “actores” de la formación cultural en (y tal vez fuera de) las clases. Para el segundo eje, he observado un trato desigual de la diversidad cultural en las materias: se confirma de momento (y según mi percepción muy personal) una concepción relativamente etnocentrada de la cultura. La lengua francesa puede dar pie precisamente a un estudio diversitario y comparativo muy enriquecedor, si se valora la enorme heterogeneidad de las culturas francófonas. Sin embargo, es a menudo la

cultura francesa metropolitana (en sus fronteras continentales de la Unión Europea) el objeto de una atención particular, ocasionando poco margen y un trato periférico (o prácticamente inexistente) a la diversidad constitutiva del espacio cultural francófono. Otro elemento que se destaca, aunque de manera aún imprecisa, es la visión compartida de la perspectiva intercultural, planteada como vía de acceso privilegiada para el conocimiento de las culturas extranjeras, e idealizada en sus alcances humanistas. ¿A qué se deben estas situaciones de relativa consideración hacia las perspectivas reflexivas y diversitarias? ¿Cómo explicar estos fenómenos, tomando en cuenta el contexto de formación y aprendizaje, con las características específicas del campo de observación y la experiencia de los sujetos implicados en la investigación? Las entrevistas contribuirán en cierta medida responder a estas interrogantes, analizando de qué manera se adecúan o distancian las declaraciones de los docentes en el nivel didáctico respecto de las prácticas efectivas observadas en el salón de clase, tomando en consideración los recorridos y proyectos personales (Castellotti, 2016), así como los procesos reflexivos y hermenéuticos implicados en la apropiación cultural.

### Conclusión

La introducción de este artículo anunciaba el tenor de las reflexiones emprendidas: plantear mi situación personal, profesional y académica como punto de partida en un escrito académico, adoptando la primera persona del singular me ha resultado difícil en un primer tiempo. La modalidad enunciativa para la cual he estado acostumbrado en Francia, y en la que he observado cierta

continuidad en México, es la voz impersonal o la primera persona del plural, como si pareciera de imperiosa necesidad “borrar” o atenuar la presencia del autor. Sin embargo, la investigación cualitativa, lejos de encasillarse en un paradigma positivista y neutro, debería superar el síndrome de la “muerte del autor” (Barthes, 1968): por el contrario, debería integrar su vida y sus deseos, ya que el creador del texto se auto-refleja en sus reflexiones, asumiendo su historia de vida y criterios individuales de análisis, sin restarle el poder enorme de interpretación por parte del lector. En esta medida sería interesante interrogarse sobre las incidencias epistemológicas y metodológicas de las culturas de investigación con las cuales he estado en contacto: la francesa, en un primer tiempo, y la mexicana, y cómo se plasmaría este encuentro en el marco de mi tesis en cotutela. En esta perspectiva dual, navego entre dos idiomas y dos culturas, las cuales han estado en contacto desde la época moderna (desde la llegada de los primeros colonos franceses a México desde inicios del siglo XIX). La investigación se torna compleja, exigente, pero al mismo tiempo sumamente enriquecedora, al devenir como una suerte de *traducción*, tanto en el sentido literal, como en el sentido figurativo: investigar implica comprender fenómenos, traducir un pensamiento, plasmarlos y comunicarlos (Castellotti & Razafimandimbimananana, 2014). Considero haber arrojado algunos resultados parciales (y por ende, discutibles), pero no cabe duda que una postura reflexiva y crítica puede ser valiosa para aprehender la inestabilidad y la complejidad de los fenómenos relacionados con la formación y apropiación cultural, en toda su diversidad.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. París, Francia: Anthropos-Economica.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in practice 3<sup>rd</sup> edition*. Londres, Inglaterra/Nueva York, EE.UU.: Routledge.
- Alén Garabato, C. Kotul, E., Gardies, P. & Auger, N. (2003). *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures: enquêtes et analyses*. París, Francia: L'Harmattan.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'intercultural dans les manuels de langue* (Colección Proximités-Didactique). Fernelmont, Bélgica: Éditions Modulaires Européennes.
- Barthes, R. (1968). La mort de l'Auteur. Retomado. *Le bruissement de la langue*, pp. 61-67. París: Seuil
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* (Colección F). París, Francia: Hachette FLE.
- Bertaux, D. & De Singly, F. (Dir.). (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique* (Colección 128). París, Francia: Nathan Université.
- Byram, M. (1992). *La compétence interculturelle*. Estrasburgo, Francia: Éditions du Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération Culturelle.
- Castellotti, V. (Dir.). (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (Colección DYALANG). Ruan, Francia: Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité: soi-même comme des autres? *Cahiers de Sociolinguistique*, 1 (14), 129-144. Recuperado el 31 de abril de 2017, de [www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-129.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-129.htm)
- Castellotti, V. (Dir.). (2013). *Le(s) français dans la mondialisation*. Fernelmont: EME Intercommunications.
- Castellotti, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et altdidactiques. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures: Les Cahiers de l'Acadelle*, 12 (1). Recuperado el 31 de abril de 2017, de <https://rdlc.revues.org/420>
- Castellotti, V. (Dir.). (2016). *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation*. París, Francia: Didier.
- Castellotti, V. & Razafimandimbiana, E. (2014). *Chercheur(e)s et écritures qualitatives de la recherche* (Colección "Proximités-Sciences du langage"). Fernelmont, Bélgica: EME Éditions.
- Chaves, R. M., Favier, L. & Pelissier, S. (2012). *L'intercultural en classe* (Colección Outils malins du FLE). Grenoble, Francia: Presses Universitaires de Grenoble.
- De Carlo, M. (1998). *L'intercultural*. París, Francia: CLE International.
- De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. París, Francia: L'Harmattan.
- De Robillard, D. (Ed.). (2009). Réflexivité, herméneutique, un nouveau paradigme de recherche? *Cahiers de Sociolinguistique* (14). Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Debono, M. & Goï, C. (Eds.). (2012). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Intercultural, herméneutique et interventions didactiques*. Bruselas, Bélgica: Éditions Modulaires Européennes.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. París, Francia: Presses Universitaires de France.

- Demard, J. C. (1999). *Une colonie française au Mexique 1833-1926 "Rio Naulta". Étapes de l'intégration d'une communauté française au Mexique (1833-1926)*. Langres, Francia: Dominique Guéniot.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage Publications.
- Diouf, A. (2014). *La langue française dans le monde (Préface)*. Recuperado el 31 de abril de 2017, de [http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif\\_synthese\\_francais.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_francais.pdf)
- Foucault, M. (1977). *Surveiller et punir*. París, Francia: Gallimard-NRF.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode: Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. París, Francia: Éditions du Seuil.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. París, Francia: Didier.
- Hernández Alarcón, M. M. & Landa Alemán, A. (2005). L'interculturalité à l'épreuve des groupes homogènes en classe de FLE. *Textos nómadas, variaciones sobre un mismo tema: La investigación sobre lenguas extranjeras*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Huver, E. (Ed.). (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Contextualisation-universalisme: Des notions en face à face*. París, Francia: L'Harmattan.
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini: essai sur l'extériorité*. La Haya, Países Bajos: Martinus Nijhof.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception* (Colección "Bibliothèque des Idées"). París, Francia: Éditions Gallimard.
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Meyer, J. (2011). *Dos siglos, dos naciones: México y Francia, 1810-2010*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas. Recuperado el 31 de abril de 2017, de <http://www.libreriacide.com/librospdf/DTH-72.pdf>
- Morin, E. (1990). *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*. París, Francia: ESF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Pérez-Siller, J. & Cramausel, C. (Dir.). (2004). *México-Francia, memoria de una sensibilidad común*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Pérez-Siller, J. & Lassus, J. M. (Eds.). (2014). *Les Français au Mexique* (Vol. I: Migrations et absences; Vol. II: Savoirs, réseaux, représentations). París, Francia: L'Harmattan.
- Pinhas, L. (2008). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* (40-41), 51-61.
- Porcher, L. (Dir.). (1986). *La civilisation*. París, Francia: Clé International.
- Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'applications actuelles*. Recuperado el 31 de abril de 2017, de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- Reboullet, A. (1973). *L'enseignement de la civilisation française* (Colección "F. Pratique pédagogique"). París, Francia: Hachette.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. París, Francia: Seuil.
- Robin, Y. (2011). *L'image de la France au Mexique, Représentations scolaires et mémoire collective*. París, Francia: L'Harmattan.

- Schön, D. A. (1998) *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, España: Paidós.
- Todorov, T. (2005). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris, Francia: Seuil.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montreal, Canadá: Presses de l'Université de Montréal.
- Windmüller, F. (2010). *L'approche culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE à l'étranger. Repères didactique et activités pédagogiques*. Paris, Francia: Éditions Belin.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA, EE.UU.: Sage.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Francia: Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues* (Colección Essais). Paris, Francia: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français/ Didier.