



## La perspectiva intercultural en la clase de lengua extranjera: una propuesta gastronómica

Ninet, Silvina Claudia

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas

### Resumen

En la actualidad, la interculturalidad es una perspectiva muy presente en diversos ámbitos del quehacer social, en particular en el de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE). Tanto es así que parece haberse transformado en fácilmente interpretable, políticamente correcta y fatalmente esencial. (Pasquale, 2013). Sin embargo, el común denominador de las propuestas didácticas parecería ubicarse en una posición más bien descriptiva, comparativa o de confrontación, desvirtuando quizá aquello que constituye su esencia.

Partiendo entonces de una focalización en el eje intercultural en el desenvolvimiento de nuestro quehacer cotidiano y entendiendo a cada uno de los integrantes de la situación de enseñanza aprendizaje como un agente mediador de una lengua-cultura (Klett y Pasquale, 2013), expondremos una propuesta de actividad en el aula de Francés Lengua Extranjera (FLE) en la Tecnicatura en Servicios Gastronómicos que se dicta en el Instituto Municipal Superior de Educación y Tecnología “Dr. Emilio Mignone” de Luján, Bs As, Argentina.

Lejos de una propuesta basada en lo fáctico, anecdótico o comparable, propondremos un ejercicio intercultural situado en nuestra práctica docente diaria. Dicha actividad pretende promover “una interacción concreta entre locutores que pertenecen a lenguas-culturas diferentes” (Blanchet, 2005).

Con tal fin, describiremos sucintamente, más que una teoría abstracta, algunos principios de acción encuadrados en aportes de investigadores y documentos oficiales que enmarcan nuestro contexto de trabajo y que se constituirán en el



armazón metodológico-conceptual para luego presentar la actividad y finalizar con algunas líneas de reflexión que pueden surgir.

## Introducción

La noción de intercultural, según Pasquale (2013:29), parece haberse transformado en fácilmente interpretable, políticamente correcta y fatalmente esencial. Según explica la misma autora, fácilmente interpretable porque cuando hay contacto entre culturas, el prefijo inter indica al mismo tiempo los límites y la convergencia entre ellas. Políticamente correcta debido a que su contexto de aparición se encuentra signado por la reivindicación de valores republicanos y democráticos de sociedades con larga tradición receptiva. Y fatalmente esencial porque en las sociedades actuales la desterritorialización de los individuos y los grupos es altamente frecuente a tal punto que se está casi obligado a vivir con la diferencia, de modo que las reflexiones y las experiencias interculturales emergen cotidianamente en los intercambios.

Sin embargo, la situación descripta no es novedosa. La interculturalidad toma relevancia mundial debido al proceso de globalización en el que nos encontramos inmersos desde los años 80, en particular en los países desarrollados. Los conflictos bélicos entre estados, las corrientes inmigratorias consecuentes (por esos motivos u otros de otra índole), la conformación de organismos internacionales para regular esos conflictos, que ya venía realizándose, *obligaron* (en cierta forma) a los gobiernos a repensar la cuestión relacional. Es entonces que la interculturalidad surge como un modo de administrar, de mediar entre los diversos contactos, relaciones y problemáticas existentes entre poblaciones de origen diferente con vistas a lograr una integración más o menos armoniosa.

La interculturalidad la vivimos entonces a diario, en cada contacto que establecemos, en cada palabra que pronunciamos, en cada experiencia que compartimos, en cada sentimiento que expresamos. Se trata de una preocupación humana, una cuestión filosófica, social y política. Filosófica debido al ritual de pasaje entre el yo y el nosotros; social porque implica la integración y el respeto por el otro y



finalmente política porque supone la protección de unos y otros con vistas al interés común.

Ahora bien, ¿Qué es la interculturalidad, o más bien, la perspectiva intercultural? ¿Habría que hablar de interculturalidad o interculturalidades? ¿Se puede construir? En el caso de respuesta afirmativa, ¿Cómo se construye?, ¿Cómo se aprende a comprender? ¿Cómo se encuentra un lugar, el lugar del otro, su lugar? constituyen algunos interrogantes de inicio de la presente comunicación.

Podríamos responder al primer interrogante diciendo simplemente que la interculturalidad es un modo de relacionarse con el otro, de aprender de la alteridad, de lo diverso. Estamos hablando aquí de una interacción entre visiones singulares y no de un momento o encuentro que solo hace referencia a sistemas de significados diversos extraídos de esa dinámica interna así como de las características de sus productores. Martine Abdallah Preitcelle lo expresa de este modo:

La interculturalidad es una concepción de la diversidad cultural como producto de las interacciones y co-construcciones, además de una perspectiva relativa a los contactos culturales. Se basa en un triángulo noción, diversidad/singularidad/universalidad que genera, no una estructura triádica sino una dinámica discursiva, una plasticidad en la interrogación que pretende observar más que identificar, comprender más que explicar. (A. Preitcelle, 2004:59).<sup>1</sup>

En principio entonces, partimos de ciertos postulados como: el conocimiento de los grupos sociales, sus prácticas, interacciones y comportamientos, la observación y la aptitud a la disposición y apertura hacia el otro y descentración con respecto a la propia cultura, a interpretar, a poner en relación, a descubrir, cooperar, interactuar y sobre todo a comprender al otro en su percepción del mundo, y la que ese otro tiene sobre uno mismo. Estos postulados constituyen el sostén sobre el que se construye la formación ciudadana. Es evidente entonces que (en este caso respondiendo al segundo cuestionamiento) existen formas de interculturalidad no solamente entre países, sino también dentro de un mismo estado, entre generaciones, ámbitos sociales, entre el mundo rural y el urbano, entre los centros urbanos y los barrios

---

<sup>1</sup> En francés en el original. De aquí en adelante, todas las traducciones del francés al español son nuestras.



periféricos, entre los miembros de un grupo pequeño. También son variables según las posturas o representaciones de los sujetos que intervienen. Se trata de una noción más amplia, es decir, de la pertenencia a un grupo, de una definición de ese grupo con respecto a los otros y de los modos de integración y rechazo en ese grupo. El siguiente párrafo describe mejor esta situación:

(...) Dado que se inscribe en una perspectiva situacional, intersubjetiva y dialógica, lo relevante en la perspectiva intercultural son los parámetros propios a cualquier situación de comunicación donde los sujetos que pertenecen a culturas diversas entran en relación (lugar, tiempo, status, roles, representaciones, conciencia de la diversidad). En este contexto comunicativo intercultural, la dimensión pragmática es más relevante que la ontológica, caracterizada por la acumulación de conocimientos. La cultura está allí, omnipresente en la comunicación, no para 'ser aprendida', 'conocida' o 'descrita' sino para formar parte de las relaciones interpersonales (...) la cultura extranjera existe solamente en la relación vivida entre dos sujetos: depende entonces de sus experiencias personales (...) (Pasquale, 2013: 31)

Lejos entonces de suponer que los universos socializadores parecen a primera vista homogéneos, entendemos que son fundamentalmente plurales, diversos y heterogéneos. Así, la escuela es un universo, un lugar de contacto, de comunicación y de aprendizaje. Reúne y favorece la interacción de docentes y estudiantes provenientes de horizontes diferentes. Estos actores atraviesan allí momentos clave de sus vidas. En una perspectiva intercultural, la gestión de la diversidad y la alteridad que caracterizan esos espacios necesita, por su grado de complejidad, la adquisición y la capacidad o habilidad en la gestión de competencias plurales.

El rol de la institución escolar en este contexto es esencial, fundamental, porque es el ámbito privilegiado donde se construyen las identidades en interacción. Y más aún, el aula de lengua extranjera porque es el lugar de un encuentro intercultural organizado, un lugar de descubrimiento razonado, sin urgencias.

Con vistas a responder lo más cabalmente posible a los interrogantes planteados más arriba y concibiendo nuestra aula de FLE como un espacio intercultural extraordinario es que nos proponemos describir sucintamente, más que una teoría abstracta, algunos principios de acción encuadrados en aportes de investigadores y documentos oficiales que enmarcan nuestro contexto de trabajo y que se constituirán en el armazón metodológico-conceptual para luego presentar una



actividad que pretende promover esos postulados y finalizar con algunas líneas de reflexión que pueden surgir.

### **Breve bagaje conceptual**

La revalorización de la perspectiva intercultural en el aula se percibe en varios trabajos de investigación o de orientación didáctica. En el primer caso, podemos mencionar a Martine Abdallah-Pretceille (2010:10) quien reivindica su potencial comunicacional al afirmar que

(...) el tratamiento de la heterogeneidad cultural implica superponer el análisis y la acción a una filosofía moral y pragmática entendida como una búsqueda de la comprensión de las prácticas, los discursos y comportamientos que lejos de estar anclados en categorías culturales distintas, homogéneas y herméticas, se encuentran insertos en procesos de mestizaje y 'creolización' (...)

Por su parte, Geneviève Zárata (2003: 240-241) recomienda el rol docente como mediador cultural ya que debe

(...) también identificar los estereotipos elaborados por la cultura del Otro y de revelar los prejuicios provenientes de la propia cultura, de su propia cultura. Es así que el aprendizaje de los saberes culturales puede enriquecerse y la relativización de las evidencias culturales puede permitir el acceso a la comprensión del otro, de la cultura del otro (...) [Es él quien] posee el potencial de interpretar y explicar un modo de vida a quienes viven de otro modo. (...) La competencia intercultural y la capacidad de mediación cultural constituyen uno de los objetivos potenciales de la enseñanza de las lenguas (...)

Con respecto a los escritos de orientación didáctica, ya Galisson (1990:91) consideraba la didáctica de las lenguas extranjeras como “un humanismo, dado que el trabajo se centra en el hombre” lo que se interpreta como una perspectiva que contempla múltiples dimensiones como la histórica, terminológica, deontológica.

A los fines de este trabajo, nos detendremos en una propuesta argentina, expresada con claridad y maestría en el núcleo Interculturalidad del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores de Lenguas Extranjeras. Sobre dicho documento, Klett y Pasquale (2013: 58) afirman que



(...) el punto de partida para el contacto con la lengua extranjera es la lengua-cultura materna y la reivindicación, sin chauvinismos, de la pertenencia cultural propia y la mirada que desde esa perspectiva se construye (...) Permite reconciliar el decir y el hacer en el aula gracias a la activación de miradas al menos bidireccionales aunque sería mejor aún que fueran múltiples y diversificadas (...) La propuesta conlleva (...) la comprensión, el tránsito por experiencias lo suficientemente pertinentes para que los conceptos de relativismo, arbitrariedad, subjetividad, punto de vista, alteridad, etnocentrismo, distanciamiento, observador (...) se vuelvan realidades palpables (...).

Encontramos en estos postulados algunas respuestas a los interrogantes anteriores: el aula de lengua extranjera sería el lugar donde se aprende a interactuar, a posicionarse, a mirarse y a mirar, o como expresan las mismas autoras (op.cit:59):

(...) un ámbito de encuentro de lenguas-culturas y cada uno de los integrantes un agente mediatizador (...) un lugar de mediana conflictividad resultante de la vinculación con el otro y lo otro [entonces] en este marco se omiten los juicios de valor y se propicia la comprensión de las diferencias (...).

Por otro lado, es de destacar que, en este marco, cada uno de los participantes de ese intercambio debe hacer consciente su necesidad de ir hacia el otro, despojándose de prejuicios y de representaciones que impidan u obstaculicen ese encuentro, vale decir, tener la capacidad de la recepción, de la apertura dado que ese diálogo es altamente enriquecedor. Pasquale lo refiere de esta manera:

(...) La perspectiva intercultural en tanto metodología de puesta en contacto y de encuentro intercultural permite repensar el rol fundamental que desempeña la cultura y, en particular, las diferencias de cultura, en el proceso de comunicación inter-sujetos. Al poner en evidencia que el contacto cultural no va de suyo, la perspectiva intercultural demuestra que la preparación y el esfuerzo por salir del universo de pensamiento propio y penetrar en el universo de pensamiento del otro son indispensables para el contacto entre culturas. (...) (Pasquale, 2013:30)

Es así que el docente de lengua extranjera se transforma en un mediador, y está obligado a asumir ese rol, a intervenir para evitar litigios porque se encuentra en un lugar único: el que le permite arbitrar los desencuentros, construir y estimular la intercomprensión, fortalecer valores como el respeto, la tolerancia, la justicia, la libertad. Blanchet lo dice magistralmente (2005: 6):



(...)Se trata entonces de prevenir, de regular los malentendidos, las dificultades de la comunicación debido a los desequilibrios entre esquemas interpretativos, o incluso prejuicios. En este marco, se establece una ética personal y una deontología profesional que reconocen la alteridad, la diferencia y la integran en los procesos de enseñanza, como objeto de enseñanza y como modo de relación pedagógica. La enseñanza de las lenguas otras (término preferido a extranjeras, reductor y connotado) tiene como objetivo, más allá de la lengua-cultura en sí misma, fortalecer una educación general que promueva el respeto mutuo mediante la comprensión mutua (...)

Entendiendo entonces como Blanchet (op.cit.:6) que la perspectiva intercultural remite más a una metodología, a una manera de hacer, a principios de acción ya que lo que interesa es la interacción concreta entre locutores que pertenecen a lenguas-culturas diferentes, con esquemas y referencias diferentes es que haremos una propuesta de actividad para una clase de Francés Lengua Extranjera que promueve una actitud positiva, que permite construir y desarrollar capacidades como la adaptación, la receptibilidad, la cooperación, con vistas a una verdadera comprensión de sí mismo y del otro, y que además, trasciende el ámbito áulico.

### **Descripción sucinta del contexto de trabajo**

Esta propuesta se enmarca en nuestra tarea cotidiana como docente de FLE en la Tecnicatura en Servicios Gastronómicos que se dicta en el Instituto Municipal Superior de Educación y Tecnología “Dr. Emilio Mignone” en Luján, Bs As, desde el año 2003. La asignatura Francés, de cursada anual y de carácter obligatorio, se dicta en el primer año de la carrera (que consta de tres) con una carga horaria total de 64 horas. Deben cursar en ese mismo año otras asignaturas relacionadas como Planificación y organización del servicio, Cocina básica y servicio, Panadería y Pastelería, entre otras. En general, los estudiantes acaban de finalizar el ciclo secundario y poseen escasos o nulos conocimientos sobre la lengua extranjera en cuestión.

Se trata de un FOS (Francés con objetivos específicos) que adopta la metodología de aula-taller cuyo objetivo principal es el contacto de los estudiantes con la lengua-cultura a través de tópicos de la especialidad, entendiendo a la comida gastronómica francesa como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por la UNESCO desde 2010, y la voluntad de preservarla como así también su relación, influencia o impacto



en la cocina rioplatense. En efecto, se pretende desarrollar una competencia intercultural mediante la adquisición de un léxico y saberes prácticos relativos a la gastronomía francesa y argentina a través de actividades que pongan en juego la comprensión lectora, auditiva y visual. La producción oral no está prevista (en principio debido a la carga horaria y el número de estudiantes) pero la escritura en lengua materna así como la del léxico específico de la gastronomía en francés forman parte de las tareas a realizar. Los materiales didácticos (textos, guías de consignas, etc) son diseñados *ad hoc* por el docente.

Es en este contexto más extenso que se encuadra la propuesta mencionada. Nuestro objetivo en este caso es la comprensión de un hecho de la sociedad vehiculizado por expresiones idiomáticas y su puesta en contraste intercultural. Se procura que el estudiante logre percibir, mirar, describir lo que ve desde una toma de distancia emocional y agregue a esta observación una dimensión reflexiva consciente que favorezca el intercambio con los otros, y luego, más allá del contexto áulico, sin simplificar la realidad. Ambos, docente y estudiante, se transforman en mediadores culturales, interculturales, vectores de comprensión mutua. El docente incita al estudiante a lograr la adquisición del lenguaje, su reflexión sobre la lengua materna y extranjera vinculadas a la comprensión de su entorno y del mundo, y finalmente, su capacidad de interacción, de expresión, de intercambio de sus ideas con lo otro, con los otros.

Esta metodología propone entonces posicionarse sobre los conocimientos previos de los estudiantes para ir hacia el francés porque todo aprendizaje de las lenguas reside, consciente o inconscientemente, sobre una comparación entre el/los sistemas lingüísticos preexistentes y la lengua a aprender. Esta situación de contacto entre lenguas (y por lo tanto intercultural en sentido amplio que comprende la lengua y la cultura que ella vehiculiza) se constituye en una fortaleza que conviene naturalmente utilizar como recurso. La comparación entre lenguas en la clase no pretende jerarquizarlas sino más bien poner en evidencia los universales singulares (así, todas las lenguas poseen una sintaxis, una manera de indicar la negación, pero cada una lo efectiviza de forma diferente).



Es innegable que este modo de abordar los contenidos motiva al estudiante ya que se siente reconocido como sujeto, se reconoce lo que ya sabe, sin considerarse como un prototipo de su lengua-cultura. La lengua francesa se aprende entonces en una co-construcción bien visible no solo para el docente sino sobre todo para el estudiante. Cada uno logra comprender los motivos por los cuales surgen los errores (estrategias de analogía con los conocimientos previos, por ejemplo), y se produce entonces una toma de consciencia que relativiza esos errores al mismo tiempo que se los revaloriza sin estigmatizar. En esta perspectiva intercultural, cada uno es un experto en su propia lengua (tanto docente como estudiante), cada uno descubre el sistema del otro o las especificidades de las lenguas-cultura de los participantes en una relación de empatía.

Diferentes tipos de actividades pueden permitir esa toma de consciencia a diferentes niveles. En todos los casos, los estudiantes se auto-regulan con respecto a su propio sistema en lengua materna. Al mismo tiempo, escuchan a los otros, que vienen de espacios diferentes aunque compartan el código lingüístico. Al entrar en contacto, pueden comprender las dificultades de los demás y relativizar las propias. Finalmente, la postura del docente es bien visible: en constante interacción con los estudiantes, experto en lengua francesa y su didáctica, pero en situación intercultural de descubrimiento, de apertura, permeable a los aportes de los partenaires, motiva, demuestra un verdadero interés por entrar en contacto, por reivindicar y poner en valor aquello que ya poseen.

### **Propuesta de actividad y su análisis**

La presente propuesta encuentra su origen principalmente en la preocupación del docente por establecer vínculos que le permitan al estudiante comprender los motivos que justifican la inclusión de la lengua extranjera francés como asignatura en el plan de estudios de la tecnicatura mencionada y que, además, ello se constituya en el motor del aprendizaje. Esto se debe a que, en general, los estudiantes desconocen esos vínculos y perciben esa inclusión como obstaculizadora, en el mejor de los casos. C. Camilleri (1993:44) ha considerado en



este sentido lo siguiente: “(...) lo intercultural se justifica a partir del momento en que surge una preocupación por los obstáculos en la comunicación [...] cuando se identifica y analiza esas dificultades hasta incluso las tentativas que se realizan para disminuir su impacto (...).

Esa identificación y análisis son procesos por los que es necesario transitar por varias razones: permiten distinguir las interacciones interculturales de otros tipos de encuentros, puede asignársele un objetivo a la interacción, remiten a la idea de co-construcción, de implicancia y privilegian el marco temporal (condición necesaria para favorecer la escucha de lo vivido y la comprensión de lo que las intersubjetividades en movimiento permiten ver u oír).

Así entonces, en la primera clase de la cursada, planteamos una actividad que parte de expresiones idiomáticas en ambas lenguas que contienen términos relacionados con la alimentación. Según Pasquale (2017:65), los recorridos educativos anteriores, la vida familiar, las experiencias cotidianas, los desplazamientos, han ido dejando huellas en los estudiantes, formas de entender, estilos, vivencias culturales, relaciones con las lenguas, con la alteridad y con los otros que saldrán a la luz en cualquier momento de la formación institucional posterior y que es necesario capitalizar, aprender de ellas, vincularlas con los nuevos conocimientos. Es por ello que situamos nuestra proposición al inicio.

Con respecto a la selección del tema (que obviamente está relacionado con los contenidos de las asignaturas de la tecnicatura en cuestión), desde la perspectiva etnológica, consideramos que la alimentación corresponde a una categorización universal que constituye el sustrato compartido por todos los grupos culturales; por su parte, los términos referidos a los alimentos, las actualizaciones propias a cada cultura en particular, y por ende, con significados coincidentes o diversos. Por otro lado, desde el punto de vista sociológico que rige a las diversas culturas, y que considera a los individuos y grupos en interacción, los estudiantes deben observar las similitudes y diferencias entre ambas lenguas-cultura como así también reflexionar sobre sus percepciones, las del otro y a partir de ahí, sobre su propio



punto de vista y el del otro, en tanto sujetos culturales. Es en ese debate, en ese encuentro que se toma conciencia de su propio universo de pensamiento.

En cuanto al corpus, hemos seleccionado alrededor de 60 expresiones que surgen de proverbios, dichos, y que a su vez contienen imágenes, comparaciones, metáforas en castellano rioplatense y francés metropolitano en general pertenecientes a un registro estándar/popular. Las hemos agrupado por pares en tres categorías que hemos creado *ad hoc*. En clase, presentamos esta selección en francés, luego, en gran grupo, convenimos su reformulación en castellano (estamos atentos a las divergencias que pudieran surgir según los orígenes o vivencias personales) pero solo analizamos y debatimos sobre el sentido de una veintena aproximadamente; dejamos el resto para una tarea en domicilio. Es evidente que en esta ocasión expondremos solo algunos casos.

Primera categoría: aquí aparece la misma denominación para el alimento con el mismo significado. La realidad referida es la misma, las culturas comparten las mismas representaciones sobre esa realidad. Por ejemplo: *comme poisson dans l'eau*/como pez en el agua (sentirse bien en una determinada situación); *entre deux eaux*/entre dos aguas (encontrarse en una situación intermedia, evitar tomar partido); *faire venir l'eau à la bouche*/venirse el agua a la boca (el deseo y el placer se anticipan); *pousser comme un champignon*/ crecer como hongo (desarrollarse rápidamente); *rouge comme une tomate*/ rojo como un tomate (intimidarse por vergüenza ante una situación comprometedor); *comme deux gouttes d'eau*/como dos gotas de agua (parecerse sobre todo físicamente); *pomme de discorde*/manzana de la discordia (tema de pelea o discusión); *la crème*/la crema (la mejor parte); *la chair est faible*/la carne es débil (ser proclive a ceder a las tentaciones); *avoir des mains de beurre*/ tener manos de manteca (dejar caer todo, no tener fuerza); *être bon comme le bon pain*/ser más bueno que el pan (ser muy generoso, tener buen corazón); *boire comme éponge*/ beber como esponja (abusar del alcohol); *être serrés comme des sardines*/estar apretado como sardinas (tener poco espacio);



Segunda categoría: está constituida por denominaciones diferentes referidas a alimentos pero cuyo sentido es similar. Se trata de sustituciones a nivel paradigmático. Algunos ejemplos: *être ficelé comme un saucisson*/ apretado como matambre (encontrarse vestido en forma muy ceñida); *ni chair ni poisson*/ni chicha ni limonada (indefinible, ambiguo, difícil de situar); *être soupe au lait*/leche hervida (enojarse fácilmente); *caractère de cochon* /terco como mula (testarudo); *un froid de canard*/un frío de perros (mucho frío); *mettre la main à la pâte*/poner las manos en la masa (intervenir, ayudar); *passer à la casserole*/irse a los bifos (realizar el acto sexual); *chercher le poil dans l'oeuf* /buscar el pelo en la sopa (ser detallista); *sortir de l'oeuf*/ salir del cascarón (ser muy inocente, crédulo).

Tercera categoría (la más divergente): conformada por términos que en un caso no son alimentos pero en el otro sí y que recubren el mismo sentido. Se trata de cambios, agregados o sustituciones lexicales, sintácticas o gramaticales en ocasiones. La realidad referida es la misma; las interpretaciones, los modos de ver esa realidad son diferentes según la cultura, la historia, las tradiciones, por lo tanto expresan un conflicto, o bien un encuentro. Ejemplos de ello: *en faire de quelque chose un fromage*/hacer un mundo de algo (darle una importancia desmesurada a un hecho); *donner de la confiture à un cochon* /tirarle margaritas a los chanchos (darle algo a alguien que no lo merece o que no sabe apreciarlo o reconocerlo); *promettre plus du beurre que du pain*/prometer el oro y el moro (prometer algo agradable, omitiendo lo desagradable); *ne pas avoir inventé le fil à couper le beurre*/no inventar la pólvora (ser poco inteligente); *de la même farine*/del mismo palo (del mismo tipo o especie); *marcher sur des oeufs*/ caminar sobre baldosas flojas (comportarse de una manera extremadamente cuidadosa); *mettre tous ses oeufs dans le même panier*/poner todos los huevos en la misma bolsa (comprometer todos los recursos en una sola situación); *clair comme l'eau de roche*/ como agua de tanque ( límpido, puro, claro, evidente); *entre la poire et le fromage*/entre gallos y medianoche ( en un momento impreciso); *bon fruit vient de bonne semence*/de tal palo, tal astilla (las características positivas se heredan); *faute de grives, on mange de merles*/ a falta de pan, buenas son tortas (hay que conformarse con lo que se



tiene); *on ne fait pas d'omelette sans casser les oeufs*/ el que quiere celeste, que le cueste (no se obtiene nada sin sacrificio); *chat échaudé craint l'eau froide*/el que se quema con leche, ve una vaca y llora (una experiencia dolorosa impide luego tener confianza); *être rond ou plein comme un boudin*/estar borracho como una pipa (estar completamente borracho); *il boirait la mer et les poissons*/ se tomó hasta el agua de los floreros (tomar mucho alcohol); *cher comme poivre*/más caro que chico tonto; *mettre de l'eau dans son vin*/ bajar el tono (moderar sus exigencias); *avoir du pain sur la planche*/ tener mucho trabajo; *une tarte à la crème*/una verdad de Perogrullo (un lugar común); *qui a bu boira*/el que mal anda, mal acaba; *mieux vaut chèvre que vache à lait*/más vale pájaro en mano que cien volando (hay que aprovechar la ocasión propicia).

Para cada categoría, y en cada par a estudiar, se procede a un intercambio en el gran grupo sobre lo que cada repetición, cambio, agregado o supresión vehiculiza, más allá de los prejuicios, juicios de valor y puntos de vista que seguramente puedan existir. A continuación, se extraen conclusiones oralmente y por escrito que se vuelcan en un cuadro de doble entrada. A partir de las expresiones, se narran anécdotas, historias propias o ajenas en las que dichos enunciados podrían utilizarse. De este modo, además de adquirir conocimientos fácticos concretos, se reutilizan los enunciados en situaciones que van más allá del aula.

Para la clase siguiente, se esboza la tarea a partir del corpus restante que se realizará en forma individual o grupal. Se seleccionan algunos pares y se realizan encuestas acotadas entre familiares o amigos, con el objetivo de analizar otras reflexiones a propósito de las expresiones y que se constituirán en insumo, además de lo analizado en clase, para la producción final de un informe a presentar en un programa de la radio del instituto.

En todos los casos, se ha propiciado una reflexión sobre la lengua, sobre su lengua materna, sobre la extranjera. También sobre sí mismo, los otros, sobre las relaciones entre sí mismo y los grupos de pertenencia. Asimismo se han podido desarrollar aprendizajes sobre conocimientos fácticos, aspectos culturales relacionados con la lengua extranjera y los países en donde ella se habla.



Finalmente, se ha podido pensar sobre su propio entorno cultural, percibirlo, comprenderlo, presentarlo a un grupo exógeno.

## Conclusión

A lo largo de esta presentación, hemos tratado de demostrar el modo en que una actividad simple en la clase de lengua extranjera puede implicar la comprensión del otro y de sí mismo, lejos de una propuesta basada en lo fáctico, anecdótico o comparable. Por esencia, el aprendizaje de una lengua extranjera es una fuente de riqueza, de apertura, de curiosidad, un lugar de encuentro con la alteridad, con otros modos de pensamiento, otras maneras de construir las representaciones sobre el mundo y de concebir los intercambios entre los seres humanos. Así entonces, según Blanchet (op.cit:7):

En este encuentro individual con la otra cultura, el sujeto moviliza sus representaciones, es consciente de lo arbitrario de su punto de vista y comprueba la existencia de percepciones y clasificaciones diferentes de las suyas. Así, puede ejercitarse en la relación con la alteridad y la relatividad culturales. Al tomar contacto con el otro, el sujeto (re)descubre su propio universo de pensamiento al mismo tiempo que admite que frente a sí se presenta otro universo de pensamiento, otra consciencia, otra subjetividad. De este modo, lejos de constituirse en un conglomerado de saberes, la cultura en la perspectiva intercultural es (...) un conjunto de esquemas interpretativos, es decir de datos, de principios y de convenciones que guían los comportamientos de los actores sociales y que constituyen la grilla de análisis sobre la base de la cual se interpretan los comportamientos del otro. (...) Esta definición incluye la cultura como conocimientos (los datos) a los que se suma una dimensión concreta y activa que pone el acento en la inclusión de la cultura al momento de las interacciones (...).

Felizmente, la perspectiva intercultural ofrece la ocasión de emplear recursos didácticos concretos que favorecen la conformación de una comunidad de aprendizaje, no solo de reglas gramaticales o de adquisición de palabras sino de reflexión sobre el sentido. He aquí una oportunidad única para transformar el aula en una escuela de la mirada. Nuestro desafío como docente es colaborar en la construcción de identidad de nuestros estudiantes desde este lugar, la clase de LE, ayudándolos a transformar los espejos en ventanas. Estar atento a la alteridad, escuchar, escucharse, mirarse, mirar nos permitirá crear lazos, como dice el zorro en “El principito”, la conocida universal obra de Antoine de Saint-Exupéry.



Por otro lado, esta forma de iniciar el ciclo lectivo pone en evidencia que el contacto cultural necesita del esfuerzo de todos los participantes. “Aprender a mirar, a escuchar, a estar atento al otro se vinculan con la experiencia de la alteridad, no con el aprendizaje de las culturas. Esta experiencia se adquiere y se trabaja (...) para construir un humanismo de lo diverso” (Abdallah Preitcelle, 2010:10), o dicho de otro modo, “para salir del propio universo de pensamiento e ingresar en el del otro” (Pasquale, 2017:67), ese otro, como lo describe Charles Baudelaire en “Las flores del Mal”, “mi parecido, mi hermano”.

### Referencias Bibliográficas

- Abdallah-Preitcelle, M. (2004) *L'éducation interculturelle* PUF: Paris
- (2010) *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*. En Revue Recherches en Education, 9, 10-17 revista virtual recuperado de <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>
- Blanchet, Ph. (2005) L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du FLE, 3<sup>e</sup> année des Licences. Service d'Enseignement à Distance, Université de Rennes. Recuperado de [http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf)
- Camillieri, C. (1993) *Les conditions structurelles de l'interculturel*. En Revue française de pédagogie 103,43-50 revista virtual recuperado de [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1296](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1296)
- Diccionario de la Real Academia Española. 23 edición actualizada 23.1 Versión electrónica 2017. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Galisson, R. (1990) "Formation à la discipline et discipline en formation". En Etudes de linguistique appliquée (79), 87-96 [publicado inicialmente en Travaux de didactique du FLE n° 21, 1989]
- Klett, E. y Pasquale, R. (2013) La formación docente en lengua extranjera a la luz de los nuevos lineamientos oficiales. En Revista Polifonías, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, 2 (2), 53-68.
- Pasquale, R. (2013) *L'interculturel en Argentine, où en est-on?* Synergies Argentine 2, 27-46 revista virtual recuperado de : <http://ressourcescla.univfcomte.fr/gerflint/Argentine2/argentine2.html>
- ----- (2017) La perspectiva intercultural en la formación inicial de los profesores de lengua extranjera. En Revue de la Sapfesu, XXXV (40), 53-71.
- Rey, A. y Chantreau, S. (1979) *Dictionnaire des expressions et locutions figurées* Paris: Les usuels du Robert
- TLFi : Trésor de la langue Française informatisé, ATILF - CNRS & Université de Lorraine. Recuperado de : <http://www.atilf.fr/tlfi>



- Zárate, G. *et al.* (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues* Paris : Conseil de l'Europe CELV/ECML. Recuperado de : [http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003\\_zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf)