



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

*La presencia de la F/francofonía y sus términos asociados en la didáctica de FLE:  
Análisis del manual Méthode de Français Club Parachute*

**Autor:** Diego Domingo Moreno Laffargue

**Tutora:** Patricia Pareja Ríos

Curso académico 2021/22

San Cristóbal de La Laguna

Junio de 2022

“La langue française n’appartient plus aux seuls Français, mais à toutes celles et ceux qui ont choisi de l’apprendre, de l’utiliser, de la féconder aux accents de leurs cultures, de leurs imaginaires”.

Abdou Diouf, ex Secretario General de la OIF.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>12</b>
<b>3. MARCO DE REFERENCIA Y MARCO LEGAL.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1. Marco de referencia: MCERL.....</b>	<b>14</b>
<b>3.2. Marco legal.....</b>	<b>16</b>
<b>3.2.1. Nivel estatal.....</b>	<b>16</b>
<b>3.2.1.1. Real Decreto 1105/2014 .....</b>	<b>17</b>
<b>3.2.1.2. Orden EDU/2157/2010.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2.2. Nivel autonómico: Decreto 83/2016.....</b>	<b>20</b>
<b>4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1. Definiciones terminológicas asociadas a la F/francofonía.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1.1. Términos relacionados con la astronomía.....</b>	<b>25</b>
<b>4.1.1.1. <i>Rayonnement</i>.....</b>	<b>25</b>
<b>4.1.1.2. <i>Espace francophone</i>.....</b>	<b>31</b>
<b>4.1.1.3. <i>Univers francophone</i>.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1.1.4. <i>Galaxie francophone</i>.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1.1.5. <i>Planète francophone</i>.....</b>	<b>37</b>
<b>4.1.1.6. <i>Monde francophone</i>.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1.2. Términos relacionados con la geografía.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1.2.1. <i>Territoire francophone</i>.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1.2.2. <i>Archipel francophone</i>.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1.3. Término relacionado con la botánica.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1.3.1. <i>Rhizome</i>.....</b>	<b>44</b>

4.1.4. Otros términos.....	45
4.1.4.1. <i>Créolisation</i> .....	45
4.1.4.2. <i>Créolité</i> .....	47
4.1.4.3. <i>Civilisation</i> .....	49
4.2. Origen del término francofonía.....	52
4.3. Evolución del término francofonía.....	57
4.3.1. Primer periodo (1960-1970).....	59
4.3.2. Segundo periodo (1970-1986).....	64
4.3.3. Tercer periodo (1986-2005).....	65
4.3.4. Cuarto periodo (2005-actualidad).....	69
4.4. Significado actual.....	76
4.5. La utilidad didáctica de la F/francofonía en la enseñanza de FLE.....	84
4.5.1. La F/francofonía como objeto didáctico.....	84
4.5.2. La importancia de la F/francofonía en la enseñanza de FLE.....	86
4.5.3. El contenido didáctico de la F/francofonía en la enseñanza de FLE.....	91
4.5.4. La didáctica de la F/francofonía en la enseñanza de FLE.....	95
5. MARCO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN.....	105
5.1. Contenidos relacionados con la F/francofonía en el método de francés <i>Club Parachute</i> .....	105
5.1.1. Manual <i>Club Parachute 1</i> .....	108
5.1.2. Manual <i>Club Parachute 2</i> .....	115
5.1.3. Manual <i>Club Parachute 3</i> .....	123
5.1.4. Manual <i>Club Parachute 4</i> .....	133
5.2. Análisis de datos.....	138
CONCLUSIONES.....	143
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147

## RESUMEN

El concepto de F/franfonía es relativamente nuevo en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Es una noción compleja, a veces confusa y controvertida, porque no son pocos quienes la califican de proyecto con tintes de neocolonialismo por parte de Francia. Pero las posibilidades que ofrece en el campo educativo son numerosas para fomentar no solo el aprendizaje de la lengua francesa, sino para reflejar la diversidad cultural, el plurilingüismo y la interculturalidad. En este TFM de investigación repasamos algunos términos y locuciones vinculados a la F/franfonía para tratar de esclarecer este concepto, así como su evolución y su significado actual, junto con su utilidad didáctica. Tras este repaso, analizamos los contenidos relacionados con la F/franfonía en un manual de uso en centros de Educación Secundaria para confirmar o no las críticas que recibe este concepto y proponer unos contenidos más representativos.

**Palabras clave:** F/franfonía, francés lengua extranjera, manuales, diversidad cultural, utilidad didáctica, neocolonialismo,

## RÉSUMÉ

Le concept de F/francophonie est relativement nouveau dans l'enseignement du français comme langue étrangère. C'est une notion complexe, parfois confuse et controversée, car nombreux sont ceux qui la décrivent comme un projet avec des nuances de néocolonialisme de la part de la France. Or, les possibilités qu'elle offre dans le domaine de l'éducation sont nombreuses pour encourager non seulement l'apprentissage de la langue française, mais aussi pour refléter la diversité culturelle, le multilinguisme et l'interculturalité. Dans ce mémoire de master de recherche, nous passons en revue certains termes et locutions liés à la F/francophonie pour tenter d'éclaircir ce concept, ainsi que son évolution, sa signification actuelle et son utilité didactique. Après cette révision, nous analysons les contenus en relation avec la F/francophonie dans un manuel employé dans les centres d'Enseignement Secondaire pour confirmer ou non les critiques que ce concept reçoit et proposer des contenus plus représentatifs.

**Mots-clés:** F/francophonie, français langue étrangère, manuels, diversité culturelle, utilité didactique, néocolonialisme

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, el francés es una de las lenguas más aprendidas en el mundo, ya que la estudian unos 125 millones de personas, y es una de las escasas lenguas que se enseñan en los cinco continentes gracias a la labor de unos 900.000 docentes. Los orígenes de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) se remontan, tal y como establece Puren (1988), a finales del siglo XVIII cuando aparece “une demande sociale de connaissance pratique des langues modernes” (p.31), en una época de prosperidad de la industria y el comercio que provoca el desarrollo de las relaciones internacionales, de ahí que fuera importante contar con medios de comunicación que permitieran los intercambios comerciales. A partir de ese momento, los manuales de lenguas extranjeras se multiplicarán.

Por consiguiente, ya desde un primer momento, la enseñanza del FLE estaba estrechamente relacionada con el concepto de manual. Según Suárez Muñoz y Suárez Ramírez (2020), “... se entiende como manual escolar (libro didáctico escolar o libro de texto) el producto editorial construido específicamente para la enseñanza. Un material impreso escolar o un libro de texto es aquel editado para su utilización específica como auxiliar de la enseñanza y promotor del aprendizaje” (p.39). Además, el manual escolar desempeña un papel muy importante en clase de FLE, tanto en su versión impresa como electrónica, aunque los docentes utilicen otros soportes alternativos para la enseñanza del francés, en esta época caracterizada por la preponderancia de la tecnología.

Así pues, estos manuales son un soporte del aprendizaje desde hace mucho tiempo y se han convertido en un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje y en los métodos de enseñanza. El docente se basa en la metodología que proponen los libros de texto cuando prepara su clase, en función de su libro del profesor, pudiendo seguir su progresión y pedirle a su alumnado que realice los ejercicios o las tareas que contienen su libro del alumno y su cuaderno de ejercicios. Por tanto, los manuales se vuelven cada vez más complejos porque no se habla de un solo manual, sino que ahora se trata del “libro del profesor”, el “libro del alumno”, el “cuaderno de ejercicios”, el “fichero de evaluación”, el “portfolio”, el “CD de audios y

canciones”, etc. lo que demostraría que el manual ya no puede concebirse de manera aislada como una entidad única.

Asimismo, los manuales en la enseñanza de FLE han evolucionado a lo largo del tiempo y han sufrido modificaciones considerables a medida que también evolucionaban las metodologías de enseñanza y las necesidades de los y las aprendientes. Ello conlleva que los manuales tengan una vigencia de unos años durante la cual los docentes se acostumbran y se adaptan a ellos, por lo que el cambio a otros puede resultar a veces problemático y, más si cabe, cuando se produce un cambio de metodología. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL) ha introducido unas nuevas propuestas metodológicas para fomentar el paso del enfoque comunicativo al enfoque accional o enfoque orientado a la acción, que según este texto de referencia:

Se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2001, p.8)

Por otro lado, la introducción en los manuales de FLE de la F/francofonía en sus dos vertientes, la institucional y política - a la que de ahora en adelante nos referiremos como Francofonía - y la cultural y lingüística - a la que nos referiremos a su vez como francofonía - coincide con la inclusión de este nuevo enfoque accional en la enseñanza de FLE a principios del siglo XXI. De hecho, la presencia de la F/francofonía en los manuales de FLE era casi anecdótica a finales del siglo pasado, pero con el inicio de este siglo en el que nos encontramos, se empezó a introducir en ellos un mapa de la F/francofonía. Y a partir de 2005, se empezaron a incluir contenidos culturales relacionados con ella. Así pues, hoy día, en casi todos los manuales de FLE más recientes aparece un mapa de la F/francofonía y se le dedican unas páginas.

Sin embargo, la gran mayoría de esos contenidos relacionados con la F/francofonía hacen referencia a la Francia metropolitana, y más concretamente, en un porcentaje elevado, a París, por lo que no se suele mostrar la riqueza y la diversidad que atesora, quedando relegados otros contenidos igual de válidos para la enseñanza del francés como los que hacen referencia, por

ejemplo, a los DROM<sup>1</sup>, y al Canadá, la Bélgica y el África francófonos. También se suele presentar a la Francia metropolitana por un lado, y al resto de la F/francofonía por otro, como si Francia no formase parte de ella, lo cual transmitiría una idea errónea, puesto que, ateniéndonos al concepto de francofonía, Francia debería pertenecer a ella. Y a pesar de que se observa una evolución, o cuando menos una intención, a la hora de dejar de representar a la Francia metropolitana por un lado y al resto de la F/francofonía por otro, lo que podría corresponder a unas dinámicas quizás derivadas, inconscientemente, de una visión neocolonialista, sigue existiendo esa dicotomía de una manera más o menos evidente en los manuales de FLE.

La Francofonía política e institucional, cuyo máximo exponente es la Organización Internacional de la Francofonía (en adelante OIF), crece cada vez más incorporando a más miembros cuya disparidad, al ser muchos de ellos países no francófonos, desnaturaliza cada vez más su esencia de organización que pretende agrupar a todos los países y regiones francófonos del mundo. Su objetivo es impulsar y fomentar el desarrollo de la francofonía cultural y lingüística para, a su vez, incrementar su influencia política y poder ejercer con mayor eficacia de baluarte frente al avance imparable de la uniformización lingüística provocada por el inglés.

Pero la F/francofonía es un concepto complejo y lleno de matices y ambigüedades que se cuestiona con frecuencia. De hecho, a menudo se mezclan y se confunden la Francofonía y la francofonía, de manera intencionada o no, lo que contribuye a reforzar esa percepción. Ya ha pasado más de un siglo desde que surgió la palabra *francofonía* y han transcurrido más de 50 años desde la aparición del primer germen de la Francofonía. No obstante, se siguen escuchando las mismas críticas, como si nada hubiese cambiado, en el sentido de que la F/francofonía perpetuaría una neocolonización y que, por tanto, sería un instrumento de la política de influencia y dominio francesa, entre otras. Y esa sospecha de neocolonialismo sigue contaminando permanentemente su imagen.

La F/francofonía debe ser un proyecto que se renueve continuamente y una herramienta que debe servir no solo para fomentar el auge de la lengua francesa, sino también para proteger

---

<sup>1</sup> Départements et régions d'outre-mer

la interculturalidad, el plurilingüismo y la diversidad cultural que encarna y que es tan importante en FLE para fomentar el descubrimiento y el aprendizaje de esa lengua con tanta riqueza cultural. Y el profesor de FLE tiene un papel específico en ese proyecto y dispone de numerosos instrumentos para desempeñarlo, uno de los cuales son los manuales de FLE. Por consiguiente, vamos a recabar y a analizar los contenidos relacionados con la F/francofonía que aparecen en un manual concreto en uso actualmente en varios centros de enseñanza de la isla de Tenerife para ver qué presencia tienen, qué tratamiento se les da y en qué momento se imparten en función de varios elementos como el soporte, la temática y el ámbito geográfico.

## 1. JUSTIFICACIÓN

El TFM que presentamos es un trabajo de investigación sobre la manera en que el manual de FLE *Méthode de français Club Parachute*, de uso en algunos centros educativos de la isla de Tenerife, recoge y trata los contenidos relacionados con la F/francofonía, entendida como fenómeno político-institucional y como fenómeno lingüístico y cultural. Como ha quedado demostrado, el conocimiento de los contenidos culturales relacionados con una lengua son un elemento fundamental en su aprendizaje. Por tanto, la selección de los contenidos, así como su pertinencia y el interés que puedan suscitar entre el alumnado, son fundamentales para que el aprendizaje idiomático se realice correctamente y, además, de una manera motivadora. De ahí que la F/francofonía, como elemento cultural, pueda jugar un papel importante en dicho aprendizaje.

Por otro lado, aunque es cierto que desde hace ahora algunos años los manuales de FLE contienen cada vez más referencias a la F/francofonía a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, la manera en que lo hacen no siempre refleja el peso y la importancia dentro del ámbito francófono en cuanto al número de hablantes de francés y a la demografía de los distintos países francófonos, así como su cultura, arte, literatura, etc., y siguen otorgando un peso quizá desmesurado a Francia, centrándose demasiado en los contenidos culturales franceses. Y eso, por tanto, hace que a menudo el aprendiente de FLE tenga generalmente una visión franco-centrada de la lengua francesa.

La diversidad dentro del habla francesa es evidente y, por ello, nosotros, como futuros docentes de francés, debemos tratar de ofrecer una visión de la lengua francesa plural y diversa,

más acorde con su dimensión pluricultural e intercultural, desde todos los puntos de vista, y, por tanto, una visión más global y más real ya que, como señala Houdebine-Gravaud (1988), “... il n'existe pas un français, une langue fixée, homogène, la même pour tous, qui serait le français, le bon, le beau français, même si nombreux sont ceux qui tiennent à cette vision” (p.1). Nos corresponde a nosotros también mostrar algunas de las variedades lingüísticas y culturales propias que componen el mosaico del espacio francófono para hacer ver que el francés es ante todo una lengua viva, rica en matices, llena de aristas y facetas, en constante evolución para adaptarse a los tiempos que corren.

Por otra parte, la elección de este tema de investigación tiene ciertas motivaciones personales ya que me permite comparar la manera en que me enseñaron francés y la manera en que lo empecé a aprender hace ya más de 40 años en el sistema educativo francés, en el que se transmite el amor por la lengua de Molière, Victor Hugo o Césaire, del que por cierto nunca me hablaron a lo largo de mi recorrido estudiantil. A lo largo de esa formación educativa, la visión de la lengua francesa que me inculcaron a través de los manuales de texto estaba totalmente centrada en los elementos de la cultura francesa de la Francia metropolitana en la que prácticamente no había referencias a otros países francófonos, salvo quizás Bélgica y Canadá (Quebec), pero que en cualquier caso eran muy minoritarias. Todo ello, reforzado por el hecho de que cuando una figura literaria no francesa, pero francófona, despuntaba, Francia, por así decirlo, “asimilaba” o incluso “fagocitaba”, con su acuerdo o sin él, dicha figura. Algunos ejemplos de esta “fagocitación”, voluntaria o involuntaria, de autores literarios, entre otros, de los países europeos cercanos son Yourcenar, Hergé, Michaux, Leconte de Lisle, Cendrars, Tzara, Green, Ramuz, Triolet, Queneau o Ionesco, entre otros, que no eran franceses de nacimiento, pero eran considerados franceses.

Actualmente, la situación ha cambiado y parece que los manuales incluyen cada vez más contenidos relacionados con la F/francofonía y con otros países francófonos aparte de Francia, o al menos es la intención que manifiestan. Parecería que han superado esa visión estrechamente etnocéntrica, pero hay que ver si se realiza esa inclusión de cada vez más contenidos relacionados con la F/francofonía o si, en realidad, no es más que una mera declaración de intenciones, de ahí nuestro interés en analizar y estudiar, como botón de muestra, una colección

de manuales de FLE que se utilizan hoy en día en algunos centros educativos tinerfeños para comprobarlo.

En cuanto al uso pedagógico de la F/francofonía, tradicionalmente se ha tendido a abordar en clase de FLE la Francofonía política e institucional a través de los manuales, simplemente para transmitir lo extendida que está la lengua francesa en el mundo, y no se ha tenido conciencia, hasta hace poco, como hemos mencionado, de que la francofonía cultural y lingüística transmite unos valores muy importantes para el alumnado actual como son el respeto a la diversidad y la multiculturalidad, entre otros valores, tal y como, con razón, no se cansa de repetir la OIF en su página oficial.

En efecto, la francofonía representa hoy en día la diversidad cultural a la par que una multiplicidad de pertenencias que, a su vez, es lo que caracteriza al ciudadano del siglo XXI. En nuestro entorno más cercano, es decir en Canarias, esto es, si cabe, más cierto ya que esta sociedad siempre ha sido fuente y destino de emigración, de partida y de retorno, lo que la ha ido convirtiendo con el paso de los años en una sociedad cada vez más multicultural y diversa. Y la diversidad, debemos señalarlo, en nuestro mundo es un valor moderno y en auge. En resumidas cuentas, la francofonía puede considerarse un valor añadido o un plus en la enseñanza del francés a la hora de dotarla de una mayor riqueza y de revestirla de un mayor interés para los aprendientes, porque les puede servir para desenvolverse mejor en su entorno, comprender mejor su diversidad y riqueza y, por consiguiente, abrir su mente y ser más permeables a la transmisión y a la recepción de conocimientos y a la creatividad que eso genera.

En relación con nuestro contexto más cercano, el canario, que es un territorio limítrofe, la francofonía puede utilizarse también para revalorizar y poner en valor la cultura canaria destacando los vínculos que la unen con determinados países francófonos a través de la Ilustración, que en Canarias fue muy importante (la Tertulia de Nava y la relación de los afrancesados ilustrados con Francia encarnados en figuras como las de Tomás de Nava y Grimón, Juan de Iriarte o Viera y Clavijo), el Surrealismo (el único grupo surrealista en España se creó en Canarias en torno a la revista *Gaceta de arte*) y otros elementos como el gofio (que se consume también, por ejemplo, en Senegal en una forma muy parecida), la lucha canaria (que guarda similitudes con la lucha senegalesa y en la que recientemente ha destacado el luchador de

lucha canaria Juan Espino, quien fue entrenado por un luchador de lucha senegalesa, Masse Dial, que a su vez destacó como luchador de lucha canaria) o los alisios que soplan en nuestras islas, unos vientos conocidos por los norteafricanos como propicios y que menciona Senghor en su poema *Élégies des alizés*.

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo de investigación persigue dos finalidades:

La primera de ellas es analizar y estudiar la presencia de contenidos relacionados con la F/francofonía en ocho manuales de FLE en formato electrónico pertenecientes a la colección *Méthode de français Club Parachute* de la Editorial Santillana para, respectivamente, los cursos de 1º a 4º de la ESO, tanto en su versión *Livre de l'Élève* como *Cahier d'Exercices*, que abarcan los cuatro niveles de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. No se trata de una elección aleatoria ya que hemos elegido unos manuales en uso en varios centros de la isla de Tenerife en el curso 2021/2022 como son el IES Ichasagua, el IES Adeje, el IES El Médano y el IES Los Cardones, entre otros.

Lo que pretendemos con ello es ver qué tipo de F/francofonía incluyen (si es político-institucional, cultural o lingüística) y de qué manera la incluyen centrándonos en los soportes, la temática y el ámbito geográfico al que pertenecen dichos contenidos para determinar si se da preferencia o no a los contenidos centrados en la Francia metropolitana y, más concretamente, en París, y si se hace dentro de un nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de FLE que contenga menciones a distintos países francófonos y no solo a Francia, principalmente, o a países que se identifican tradicionalmente como de habla francófona como Bélgica, Suiza o Luxemburgo, o zonas de países de habla francesa como Quebec en Canadá. También queremos presentar dentro de nuestro análisis unas posibles alternativas en la manera de abordar algunos de los contenidos relacionados con la F/francofonía recogidos en estos manuales para poder alejarnos más del tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa basado en una visión centrada en la Francia metropolitana, e introducir una visión más amplia de la cultura francófona que recoja toda su diversidad y pluralidad.

La segunda finalidad de nuestro trabajo es fomentar entre los docentes de FLE una visión más crítica y más informada sobre la manera de abordar en clase los contenidos relacionados con

la F/francofonía. Y aunque somos plenamente conscientes de que ya se han analizado algunos de los aspectos de la F/francofonía en otros trabajos previos algunos de los manuales de FLE que se emplean en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias y de otras comunidades autónomas, también pretendemos que nuestra modesta contribución pueda servir de base a otros estudios centrados en la F/francofonía o, de una manera más general, en la didáctica del FLE. Y como los manuales de FLE se actualizan periódicamente, nuestro trabajo podría ser útil para realizar estudios comparativos con otros manuales de FLE de otras editoriales que se utilizan tanto en Canarias como en el resto de España, e incluso en otros países en los que se enseña el francés como lengua extranjera, para mostrar la evolución de esos mismos manuales a lo largo del tiempo y comprobar si existe en ellos un cambio en cuanto a la presencia y el tratamiento de los contenidos relacionados con la F/francofonía.

### **3. MARCO DE REFERENCIA Y MARCO LEGAL**

El marco legal sobre el que se basa este TFM está dividido en dos niveles, el estatal y el autonómico. El cuerpo principal de la normativa estatal está formado por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, (en adelante, RD 1105/2014) por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la implantación y el desarrollo de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

Nos parece pertinente señalar que la LOMCE ha quedado derogada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que también ha introducido importantes modificaciones en la LOE, ley vigente desde 2006. Sin embargo, las modificaciones introducidas por esta ley relativas al currículo, la organización y los objetivos de 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato no se implementarán hasta el curso 2022-2023 y las relativas a 2º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato hasta el curso 2023/2024, de ahí que en lo referente a estos aspectos se siga aplicando el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Dentro de la normativa estatal, queremos señalar, además, la Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas recogidas en el Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y

de *Baccalauréat* en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención (en adelante, Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio), que, a su vez, desarrolla el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, (en adelante, RD 102/2010, de 5 de febrero) por el que se regula la ordenación de las enseñanzas recogidas en el acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de *Baccalauréat* en centros docentes españoles. Cabe indicar que en los principales textos legales no aparece el término “francofonía” quizás por ser demasiado específico o por ser todavía un tanto desconocido. Por tanto, consideramos que es muy oportuno mencionar esta Orden ya que es la única normativa, tanto a nivel estatal como autonómico, que recoge explícitamente el término “francofonía”, como veremos más detalladamente a continuación.

A su vez, el cuerpo principal de la normativa autonómica está constituido principalmente por el Decreto 83/2016, de 4 de julio, (en adelante, Decreto 83/2016) por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, y que desarrolla el Real Decreto antes mencionado. También queremos mencionar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL), del Consejo de Europa, que, aunque no tiene carácter normativo, sí que sirve de guía y de orientación para que los legisladores de los países europeos ordenen y regulen la enseñanza de idiomas. Asimismo, el MCERL sirve de referencia para los docentes de lenguas extranjeras, y, por tanto, de FLE, y su objetivo es dar coherencia a las directrices del proceso de aprendizaje-enseñanza de idiomas a nivel europeo.

### **3.1. Marco de referencia: MCERL**

Nos parece pertinente hacer mención al MCERL por las razones expuestas anteriormente. Y, como hemos indicado, aunque dicho marco y la legislación nacional y autonómica, salvo la Orden EDU/2157/2010, no recogen explícitamente el término “francofonía”, debemos señalar que dicho término está estrechamente relacionado con el término “cultura” entendida como los elementos culturales que comparten los diferentes países y regiones de habla francófona. El término “cultura” sí aparece mencionado en el MCERL. Y esa noción de conjunto de diferentes países y de regiones implica también una estrecha relación con los términos “interculturalidad”, “pluriculturalismo” y “pluricultural”, que derivan del mismo término, “cultura”. Por tanto,

hemos procedido a recopilar lo que se establece en el MCERL en cuanto a los términos mencionados anteriormente.

Lo primero que nos parece oportuno mencionar es que el MCERL (2001) hace hincapié en la importancia del conocimiento de una cultura para el aprendizaje de una lengua relacionada con ella. Y, además, según él, la adquisición por parte de un discente de una cultura distinta de la suya es un elemento clave para promover la convivencia, el respeto y la inclusión. A su vez, este marco de referencia considera que el plurilingüismo tiene que enmarcarse dentro del pluriculturalismo, y relaciona la lengua con la cultura, ya que “la lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino que también es un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (p.6), dentro de las que se enmarcaría la francofonía. Asimismo, en cuanto a la competencia cultural afirma que:

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada. (p.6)

A continuación, el documento del Consejo de Europa (2001) hace una matización que nos parece relevante al indicar que la persona que aprende una lengua y su correspondiente cultura:

... no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. (p.46)

Asimismo, según el marco de referencia, en lo que se refiere al conocimiento de la sociedad y de la cultura de las comunidades en las que se habla la lengua, establece que:

... es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (p. 100)

También se habla en el apartado 5.1.2.2. de unas destrezas y unas habilidades interculturales, que incluyen la capacidad de unir entre ellas la cultura de origen y la cultura

extranjera, así como la de ser el intermediario entre la cultura propia extranjera y abordar de una manera eficaz los malentendidos interculturales y las situaciones de conflicto (Consejo de Europa, 2001, p.102). Y posteriormente, en el apartado 6.1.3.1. se menciona la competencia plurilingüe y la pluricultural, y se señala su variabilidad y su desequilibrio. Se señala también que el perfil pluricultural y el plurilingüe son distintos y se ponen varios ejemplos, como el de un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua (Consejo de Europa, 2001, p.102).

El MCERL (2001) destaca además que:

La competencia plurilingüe y pluricultural favorecen el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación ... que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas. (p.132)

Asimismo, se afirma que la experiencia del plurilingüismo y el pluriculturalismo “dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas. Por tanto, pueden acelerar ... el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural” (Consejo de Europa, 2001, p.132). El texto de referencia también considera que el hecho de conocer varias lenguas puede aumentar las posibilidades de aprendizaje (Consejo de Europa, 2001, p.132).

Finalmente, el MCERL (2001) explica que la competencia plurilingüe y pluricultural se refiere “a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina – con distinto grado – varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (p.166). Todo ello nos permite comprobar la importancia que el MCERL otorga a los términos “interculturalidad”, “pluriculturalismo” y “plurilingüismo”, así como sus derivados, procedentes todos ellos del término “cultura”, que es un concepto de gran importancia en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Así pues, la francofonía entendida como un elemento de la cultura francófona es un componente más que interviene en este proceso sirviendo de elemento de interrelación de la cultura francesa con otras culturas dentro del ámbito francófono y mostrando la variedad y la riqueza de dichas culturas.

## **3.2. Marco legal**

### **3.2.1. Nivel estatal**

### 3.2.1.1. Real Decreto 1105/2014

Como hemos señalado anteriormente, el término “francofonía” no aparece recogido en el RD 1105/2014, pero sí aparece el término “cultura” dentro del que se podría englobar el concepto de “francofonía” al ser un elemento de la cultura francófona, así como sus términos derivados. Y lo primero que podemos destacar es que las alusiones a la cultura y a sus derivados son continuas en él. Estas constantes alusiones al término “cultura” nos permiten deducir que se le otorga una gran importancia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). Y esa especial atención que se le presta a la cultura ya queda patente en su artículo 10.1 en el que se establece que “La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico” (RD 1105/2014, p.176). En su artículo 11 se establece que la ESO contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas determinadas capacidades entre las que se encuentran las que les permitan “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (RD 1105/2014, p.177). Y aquí es donde entra precisamente el tema de la francofonía que es un patrimonio lingüístico de la humanidad que recoge muchas culturas y vivencias.

Por otro lado, la reiterada mención de la cultura dentro de los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de las distintas asignaturas, sobre todo las de Ciencias Sociales, aunque también en algunas científicas como Física y Química y Cultura Científica, tanto de la ESO como de Bachillerato, refleja la importancia que se le otorga a este término en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, la cultura también está muy presente en las asignaturas de naturaleza más lingüística como Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y Segunda Lengua Extranjera (en adelante, SGN<sup>2</sup>). Centrándonos más concretamente en la SGN, se señalan los “aspectos socioculturales” y los “conocimientos socioculturales” dentro de los criterios de evaluación del 1<sup>er</sup> ciclo de la ESO, de 4<sup>o</sup> de la ESO y 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> de Bachillerato en el Bloque 1. (*Comprensión de textos orales*), en el Bloque 2 (*Producción de textos orales: expresión e interacción*), en el Bloque 3 (*Comprensión*

---

<sup>2</sup> Código administrativo empleado para esta asignatura en Canarias.

*de textos escritos*) y en el Bloque 4 (*Producción de textos escritos: expresión e interacción*). La presencia de estas menciones incide en la importancia de estos conocimientos y aspectos socioculturales para la adquisición de competencias relacionadas con la SGN por parte del alumnado.

Por último, nos gustaría destacar, tal y como hemos visto, la complementariedad entre la lengua y la cultura que pone de manifiesto el RD:

El uso efectivo de lenguas extranjeras supone necesariamente una visión abierta y positiva de estas relaciones con los demás, visión que se materializa en actitudes de valoración y respeto hacia todas las lenguas y culturas, hacia otras personas cuyos usos, valores y creencias difieren de los propios, así como en la apreciación del carácter relativo de costumbres, prácticas e ideas, circunstancia que debe entenderse como una oportunidad única de enriquecimiento mutuo y de evitación o resolución de conflictos de manera satisfactoria para todas las partes. (RD 1105/2014, pp. 422-423)

En cuanto al resto de términos objeto de nuestra búsqueda dentro del marco de referencia y del marco legal, queremos señalar que los términos “pluriculturalismo”, “pluricultural” e “interculturalidad”, que están, asimismo, relacionados con el término “cultura”, no están recogidos en ningún momento en el RD, aunque sí aparece recogido en dicho texto legal el término “intercultural”. De hecho, lo menciona específicamente a la hora de referirse al aprendizaje a lo largo de toda la vida de la siguiente manera recogiendo lo que menciona el MCERL al respecto:

El Consejo de Europa señala que la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy no debe ser tanto el dominio de una o más lenguas segundas tomadas aisladamente como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas en distintas lenguas y a diferentes niveles, en función de los intereses y necesidades cambiantes del individuo. Así, para fomentar y facilitar la construcción de un repertorio plurilingüe e intercultural, los currículos de las etapas de ESO y de Bachillerato incluyen, con carácter específico, la materia de Segunda Lengua Extranjera. (Consejo de Europa, 2001, p.516)

Por último, en cuanto a este texto normativo, consideramos que, aunque el término “interculturalidad” no conste explícitamente en el RD, sí que se podría vincular en cierta manera con alguna de las competencias básicas establecidas en él como las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales.

### **3.2.1.2. Orden EDU/2157/2010**

El otro texto normativo que consideramos importante mencionar a nivel estatal es la Orden EDU/2157/2010, ya que es el único texto legal que contiene una mención explícita a la “francofonía”. Este texto tiene por objeto establecer el currículo mixto que integra los contenidos esenciales para el conocimiento de la lengua, la cultura y la realidad histórica, social y política de Francia, y también los requisitos para obtener la doble titulación de Bachillerato y *Baccalauréat* en los centros españoles que deseen ofrecer estas enseñanzas a través del *Bachibac*<sup>3</sup>. El término “francofonía” aparece mencionado primero en la propia Introducción del texto legal. En esta introducción, se establece que:

El objetivo de esta materia en esta etapa post-obligatoria será, por tanto, que los alumnos desarrollen las destrezas discursivas adquiridas anteriormente, que enriquezcan su repertorio lingüístico y que amplíen los ámbitos de referencia, como el de las relaciones sociales habituales y el académico, potenciando especialmente aquellos contenidos relacionados con la lengua, literatura y cultura francesas y con la francofonía. (Orden EDU/2157/2010, p.69151)

Consideramos que es muy significativo que el término se mencione en la Introducción de esta Orden ya que da idea de la importancia que reviste dicho término al relacionarlo explícitamente con otros elementos, e incluso poniéndolo a la misma altura, como la lengua, la literatura y la cultura francesas, para que el alumnado desarrolle sus destrezas y amplíe sus conocimientos. Se recoge otra mención directa a la francofonía en esta Introducción cuando se afirma que “El conocimiento de la lengua francesa es una puerta abierta a los intercambios culturales y comerciales con Francia, pero también con Bélgica, Suiza, Canadá, los países del Magreb, África...” (Orden EDU/2157/2010, p.69152). Dichos países y zonas geográficas mencionados forman parte de la F/francofonía, porque pertenecen al ámbito francófono (en el caso de África, hay que tener en cuenta que se habla francés en ciertas partes de ese continente como lo que fue antiguamente el África Occidental Francesa, la antigua África Ecuatorial, el Magreb, los países bajo dominio belga, Mauricio, Madagascar, etc.).

A continuación, dentro del punto V en el que se recoge el Programa, en el subapartado B-2 (Textos y civilización) se indica que, a la hora de elegir los temas, “se dará prioridad a los que

---

<sup>3</sup> *Bachibac* es un programa de doble titulación que brinda al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente el Título de Bachiller español y el Diplôme du Baccalauréat francés al término de sus estudios secundarios postobligatorios. Este programa de excelencia se puede cursar en los centros escolares de ambos países en los que se oferte el currículo mixto.

proporcionen un mejor conocimiento de Francia y de la francofonía, a través de su historia y de su cultura”, para “poner de manifiesto las diferencias, pero también todos los aspectos comunes que nos aproximan” (Orden EDU/2157/2010, p. 69161). Y, por último, se realiza una recomendación para preparar la prueba oral para la obtención del doble título de Bachiller del sistema educativo español y del *Baccalauréat* del sistema francés. Esta recomendación consiste en “proponer textos diversos, en diferentes soportes, sobre temas como ... la francofonía...” (Orden EDU/2157/2010, p. 69161). Consideramos que la posibilidad de cursar el Bachillerato francés dentro del sistema educativo español abre un mundo de posibilidades al alumnado que se decante por esta opción, ya que tendrá la oportunidad de conocer el sistema de aprendizaje-enseñanza francés con todas sus implicaciones y le permitirá proseguir sus estudios superiores dentro de ese sistema si el alumnado lo desea.

Nos gustaría terminar señalando que esta Orden y el RD 102/2010, de 5 de febrero, son los que han permitido que el Gobierno de Canarias implante el Programa EMILE<sup>4</sup> en varios centros educativos de las provincias de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas, desde el curso 2016/2017, así como el llamado Programa *Bachibac* para obtener esa doble titulación desde el curso 2014/2015. Los centros que ofrecen estos programas en Tenerife son el IES Cabrera Pinto (imparte ambos), el IES Ichasagua y el IES Rafael Arozarena (ambos imparten el Programa EMILE y el *Bachibac* a partir del curso 2022/23) y el Lycée Français International de Tenerife (ambos) y en Gran Canaria son el IES Pérez Galdós (ambos) y el Lycée Français International de Gran Canaria (ambos).

### **3.2.2. Nivel autonómico: Decreto 83/2016**

En cuanto al nivel autonómico de regulación, el Decreto 83/2016 establece el currículo que sirve de base para la enseñanza de segundas lenguas extranjeras y, por tanto, de FLE, en la Comunidad Autónoma de Canarias. Como ya hemos precisado, en esta norma no aparece explícitamente el término “francofonía”, pero sí el término “cultura” - mencionado en repetidas ocasiones a lo largo de la misma - sobre el que nos gustaría centrar nuestro análisis. Ya en el Preámbulo de este Decreto, se afirma que el currículo de la ESO contenido en el mismo está

---

<sup>4</sup> Enseignement d'une Matière par l'Intermédiaire d'une Langue Étrangère.

orientado a que “el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente, en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico” (Decreto 83/2016, p.17048).

Esta orientación del currículo mencionada en el Preámbulo deja bien a las claras la importancia otorgada a la cultura en este texto normativo, y, recordémoslo, la cultura está indisolublemente unida a la lengua ya que, como señala el MCERL, esta es un aspecto relevante de la cultura y permite acceder a ella. Asimismo, se establece en el Preámbulo que “El currículo de ambas etapas educativas contribuirá, además, a que el alumnado conozca, aprecie y respete los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad Autónoma de Canarias, así como los de su entorno...” (Decreto 83/2016, p.17048). De manera más específica, dentro del apartado correspondiente a la SGN, se indica en su Introducción que:

El dominio de una segunda lengua extranjera (L3) contribuye al desarrollo integral del individuo: posibilita nuevas relaciones interpersonales, permite acceder a otras culturas, tender puentes hacia experiencias inaccesibles hasta ese momento y participar en una sociedad cada vez más globalizada y conformada por ciudadanos plurilingües. (Decreto 83/2016, p.18943)

Esto pone de manifiesto la relación existente entre el dominio de una segunda lengua extranjera y el acceso a una cultura distinta a través de la misma, lo que, a su vez, muestra nuevamente el estrecho vínculo entre la lengua y la cultura. En esa misma Introducción se señala que es más fácil y sencillo aprender una lengua extranjera y su cultura a través de distintos elementos como “... películas, series, redes sociales, intercambios comunicativos con sus hablantes, etc.” (Decreto 83/2016, p. 18944), todos ellos elementos culturales a los que pensamos que se podría añadir de manera útil y eficaz la francofonía debido a su riqueza cultural de la que existen numerosos ejemplos no relacionados con la Francia metropolitana como, por ejemplo, las obras literarias de otros autores francófonos como Césaire, Chaudenson o Mabanckou, o las películas realizadas por cineastas no franceses como Mahamat Saleh Haroun o Rachid Bouchareb, que se proyectan en el importante Festival panafricain du cinéma et de la télévision de Ouagadougou (Burkina Faso).

En el apartado de Contribución a las competencias, en lo que se refiere a la competencia en Comunicación Lingüística (CL), se considera que se debe atender a los cinco componentes que la forman, entre los que destacamos el Componente Sociocultural ya que incluye “el

conocimiento del mundo y la dimensión intercultural” (Decreto 83/2016, p.18945), que están, en nuestra opinión, estrechamente relacionados con el concepto de francofonía y con la competencia intercultural. En cuanto a la competencia de Aprender a aprender (AA), se afirma que “las estrategias sociales y afectivas suponen también un aspecto fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera: aprender a motivarse, cooperar en las tareas, desarrollar el entendimiento entre culturas” (Decreto 83/2016, p. 18946). También se señala que “La lengua extranjera es, sin duda, una puerta abierta a una nueva realidad, a otras culturas y costumbres cuyo conocimiento permite a los alumnos y a las alumnas participar en una sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe...” (Decreto 83/2016, p. 18946).

En relación con las Competencias Sociales y Cívicas (CSC), con ellas se fomenta “el respeto a las diferencias que se produce a través del análisis crítico, como a la participación responsable en actividades culturales y socioculturales de la lengua en cuestión...” (Decreto 83/2016, p. 18946), que en el caso que nos ocupa sería el francés. Por último, debemos mencionar la competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) que, como su propio nombre indica, guarda una estrecha relación con los aspectos culturales. Con respecto a ella, se indica que su desarrollo “implica la sensibilización al patrimonio cultural y artístico de la lengua en cuestión y de otras culturas” (Decreto 83/2016, p. 18947). Y aquí, una vez más, aunque no se menciona la francofonía, esta, a través de su impartición en clase de FLE, puede contribuir a la adquisición de dicha competencia debido a su componente intercultural.

En el apartado de la Contribución a los objetivos de la etapa, se hace referencia al aprendiente de lenguas extranjeras en su faceta de hablante intercultural, siendo esta la mención más destacada dentro de este apartado relacionada con la cultura. Ello hace hincapié en que la interculturalidad es una noción relevante en el aula de FLE, y en la importancia de un aprendizaje desde un enfoque intercultural. Y la francofonía, como concepto representativo de dicha noción, puede ser una ventana abierta hacia la cultura del Otro.

Por lo que respecta al apartado de los Contenidos, en él se da una definición de los mismos y se señala que en ella convergen dos perspectivas. La primera de ellas se centra en la lengua como objeto de aprendizaje, y, para facilitararlo, los contenidos se han dividido en cinco bloques, pero nos centraremos en el Bloque V que corresponde a los aspectos sociolingüísticos,

socioculturales y emocionales. Uno de los objetivos de dichos aspectos es que el alumnado “conozca y valore las costumbres y características de la vida cotidiana de los países en los que se habla la lengua extranjera” y que sea capaz de “identificar las similitudes y diferencias que existen entre las diversas culturas y reflexionar sobre la influencia de estas en su propio entorno” (Decreto 83/2016, p.18949). Nos parece oportuno señalar estos objetivos ya que el currículo podría estar refiriéndose, sin mencionarla explícitamente, a la francofonía porque reconoce que una lengua se identifica con varios países y no con uno solo. Por consiguiente, se da la circunstancia de que estos objetivos están recogidos en la legislación, por lo que solo faltaría impartir en clase los contenidos relacionados con la francofonía.

La segunda perspectiva se centra en el alumnado como sujeto de aprendizaje, y se distinguen en ella tres dimensiones, de las que destacaremos la del individuo como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, que:

...hace referencia a los saberes y comportamientos socioculturales y sociolingüísticos, como condiciones de vida u organización social, convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal, conocimientos generales sobre la cultura o culturas objeto de estudio, etc. así como a aquellos aspectos de la personalidad, la actitud y la motivación que deben ser desarrollados a lo largo de toda la etapa educativa. (Decreto 83/2016, p. 18950)

Dentro del apartado de las Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas, también se menciona al Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo. En este caso, se señala que el docente deberá elegir “los métodos y recursos más apropiados para la transmisión y aceptación de la cultura, los valores y las normas propias de la lengua estudiada: literatura, música, cine, teatro, gastronomía, intercambios con otras instituciones y centros, etc.” (Decreto 83/2016, p.18951). Aquí, creemos oportuno señalar que se podría incluir dentro de estos elementos a la francofonía como instrumento para mostrar las diferentes culturas que comparten la lengua francesa. En cualquier caso, esta afirmación deja abierta la posibilidad de incluir la francofonía dentro de los contenidos que se pueden emplear para permitir un mejor aprendizaje de la lengua francesa.

Y por lo que se refiere a los materiales y recursos didácticos seleccionados por el profesorado, estos también deben servir de “puente entre el alumnado y la realidad de la lengua y cultura extranjera, proporcionando experiencias fortalecedoras de su autoestima y una actitud

empática hacia la lengua objeto de estudio y su cultura” (Decreto 83/2016, p.18951). Así pues, dentro de dichos materiales y recursos se podrían incluir contenidos relacionados con la francofonía en todo tipo de formatos como el audio, la imagen, el texto, el vídeo o el cómic, entre otros, debido a que este concepto de francofonía puede cumplir la función enunciada por el decreto.

En nuestra opinión, las referencias al término “cultura” que aparecen recogidas en el Decreto 83/2016 están más directamente relacionadas con el término “francofonía” como elemento cultural, cuyo conocimiento puede permitir un mejor aprendizaje de la lengua francesa por parte del alumnado que las referencias al término cultura que aparecen en el RD 1105/2014. Y deducimos de lo que se menciona en el Currículo de Canarias en relación con la cultura centrada en la SGN que la utilización de la francofonía como elemento para transmitir una serie de contenidos culturales, e incluso de valores asociados a ella, como la pluriculturalidad y la interculturalidad, puede ser adecuada sin ningún género de dudas para la adquisición por parte del alumnado de determinadas competencias relacionadas con el aprendizaje de la lengua francesa. Además, a través de la francofonía y de la interculturalidad que representa se podría diluir la preponderancia de la cultura francesa en la clase de FLE, precisamente para dar cabida a todas las culturas francófonas que están reflejadas dentro de la francofonía.

## **4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **4.1. Definiciones terminológicas asociadas a la F/francofonía**

Hemos creído pertinente iniciar la parte correspondiente a los fundamentos teóricos con una pequeña recapitulación de definiciones de términos que pensamos que son relevantes en el tema de la F/francofonía para tratar de arrojar un poco de luz sobre ellos antes de pasar a analizar los manuales. Somos conscientes de que esta recapitulación no es exhaustiva, pero hemos intentado hacer referencia a algunos de los términos que sirven para referirse a la F/francofonía y que están relacionados con ella y con lo francófono que aparecen con mayor frecuencia. En aras de facilitar nuestra exposición de los términos, hemos considerado conveniente agruparlos por temáticas. Para ello hemos creado cuatro grupos distintos de tal manera que en los tres primeros hemos incluido, respectivamente, los términos relacionados con la astronomía (*rayonnement, espace francophone, univers francophone, galaxie francophone, planète francophone y monde*

*francophone*), la geografía (*territoire francophone* y *archipel francophone* ) y la botánica (*rhizome*), y en el cuarto grupo hemos incorporado los otros términos (*créolisation*, *créolité* y *civilisation*) que no se pueden clasificar en los tres grupos anteriores.

El repaso de estos términos se realiza usando como referencia el informe de la OIF *La langue française dans le monde 2015-2018* (en adelante, *LFM*) de 2019. Este informe elaborado cada tres años sobre el estado de la lengua francesa en el mundo, que es el último publicado hasta la fecha, nos sirve de guía para averiguar cómo se recogen en él dichos términos y tratar de entender lo que se esconde detrás de todos ellos y lo que está en juego en cuanto a la F/francofonía. Muchos de estos vocablos se utilizan para nombrar a la F/francofonía, por lo que creemos que su significado nos permitirá analizar cuál es la relación que implica por parte de Francia con el resto de países francófonos, una relación que, según el término del que se trate, puede ser muy jerarquizada y vertical o más igualitaria y horizontal, en teoría. En resumidas cuentas, trataremos de ver si lo que reflejan estos términos es que hay un centro único y de qué manera, representado por Francia y lo francés, en torno al cual giraría todo lo demás en dicha relación o si ese centro sería más diluido o compartido, con todo lo que ello implicaría.

#### **4.1.1. Términos relacionados con la astronomía**

##### **4.1.1.1. *Rayonnement***

El primer término que hemos escogido es el de *rayonnement*, no solo porque aparece mencionado 11 veces en *LFM* y del que derivan a su vez algunas expresiones como *le rayonnement de la France*, *le rayonnement de la culture française* o *le rayonnement de la langue française*, sino porque es un vocablo clave a lo largo de la historia de Francia en relación con la F/francofonía. En primer lugar, debemos señalar que se trata de una voz relevante ya que Francia ha gozado de popularidad mundial gracias a su *rayonnement* cultural. De hecho, fue la primera potencia cultural hasta el siglo XIX. Y uno de los principales instrumentos, si no el principal, de ese *rayonnement* cultural es la lengua francesa como señalan algunos autores como Carrère d'Encausse (2019), que afirma que “Plus que les armes, plus que l'économie, plus que la richesse, la langue française est l'outil privilégié de la puissance et du rayonnement de la France” (párrafo 3).

En cuanto a las distintas acepciones que da actualmente el Trésor de la Langue Française informatisé (en adelante, TLFi) en su definición del término, queremos señalar las siguientes que son muy específicas de la lengua francesa y que consideramos que son las que más se ajustan a nuestro objeto de análisis:

**RAYONNEMENT**, subst. masc.

I. [Corresp. à rayonner<sup>1</sup>, à rayon<sup>1</sup> A, B]

C. P. *métaph.* ou *au fig.*

4. Influence qui se propage à partir d'une source intellectuelle ou morale dont le prestige exerce une grande attraction et p. méton., cette source elle-même. *Rayonnement d'une civilisation, d'une doctrine, d'une oeuvre.*

5. Influence, emprise qui émane d'une personne ou d'un ensemble de personnes du fait de leur prestige ou de leur renommée. *Rayonnement de Michel-Ange, d'une cour.* (TLFi, 1994)

Los orígenes de la metáfora del *rayonnement* son muy antiguos y se remontan a la Grecia antigua y, más concretamente, al mito de Helios, que era el dios sol coronado por una brillante aureola formada por rayos de sol. Esta imagen de la irradiación también fue retomada por el cristianismo, según el cual Cristo irradia su luz sobre los cristianos de acuerdo con lo que Jesús afirmó: “Yo he venido al mundo como luz” (Santo Evangelio según San Juan, 12,44-50). Asimismo, durante las Cruzadas, la imagen de la Cruz que portaban los combatientes cristianos hacía las veces de esa luz que irradiaba Cristo. Y esa idea de la luz que irradia un ser superior, y que se puede decir que ilustra su poder, se plasma perfectamente en la metáfora del *rayonnement*.

En el contexto concreto de Francia, esa idea del *rayonnement* aparece en la obra *Défense et illustration de la langue française* escrita por Du Bellay en 1549, que es el primer alegato a favor de la lengua francesa. Du Bellay deseaba convertir la lengua francesa, bárbara y vulgar, en una lengua digna y elegante. Consideraba que la lengua francesa era todavía incipiente y que había que fortalecerla practicándola y enriqueciéndola con nuevas palabras para que fuese tan poderosa como el griego y el latín. Du Bellay, junto con sus compañeros de La Pléiade, pretendía transformarla en una lengua de referencia y de enseñanza. A partir de ese momento, surgió el orgullo por la lengua francesa que se elevaría a la categoría de lengua de cultura y universal.

Du Bellay escribió su obra en una época en la que surge la necesidad de que aparezcan las lenguas nacionales. Se trata de un contexto histórico muy particular en Francia en el que se

desarrollaba la monarquía absoluta durante el reinado de Francisco I. Y precisamente, la reivindicación de la lengua francesa contribuyó al nacimiento de Francia mediante la generalización de esta lengua. El rey Francisco I quería reforzar urgentemente la unidad ya que su rival, Carlos V, contaba con un imperio más poblado. La unidad nacional tenía que compensar la inferioridad cuantitativa de Francia. Y esa consecución de la unidad, articulada e impulsada por la monarquía absoluta, daría lugar al nacimiento de una nación. De hecho, el desarrollo de esa monarquía absoluta permitiría la consolidación de una sola lengua nacional. En esta época, la monarquía absoluta se encontraba en una fase intermedia. Cuando la Administración, el Estado, los artistas, etc. reivindicaron el francés, se pasó a una fase superior que alcanzaría su punto culminante durante el reinado de Luis XIV el *Rey Sol* que, recordémoslo, sería el máximo exponente del *rayonnement* de Francia.

En el texto de Du Bellay (1549) ya aparece una verticalización de la lengua francesa, es decir la posición privilegiada del francés frente a otras lenguas, que se pone de manifiesto mediante dos metáforas (de hecho, esa verticalización se inicia ahí). En la primera, se compara la lengua francesa con un árbol que empieza a echar sus raíces y que luego se elevará de la tierra con tanta fuerza y altura que producirá algunos poetas y escritores equiparables a los griegos y a los latinos:

Le temps viendra (peut-être) et je l'espère moyennant la bonne destinée française que ce noble et puissant royaume obtiendra à son tour les rênes de la monarchie, et que notre langue (si avec François n'est du tout ensevelie la langue française) qui commence encore à jeter ses racines, sortira de terre, et s'élèvera en telle hauteur et grosseur, qu'elle se pourra égaler aux mêmes Grecs et Romains, produisant comme eux des Homères, Démosthènes, Virgiles et Cicérons, aussi bien que la France a quelquefois produit des Périclès, Nicias, Alcibiades, Thémistocles, Césars et Scipions. (Libro Primero, Capítulo III)

Por otra parte, Du Bellay (1549) afirma que aquellos que utilicen la lengua francesa favorecidos por los dioses y las musas, a pesar de no ser apreciados en vida, pueden esperar situarse a la altura de los dioses gracias a la gloria que la posteridad les otorgará por el fruto de su obra:

Or néanmoins quelque infélicité de siècle, où nous soyons, toi, à qui les dieux et les Muses auront été si favorables, comme j'ai dit, bien que tu sois dépourvu de la faveur des hommes, ne laisse pourtant à entreprendre une oeuvre digne de toi, mais non dû à ceux, qui tout ainsi qu'ils ne font choses louables, aussi ne font-ils cas d'être loués: espère le fruit de ton labeur de l'incorruptible et

non envieuse postérité : c'est la gloire, seule échelle par les degrés de laquelle les mortels d'un pied léger montent au ciel et se font compagnons des dieux. (Libro Segundo, Capítulo V)

La segunda metáfora, la de la luz, aparece ya en la conclusión cuando Du Bellay hace referencia a dos luces (*lumières*) francesas que, en su opinión, son Guillaume Budé y Lazare de Baïf, que sirven de referencia para todos los demás en el uso de la lengua francesa. Este puede ser un punto de partida lógico en el uso de la luz para iluminar a los demás que se materializaría de manera más clara y rotunda con la idea del *rayonnement* bajo el reinado de Luis XIV, pero que ya había sido indicada por Du Bellay mediante la metáfora de la luz. El *Rey Sol* fue quien impulsó la lengua francesa en el siglo XVII y quien retomó la simbología del poder del sol, y al que la palabra *rayonnement* remite implícitamente. Con Luis XIV, la lengua francesa se convirtió en una lengua de comunicación internacional sustituyendo progresivamente al latín. Hay que recordar que el lema de este rey era “Au-dessus du reste des hommes”, que es una referencia directa al astro solar, y que el funcionamiento de su corte se organizó en torno a él, como si fuese el sol, es decir una estrella alrededor de la cual girasen y gravitasen todos los “planetas-súbditos”. En efecto, la figura del *Rey Sol*, con sus rayos iluminando al resto del mundo desde su posición privilegiada en lo más alto del firmamento resulta muy gráfica e incluso tiene connotaciones religiosas al colocarse prácticamente en el lugar de un dios. No hay que olvidar que la luz tiene que ver con la eternidad y la divinidad, y que, para el imaginario humano, por nuestra propia vivencia, la luz está arriba y lo que está abajo es oscuro. Por otra parte, la vinculación de la luz con el conocimiento se hace evidente en muchas culturas. Por tanto, la metáfora de la luz aplicada a la lengua vincula a esta con la sabiduría y la dignifica elevándola a la altura de la divinidad, que es lo que pretende Du Bellay.

Por otro lado, en ese mismo orden de cosas, fue precisamente durante el reinado de Luis XIV cuando apareció la primera definición de *rayonnement* en la primera edición del Dictionnaire de l'Académie française, que establecía lo siguiente, “Rayonnement: Action de rayonner. *Rayonnement des astres*. *Rayonnement* sign. aussi, Mouvement des esprits qui se répandent du cerveau dans toutes les autres parties du corps. *Les obstructions dans les nerfs empeschent le rayonnement des esprits*” (Dictionnaire de l'Académie française, 1694). Sin embargo, el significado del término *rayonnement* no empezaría a asemejarse al sentido que se le da en esas dos acepciones mencionadas del TLFi hasta las décadas de 1870 y 1880, curiosamente

el mismo periodo en el que aparecería el vocablo *francophonie*, acuñado en 1880 como veremos más adelante, un periodo de construcción de las ideas nacionales en Europa. Finalmente, el término *rayonnement* se consolidaría con el significado de esas dos acepciones, más parecido al de influencia, a principios del siglo XX. Por tanto, no es un término tan antiguo como se cree habitualmente.

Pero la clave para entender el auge del *rayonnement* de Francia en esa época, que coincide con el nacimiento de la idea de la francofonía y con la exaltación de la potencia francesa, es el continente africano, cuyo territorio se repartieron distintas potencias de manera amistosa en la Conferencia de Berlín de 1884 para evitar los conflictos armados. Y con ese reparto, se pasó de la ocupación a la colonización. A partir de ese momento, Francia y cada una de esas potencias tratarían de imponer su autoridad en el territorio que se les había concedido, y la lengua y la cultura serían dos instrumentos fundamentales para lograrlo. Así pues, el discurso del *rayonnement* de Francia y su misión civilizadora se desarrollarían en el contexto del nacimiento de la idea de la francofonía, de la construcción de la identidad nacional y del reparto de África.

A continuación, ese discurso del *rayonnement* de Francia se vería marcado por las dos guerras mundiales y por el periodo de la descolonización que provocaron, paradójicamente, una pérdida de potencia y de influencia de Francia en la primera mitad del siglo XX, a pesar de haber sido uno de los vencedores en las dos contiendas mundiales. De hecho, en el contexto de la descolonización, el *rayonnement* de Francia ya no era lo que fue antaño, pero resurgiría otra expresión para apoyarlo - la francofonía - para intentar redefinir el marco de las relaciones de Francia con sus antiguas colonias. Por consiguiente, se podría decir que el *rayonnement* de Francia en el discurso ha conocido una evolución inversa a la realidad porque el poder y la influencia de Francia quedaron muy mermados tras la descolonización. Sin embargo, este discurso se siguió utilizando, y se sigue utilizando hoy en día, a nivel político, institucional, cultural, etc. Según Siouffi (2011), la voz *rayonnement*:

Aujourd'hui...fait partie des termes emblèmes d'une société hantée par l'auto-affirmation, la promotion, la propagation de ses produits, quels qu'ils soient - il est notamment l'un des favoris sur les sites diplomatiques français. Terme commode, surtout, car, grâce à la métaphore lumineuse et plaisante, il dissimule d'un voile présentable l'esprit de conquête qui en forme le fondement, et éloigne la hantise des antagonismes. (p.176)

El vocablo *rayonnement* alude también, desde un punto de vista más físico, a la radiación de un astro, y más concretamente del sol, que con sus rayos irradia su luz para iluminar todo lo que está a su alrededor, a imagen y semejanza de Luis XIV el *Rey Sol*, como acabamos de ver. Y es esa imagen la que transmite el término, con un “sol”, que sería Francia, irradiando su cultura hacia los demás en un plano unidireccional, de una fuente hacia aquellos que necesitan su luz, de una cultura dominante hacia otra dominada que debería recibir supuestamente esa irradiación de manera positiva, espontánea y agradecida, y a la que, si no lo hacía de buen grado, se le obligaba a hacerlo como ocurrió en numerosas ocasiones (por ejemplo, en Haití, Madagascar, Argelia o Nueva Caledonia).

Vemos, por tanto, que el término *rayonnement* dista mucho de ser neutro y carente de trasfondo como podría parecer a primera vista. Se trata de un vocablo cargado de significado que transmite una idea de transmisión de la luz para bañar con sus rayos los lugares en los que reinaría la oscuridad, la ignorancia y/o el salvajismo. Según Pelletier (2010), el término *rayonnement* es una metáfora que implica tres aspectos distintos:

1. La source du rayonnement est un centre qui irradie dans toutes les directions: centralisation et universalisme sont les fondamentaux du rayonnement;
2. La distance entre l'émetteur et le récepteur est abolie par la puissance du rayonnement: le prestige de la culture française doit impressionner aussi puissamment que le rayon de lumière éclaire un objet.
3. Centralisme, universalisme et puissance ont aussi pour conséquence la passivité des messagers du rayonnement: les acteurs de la culture française sont soit des relais, soit des reflets du rayonnement qu'ils véhiculent et incarnent. (Analyse critique du *rayonnement de la France*, párrafo 3)

Por otra parte, el sol tiene el atributo de la inmortalidad y da la vida, es el símbolo del rey, del que domina, y también es el símbolo del intelecto y el espíritu como afirma Diel en su libro *Le symbolisme dans la mythologie grecque* (como se citó en Durand, 1969, p.165). Por consiguiente, podemos decir que la expresión *rayonnement de la France* encierra una metáfora que en realidad esconde simple y llanamente la idea de influencia y dominio. Se podría decir que la idea del *rayonnement* sirve de pretexto encubierto, mediante los valores que se supone que transmite, los que se asocian a la cultura francesa y, a su vez, a los valores universales, para

seguir ejerciendo de algún modo ese poder que ejercía sobre sus colonias a finales del siglo XIX y que fue perdiendo paulatinamente a lo largo del siglo XX. Como afirma Pelletier (2010):

Parler de *rayonnement* permet de draper les questions stratégiques dans des habits de lumière qui éclairent et aveuglent tout à la fois. Eclairent, car la métaphore du rayon lumineux suggère que la grandeur d'une culture se suffit à elle-même pour séduire les autres peuples. Aveuglent, car en parlant ainsi, on n'a en fait rien dit de ce qu'est véritablement l'influence. (Une métaphore ambiguë, párrafo 3)

Así pues, el *rayonnement* da a entender que los demás pueblos deben recibir y aceptar la lengua y la cultura francesas simplemente por su inmenso prestigio y su enorme grandeza, en resumidas cuentas, por la luz que transmiten. Y eso, en nuestra opinión, favorece el ensimismamiento de Francia y afecta también a sus relaciones con sus antiguas colonias al situarlas en un plano de desigualdad que no favorece un normal desarrollo de las mismas.

#### 4.1.1.2. *Espace francophone*

El siguiente vocablo que consideramos relevante dentro del grupo de las locuciones relacionados con la astronomía es el sustantivo *espace* que, en el tema que nos atañe, va unido al adjetivo *francophone* formando el conjunto *espace francophone*, también abreviado a veces como EF. En la definición de la palabra *espace* del TLFi se recogen varias acepciones de las cuales destacaremos las siguientes:

**ESPACE**, subst. masc.

**B.**– Distance déterminée; surface.

**a)** Distance comprise entre un point et un autre, entre un lieu, un objet et un autre.

**2.** [L'espace considéré princ. dans deux dimensions]

**a)** Étendue, surface déterminée.

**C.**– [L'espace considéré dans ses trois dimensions] Volume déterminé.

**1.** L'atmosphère, l'air environnant.

**2.** Le ciel.

**3.** Univers extérieur à l'atmosphère terrestre. (TLFi, 1994)

La locución *espace francophone* se equipara a menudo con las voces *Francophonie* y *francophonie*. De hecho, en *LFM* se señala que “Les termes d'*espace francophone* (EF) et de *francophonie* sont utilisés de façon interchangeable dans le reste de ce chapitre” (OIF, 2019, p.299). Algunos prefieren esta locución de *espace francophone* a la de francofonía para superar

la connotación colonialista de esta última, aunque vamos a ver ahora que el *espace francophone* también tiene sus propias connotaciones negativas. Vamos a ver primero qué significa la expresión *espace francophone*. Tétu (1997) afirma que:

L'*espace francophone* représente une réalité non exclusivement géographique ni même linguistique, mais aussi culturelle: elle réunit toutes celles ou tous ceux qui, de près ou de loin, éprouvent ou expriment une certaine appartenance à la langue française ou aux cultures francophones - qu'elles ou qu'ils soient de souche slave, latine, ou créole, par exemple. Cette dénomination d'espace francophone est la plus floue, mais aussi peut-être la plus féconde. (p.14)

A su vez, Dumont (2001) señala que al hablar de *espace francophone* se hace referencia a “l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent *partiellement* ou *entièrement* la langue française dans leur vie quotidienne ou dans leurs communications, que ce soit dans un contexte unilingue (ou monoglossique), comme celui de la France [...] ou plurilingue, voire diglossique” (p.14). Y para Carrère y Masood (2012), no es sencillo definir el concepto de *espace francophone* porque no existe una definición única de la Francofonía, sino una variedad de criterios para delimitar este espacio con unos contornos difusos (p.2). Según estas autoras, el primer enfoque para definir este espacio consiste en identificar a los países francófonos según un criterio político o administrativo. Un segundo enfoque, llamado “demo-lingüístico”, pasa por centrarse solo en el tamaño de la población francófona de cada país. Estas autoras optan por un enfoque “mixto” simplificado para definir los países del *espace francophone*. Así pues, pertenecen al *espace francophone* los países que cumplen una de estas condiciones: (i) el francés es el idioma oficial, (ii) una parte significativa (20%) de la población es francófona. Al aplicar este enfoque, el *espace francophone* está formado por 33 países: Argelia, Bélgica, Benín, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Canadá, la República Centroafricana, las Comoras, Congo, Costa de Marfil, Yibuti, France, Gabón, Guinea, Guinea Ecuatorial, Haití, Israel, Líbano, Luxemburgo, Madagascar, Malí, Marruecos, Mauritania, Mauricio, Níger, la RDC, Ruanda, Senegal, Suiza, Chad, Togo y Túnez (p.2). Por último, desde un punto de vista lingüístico, Molinari (2007) considera “el *espace francophone* comme un système écolinguistique dont les constellations sont reliées entre elles par la présence du français hexagonal. Celui-ci occupe donc la position de langue hyper-centrale entourée par d'autres langues plus ou moins périphériques” (p.3).

Una vez delimitado el *espace francophone*, queremos señalar que, por definición, un espacio es abierto y se basa en la circulación (entre los países, las lenguas, las mercancías, las ideas...). Pero hoy en día, el *espace francophone* es más bien un territorio en el que Francia ejerce un gran poder y en el que se controla la circulación de las personas (por ejemplo, se exige un visado para un estudiante francófono que quiere estudiar en Francia) y la difusión de las ideas (la vida institucional de la literatura francófona es muy franco-centrada, por ejemplo, ya que la mayor parte de los escritores francófonos africanos consolidados son editados en París, Quebec o Bruselas). Nos podemos preguntar entonces si se puede hablar de espacio cuando se habla de la francofonía, y si, en el fondo, el *espace francophone* no sería un constructo de la metrópoli francesa.

Además, parece que la propia Francia y los propios franceses no se consideran parte de la francofonía y, por tanto, del *espace francophone*. Varias personalidades francófonas lo señalan, como Maalouf (2006), por ejemplo, cuando afirma, “*Francophones, en France, aurait dû signifier nous; il a fini par signifier eux, les autres, les étrangers, ceux des anciennes colonies*” (párrafo 3). Asimismo, según Taillandier (s.f.), el *espace francophone* no es ni un país, ni una federación de países. Es un espacio difuso en el que las leyes, las costumbres y los usos son diversos, y la propia presencia de la lengua francesa es el fruto de una historia compleja y a menudo muy poco idílica (párrafo 4). En ese sentido, Agnant (2004) se pregunta “combien de sucre, combien de sang, combien d’esclaves, combien de lait de négresse il avait fallu pour construire une seule ville d’Europe” (p.117).

Asimismo, muchos franceses asocian la francofonía con unos clichés negativos ya que muchos de ellos la consideran hortera y superada, sobre todo por lo anglo-estadounidense que simboliza la modernidad. Y muchos de ellos, ni tan siquiera se consideran francófonos. Para ellos, los francófonos son todos los que hablan francés fuera de Francia, no los franceses, lo que incide en la idea expuesta anteriormente por los autores citados. Sin embargo, de lo que no cabe duda es de que los franceses son hoy minoritarios dentro del *espace francophone*, independientemente de la manera en que se defina ese conjunto y por mucho que la mayoría de los franceses consideren que no pertenecen a él, y que el francés es una lengua que se comparte, como todas las lenguas de comunicación internacional. Se podría decir que la lengua francesa es una lengua que se comparte, pero se comparte de manera desigual.

### 4.1.1.3. *Univers francophone*

Otra locución dentro de este grupo de vocablos vinculados a la astronomía que se asemeja al de F/francofonía, y que a veces se emplea como sinónimo, es el de *univers francophone*. Lo primero que queremos señalar es que la expresión *univers francophone* no se menciona en *LFM*, lo cual puede reflejar un uso en general menos frecuente de dicha expresión, un dato que se confirma en la búsqueda terminológica que hemos realizado porque esta locución aparece con mucha menos asiduidad que los demás términos analizados. No obstante, Bourguiba (1968), uno de los artífices del renacimiento de la palabra *francophonie* a principios de la década de 1960, ya afirmaba: “cet empire de l’esprit et de l’intelligence sur lequel le soleil ne se couche jamais: l’univers francophone” (p.1). Mitterrand (1991) hablaba también así del *univers francophone* en un discurso: “Les mutations que connaît la société ne nous concernent pas seulement parce qu’elles modifient les frontières de l’univers francophone, ce qui est fort heureux, elles font aussi sentir leurs effets au coeur même de cet univers comme en témoignent les problèmes auxquels l’Afrique est confrontée” (párrafo 7).

Por otro lado, hemos acudido al TLFi para recoger su definición de la palabra *univers* de la que hemos destacado las siguientes acepciones:

**UNIVERS**, subst. masc.

**I. A. —PHILOS. et cour.**

1. L'ensemble de tout ce qui existe, la totalité des êtres et des choses. Synon. *monde*

2. a) *L'univers physique, sensible.* L'ensemble des choses et des phénomènes physiques perçus par l'homme et objets de la science.

b) *L'univers astronomique, cosmique, sidéral, stellaire.* L'ensemble des corps célestes.

**B. —ASTRON., ASTROPHYS.** [Le plus souvent avec une majuscule]

1. a) L'ensemble des galaxies, considérées dans leur évolution dans l'espace et dans le temps.

2. Système planétaire ou galactique.

**C. —Le plus souvent p. hyperb., littér.**

1. L'ensemble des parties du globe terrestre

2. a) L'ensemble des hommes, la société des hommes vivant sur terre. Synon. *monde*

b) *P. anal.* Groupe organisé formé d'une multitude d'êtres.

**II. —Courant**

**A. —1.** Ensemble particulier formé de choses ou d'êtres considérés dans leur totalité.

**3. a)** Ensemble de personnes considérées dans leur environnement (matériel, psychologique, social, moral) et constituant une communauté à part.

**b)** Ensemble de personnes formant un groupe social, un milieu particulier.

**B. —Au fig.**

**b)** Système, ensemble d'objets abstraits formant un tout harmonieusement organisé. (TLFi, 1994)

De estas distintas acepciones del término *univers* recogidas en el TLFi, podemos destacar que es un sinónimo de la voz *monde* y que tiene una relación muy directa con la astronomía ya que se considera que agrupa a un conjunto de galaxias (término, por cierto, que también forma la locución *galaxie francophone* que vamos a analizar más adelante). El *univers* también puede hacer referencia a un grupo o conjunto de personas o de cosas que es la acepción que se recoge para utilizarla en el *univers francophone*.

En efecto, lo que se desprende de todas estas acepciones de la palabra *univers*, que influyen a su vez en el trasfondo del significado de la locución *univers francophone*, sería que transmite la idea de un conjunto formado por distintos elementos en el que la relación entre ellos es aparentemente igualitaria, pero que también esconde una verticalización y una gradación de sus distintos elementos como pueden ser los planetas, las estrellas, los satélites, etc. que no tienen la misma importancia. En el caso que nos ocupa, la estrella indiscutible del firmamento francófono es el francés por encima de cualquier lengua vernácula. Y tampoco debemos olvidar que siempre existe un centro del universo que, en el caso del *univers francophone*, todo indicaría que se trata de la lengua francesa. Esto nos permite afirmar que la expresión *univers francophone* tampoco es neutra y posee connotaciones que llevan a pensar en una relación vertical o jerarquizada entre los distintos elementos que lo forman.

#### **4.1.1.4. Galaxie francophone**

A continuación, la siguiente expresión relacionada con la astronomía en la que vamos a detenernos es la de *galaxie francophone*. En *LFM*, un apartado se llama “La galaxie francophone” (OIF, p.87). También se dice que “dans la *galaxie francophone*, certains pays relèvent de la planète *Nâître et vivre aussi en français*, où il est fait un usage quotidien ou très régulier du français” (OIF, p.31). Y esto se considera una categorización ya que, para la OIF, la *galaxie francophone* está formada por varios planetas a los que llama *Autres planètes* y *Planète*

*Naître et/ou vivre aussi en français*. Se asegura asimismo que existe “une galaxie francophone dont il faut distinguer la planète principale, indispensable à son existence même, de ses autres planètes, grandes ou petites” (OIF, p.88). Aquí ya se deja clara la existencia de un planeta principal, que es Francia, absolutamente imprescindible y sin el cual no existiría la *galaxie francophone* formada por otros planetas, lo que muestra sin equívocos una relación jerarquizada entre los distintos elementos que la componen. Sin embargo, se señala que todos ellos tienen su valor y cada persona, por muy aislada que esté, es “capable de comprendre le français et de s’exprimer dans cette langue emporte avec elle une part de la totalité de l’univers francophone: la diversité des cultures qui s’y déploient, la variété de ses accents, la possibilité d’un lien sans distinction de nationalité, de couleur de peau, de sexe, de religion...” (OIF, p.88) Pero se precisa igualmente que el núcleo vital, cuya masa atrae y arrastra, está formado por los que “naissent et vivent aussi en français” (OIF, p.88). Se añade que se trata de una fórmula interesante porque permite una categorización que fomenta “les raisonnements et un partage de connaissance, sans figer une réalité linguistique, mouvante par essence et particulièrement évolutive à l’échelle de la francophonie” (OIF, p.88). También se menciona en el informe trianual de la OIF “la galaxie francophone *Naître et vivre en français*” (OIF, p.299) que agrupa a los países en los que el francés ocupa un lugar significativo.

De hecho, desde 2010, el Observatoire de la langue française de la OIF (2014), en colaboración con el Observatoire démographique et statistique de l’espace francophone de la Universidad de Laval en Quebec, propone un enfoque basado más en el uso del francés que en la competencia, y, de esta manera, se pueden distinguir varios “planetas” en el seno de la *galaxie francophone*: el planeta *Naître en français*; el planeta *Vivre (aussi) en français* y el planeta *Choisir le français comme langue étrangère* (pp.10-12). Los dos primeros planetas, en los que el uso del francés es cotidiano, representaban el 78% de la *galaxie francophone*, es decir unos 235 millones de personas en 2018. Todo esto refleja de manera consciente o inconsciente la idea colonialista de que el sol francés ilumina a los demás planetas y de que todo gira en torno al francés.

No obstante, de acuerdo con Matthey y Maurer (2015) fue Wolff (2008, como se citó en Matthey y Maurer) quien propuso originalmente la metáfora de la *galaxie francophone* compuesta por tres planetas. El primero de ellos es aquel en el que se nace en francés al que llama “La

*planète Terre francophone: Naître en français*”; el segundo lo llama “La planète *Environnement francophone: Vivre (aussi) en français*”. Y el tercer planeta lo nombra “*En orbite, le choix du français langue étrangère*” (párrafo 3). Y es esta tercera denominación la que ensombrece ligeramente la metáfora porque nos preguntamos alrededor de qué gravitan los dos otros planetas.

En cuanto a las distintas acepciones del término *galaxie* recogidas por el TLFi, para tratar de entresacar las posibles connotaciones de la locución *galaxie francophone* hemos decidido destacar las siguientes:

**GALAXIE**, subst. fém.

A. – ASTRON., au sing., [Le plus souvent avec une majuscule]. La Galaxie. Nébuleuse spirale, comprenant le soleil, qui se présente à l'observateur terrestre sous l'apparence de la Voie Lactée.

B. – P. ext., au sing. ou au plur. Une galaxie. Toute nébuleuse spirale analogue à celle dont fait partie le soleil. (TLFi, 1994)

Vemos que se trata de una nebulosa en la que se incluye al sol como elemento principal, lo que refleja de nuevo la idea de un conjunto formado por distintos elementos - varios planetas diferentes en el caso de la *galaxie francophone* - que orbitan o gravitan o giran alrededor de un elemento central, en este caso de una estrella, que se puede deducir fácilmente que es Francia, aunque se nos quiera hacer ver que se trata de la lengua francesa. Por tanto, podemos afirmar de nuevo que la metáfora de la *galaxie francophone*, que se intenta asemejar al término *francophonie*, no es en absoluto neutra y sigue reflejando la imagen de un centro del que dependen todos los demás elementos del conjunto, un centro que irradia su luz o su fuerza de atracción (otra vez la imagen del *rayonnement*) hacia sus elementos periféricos.

#### **4.1.1.5. *Planète francophone***

La siguiente locución en la que nos hemos detenido es *planète francophone* que retoma la idea de los planetas de Wolff propuesta junto con la metáfora de la *galaxie francophone* en la que dicha galaxia estaría formada por un conjunto de tres planetas distintos en función del nivel de inmersión en la lengua francesa. Y se trata de una locución que aparece en *LFM*, como hemos visto en el apartado anterior, aunque tiene una presencia más reducida que la de *galaxie francophone*. Además de lo expuesto en el apartado anterior en relación con esta expresión,

queremos indicar que existen varios manuales de FLE que retoman la metáfora de la *planète* en su título como *Vivre dans la planète francophone - Un manuel scolaire pour faire découvrir le monde francophone aux lycéens coréens* (Corea del Sur) y *Planète francophone / Tous ensemble, Themenhefte 4* (Alemania). También existen varios libros que la mencionan en su título como, por ejemplo, *La Planète francophone* de Alfred Gilder y *Les défis de la Francophonie: Pour une mondialisation humaniste (Planète francophone)* de Arnaud, Guillou, y Salon.

En cuanto a la voz *planète*, hemos acudido al TLFi del que hemos extraído las acepciones que consideramos más oportunas para el objeto de nuestro estudio, que serían las siguientes:

**PLANÈTE**, subst. fém.

B. – *ASTRONOMIE*

1. Corps céleste non lumineux gravitant autour du Soleil.

2. P. anal. Corps céleste gravitant autour d'une étoile.

D. – En partic. La planète Terre, la planète. La Terre. Synon. globe, monde, univers. (TLFi, 1994)

Podemos comprobar nuevamente, como sucedía con otros de los términos expuestos anteriormente, que la locución *planète francophone*, por las distintas acepciones del término *planète*, sigue implicando la existencia de un conjunto de elementos, en este caso de planetas que gravitan alrededor de otro situado en otro lugar y que ejerce su influencia sobre ellos. En la definición se hace referencia al Sol o a una estrella, astros que no podemos evitar relacionar de manera consciente o inconsciente con Francia y, nuevamente, su *rayonnement* sobre el resto de los planetas, o la *planète francophone*, a través de la lengua francesa.

Por otra parte, la voz *planète*, si nos circunscribimos a él y obviamos la presencia del Sol alrededor del que gravita, implica también la existencia de un centro de gravedad y de una fuerza de la gravedad que ejerce una fuerza de atracción hacia el centro, un centro que puede identificarse otra vez con Francia. Y aunque ese centro de gravedad se desplaza hacia el sur desde hace algunos años, es evidente que sigue existiendo un centro de gravedad, que es lo que implica la metáfora del planeta. Por tanto, la locución *planète francophone*, en nuestra opinión, está cargada de simbolismo y refleja una relación vertical y jerarquizada entre los distintos

elementos que la forman y tampoco es un término neutro para describir las relaciones entre Francia y los distintos territorios francófonos.

#### **4.1.1.6. *Monde francophone***

La última locución perteneciente a este grupo vinculado a la astronomía en la que nos hemos detenido es la de *monde francophone* que aparece también recogida en varias ocasiones en *LFM* y en el título de varias obras como *Petit dictionnaire du Monde francophone* de Zouari o *Le monde francophone* de De Maynadier. El vocablo *monde francophone*, que es asimilable al término *espace francophone*, se puede definir como el conjunto de países en los que se emplea la lengua francesa de manera total o parcial, y también el conjunto de la comunidad de los hablantes francófonos en el mundo. Según Martel (2020), Vigneault (s.f.) afirmó que “le monde francophone c’est un vaste pays, sans frontières. C’est celui de la langue française. C’est le pays de l’intérieur. C’est le pays invisible, spirituel, mental, moral qui est en chacun de vous” (párrafo 3).

Sin embargo, para no recurrir a definiciones que a veces son complejas y poco objetivas, y también poéticas (como la de Vigneault), es posible basarse en una definición sencilla, creíble y de sentido común del Centre d’étude et de réflexion sur le monde francophone (s.f.), según la cual:

le Monde francophone recouvre l’ensemble des pays et territoires où l’on peut vivre en français, car langue de l’administration, des affaires et des médias en tous genres, seule ou avec une autre langue locale « partenaire » (pour reprendre un terme utilisé, et à juste titre, par l’Organisation internationale de la Francophonie - OIF). (párrafo 1)

Según esta definición, le *monde francophone* es un extenso espacio de 16,3 millones de km<sup>2</sup>, grande como casi cuatro veces la Unión Europea con una población actual de 524 millones de habitantes que se reparten en 33 países y cuatro continentes: Europa, América, Oceanía y África, que concentra el 82% de la población total de ese espacio (*Un espace vaste et multiple*, párrafo 1). Sin embargo, hay que señalar que los franceses, y más en general los francófonos del norte, desconocen en gran medida la extensión y el dinamismo del mundo francófono. De hecho, se separa a menudo Francia y el mundo francófono en los programas de estudios de la lengua francesa, en las cátedras universitarias, pero ahora, cuando se menciona el *monde francophone*, se empieza a hacer un esfuerzo para dejar claro que Francia también se incluye dentro de ese

mundo y dejar atrás esa diferenciación entre Francia y un mundo francófono al que parece ajeno, o por lo menos al que parece ajeno a ojos de los franceses.

Después de aportar esta serie de definiciones de la expresión *monde francophone*, vamos a centrarnos en su significado ya que, como todas las expresiones que estamos analizando en este apartado, esta expresión reviste un significado lleno de matices y carente de neutralidad. Para tratar de analizarlo, nos centraremos en la palabra *monde* de manera individual recurriendo a la definición del TLFi. Según este diccionario, la palabra *monde* tiene varias acepciones de las cuales queremos destacar las siguientes porque creemos que son las que están más relacionadas con el tema de estudio:

**MONDE**, subst. masc.

1. Ensemble constitué des êtres et des choses créés; l'univers, le cosmos.
  - a) Ensemble constitué par la terre et les astres, conçu comme un système et p. méton. système planétaire de la terre.
2. Ensemble de choses, de concepts ou d'êtres formant un univers particulier, une société à part.
- C. – Classe, groupement social particulier constituant une communauté à part. (TLFi, 1994)

De esta definición se desprende que la expresión *monde francophone* sigue reflejando la existencia de una relación vertical, pero más tamizada, entre los elementos que componen ese mundo. Un mundo implica la existencia de un centro, que en este caso sería Francia, con sus periferias, que serían las antiguas colonias francesas y los demás países francófonos. Y debemos recordar que siempre existen tensiones entre el centro y las periferias. No hay duda de que el mundo francófono sigue siendo centralizado, como la propia palabra mundo implica, pero también es cierto que observamos hoy un movimiento de descentralización como pone de manifiesto la evolución diaria de la lengua francesa en todo el mundo. Esta lengua francesa que, lejos de París, se metamorfosea y se adapta a las diferentes realidades lingüísticas regionales.

De hecho, esa evolución de la lengua francesa en contacto con otras lenguas locales y empleada por autores no franceses que escriben en lengua francesa sin que esta sea su lengua materna ya ha dado lugar al nacimiento del concepto de “literatura de expresión francesa” o de “literatura-mundo en francés” para alejarse del concepto de literatura francesa o francófona.

Además, muchos escritores, entre los que se encuentran Mabanckou, Le Clézio o Tahar Ben Jelloun, abogaron por el fin de la francofonía y el nacimiento de una literatura-mundo en francés en el manifiesto *Pour une littérature-monde en français* (Manifeste des 44) publicado en el periódico *Le Monde* en 2007.

#### 4.1.2. Términos relacionados con la geografía

##### 4.1.2.1. *Territoire francophone*

El siguiente grupo en el que nos gustaría detenernos está compuesto por locuciones relacionadas con la geografía, y dentro de él, vamos a empezar por analizar la expresión *territoire francophone*. Lo primero que nos llama la atención es que no aparece mencionado en *LFM*, lo cual, a nuestro entender, puede ser significativo. Para tratar de profundizar un poco más en el significado de esta locución, acudimos al TLFi para recabar las acepciones del término *territoire* que nos parecen más pertinentes para esta profundización. Estas son algunas de las acepciones de la palabra *territoire* que recoge el TLFi:

**TERRITOIRE**, subst. masc.

I. – Partie de la surface terrestre.

A. – Étendue de terre, plus ou moins nettement délimitée, qui présente généralement une certaine unité, un caractère particulier.

B. – [En rapport avec une collectivité hum.]

1. Étendue de la surface terrestre où est établie une collectivité humaine.

2. Espace borné par des frontières, soumis à une autorité politique qui lui est propre, considéré en droit comme un élément constitutif de l'État et comme limite de compétence des gouvernants.

3. Espace géographique ne constituant pas un État souverain, mais qui forme une partie d'un tel État et jouit d'un statut particulier.

4. Région ayant un caractère propre, province.

5. Étendue de terre, espace où sont circonscrits une activité, un phénomène.

♦ [En rapport avec un phénomène pol., soc., culturel] Territoire de langue allemande. (TLFi, 1994)

Según estas acepciones, *territoire* hace referencia a una extensión de la superficie terrestre en la que está establecida una colectividad humana. Puede ser un espacio con fronteras sometido a una autoridad política propia y un espacio geográfico que no constituye un Estado

soberano, sino que forma parte de un Estado y goza de un estatus particular. Asimismo, puede ser una región con un carácter propio o una extensión de tierra o un espacio en el que se circunscribe una actividad o un fenómeno. Observamos que en ninguna de las distintas acepciones se hace referencia a una relación de subordinación o de dependencia o a una jerarquización, ni tampoco se alude a la existencia de un centro o de un núcleo.

Por otro lado, la determinación de los territorios francófonos puede parecer una tarea relativamente sencilla, pero, si se analiza más en profundidad, la definición simplista de lo que es un *territoire francophone* puede suscitar muchas preguntas sin una metodología clara. Hay que preguntarse qué es un *territoire francophone*, y para responder a esa pregunta, hay que definir sus contornos. Bounoung Fouda (2021) aclara primero el término desde un punto de vista económico y afirma que un país es un territorio, una región autónoma de un país es un territorio y una colectividad territorial descentralizada (región, comuna, departamento, etc.) es un territorio (Capítulo 1. Apartado 1.1. *Les territoires francophones*) comme espace naturel de la Francophonie. Según Bounoung Fouda (2021), en este caso, se trata de un Estado independiente (país) o una región autónoma dentro de una federación, por lo que define *territoire francophone* así:

Un territoire francophone est assimilable à un pays francophone ou à une région autonome francophone. En somme, définir un territoire francophone, c'est déterminer un espace géographique à l'intérieur duquel le recours ou l'utilisation du français est effectué de manière naturelle (langue première), soit de manière officielle (langue d'usage dans les administrations publiques), soit de manière non officielle (langue enseignée et pratiquée dans les milieux culturels, économiques ou académiques). (Capítulo 1)

La palabra *territoire* dentro de la locución *territoire francophone* nos hace pensar en la expresión *territoire national*, como si ese territorio fuese la nación del francés, sin ninguna jerarquización, en el que podrían tener cabida todos esos territorios francófonos, con independencia de que se trate de países, regiones o colectividades territoriales descentralizadas, en los que el recurso o la utilización de la lengua francesa se hace de manera natural.

De todo ello, se desprende que la voz *territoire* y, por tanto, la locución *territoire francophone*, está menos marcada y tiene un carácter más neutro, no verticalizado y no jerarquizado que podría representar mejor el conjunto, precisamente, de los territorios en los que un número mayor o menor de habitantes hablan la lengua francesa en mayor o menor medida. En

cualquier caso, en nuestra opinión, se trata de una locución con una carga de significado más atenuada que la de muchas de las otras locuciones que acabamos de repasar y que podría servir para representar mejor el conjunto de lo que ahora se ha dado en llamar francofonía. Sin embargo, no desaparece del todo la carga negativa del término *territoire*, ya que es un término marcado por unas connotaciones relacionadas con el concepto de conquista física, que se produce cuando se ocupa precisamente un territorio.

#### 4.1.2.2. *Archipel francophone*

Y el segundo vocablo dentro de esta categoría que nos gustaría sacar a colación es *archipel*, que aparece dentro de la locución *archipel francophone* o *français-archipel*, con evidentes connotaciones geográficas como señala el TLFi en las acepciones de su definición:

**ARCHIPEL**, subst. masc.

**A.**– Ensemble d'îles disposées en groupe.

**B.**– *P. anal.* Groupement irrégulier de choses (concrètes ou abstraites) identiques ou semblables. (TLFi, 1994)

Se trata de un término que aparece mencionado también en *LFM* donde se habla de un *français archipel* que se ha emancipado en el fondo de Francia y que se ha convertido en una lengua-mundo, mencionando a Édouard Glissant (OIF, 2019, pp. 22-23). Esta referencia a Glissant (2003, como se citó en Renard, 2021) no es casual ya este afirmó que:

C'est dans des régions archipéliques, des archipels, qui n'ont pas la densité et la masse des pensées continentales que l'on peut le mieux essayer de voir ce vers quoi les humanités d'aujourd'hui tendent. Elles tendent vers une perception fragile, ambiguë, menacée, mais féconde et précieuse, des contacts, des cultures dans le monde contemporain. (*Rhizome, tremblement et archipel*, párrafo 2)

Y también se señala en *LFM* que el *français-archipel* debe abrir su norma a los alisios del progreso (OIF, 2019, p.23). Creemos que esta referencia a los alisios no es casual ya que los alisios son unos vientos que traen lluvia y que, por tanto, son beneficiosos, al igual que el progreso en este caso, y transmiten una idea positiva, sobre todo en el imaginario africano occidental. Son vientos de las regiones intertropicales que soplan en el hemisferio norte de noreste a suroeste y en el hemisferio sur de sureste a noroeste y que se asocian al bienestar. Por otro lado, esta imagen del *français archipel* deriva del llamado *Manifeste des 44*, ya mencionado anteriormente. En este artículo se presentaba el acta de defunción de la francofonía y se defendía

la aparición de una literatura-mundo en lengua francesa conscientemente afirmada, abierta al mundo y transnacional. Asimismo, se proponía desnacionalizar la literatura de lengua francesa para eliminar las fronteras demasiado estrechas de la francofonía, abrirla al mundo y terminar con la distinción entre la literatura francesa y la literatura francófona.

Todo ello nos permite deducir que esta idea de *archipel* reflejaría una imagen más descentralizada del mundo francófono, que estaría compuesto por una serie de islas bañadas por un mismo mar común que sería el de la lengua francesa y en el que, en principio, ninguna isla estaría por encima de otra. Por tanto, la locución *archipel francophone* sí que podría reflejar una imagen más neutra y menos jerarquizada de las relaciones entre los distintos países y regiones francófonas del mundo.

### **4.1.3. Término relacionado con la botánica**

#### **4.1.3.1. *Rhizome***

Dentro de esta categoría solo hemos incluido un término relacionado con la francofonía que creemos oportuno sacar a relucir, y es el de *rhizome* cuya definición en el TLFi es la siguiente:

**RHIZOME**, subst. masc.

Tige souterraine vivace plus ou moins allongée, ramifiée ou non, pourvue de feuilles réduites à l'état de très petites écailles, émettant chaque année des racines adventives et un bourgeon apical qui donne naissance à une tige aérienne, légèrement enfouie dans le sol dans lequel elle pousse horizontalement ou affleurant la surface. (TLFi, 1994)

Asimismo, queremos señalar que el *rhizome* se distingue de una raíz por su estructura interna y porque tiene unas hojas en forma de escamas, nudos y brotes que producen unos tallos aéreos y unas raíces adventicias, y, como se indica en la definición del TLFi, crece de manera horizontal o saliendo a la superficie, al contrario que una raíz que se hunde de manera vertical dentro de la superficie terrestre. Esa horizontalidad del *rhizome*, precisamente, es lo que lo caracteriza frente a la verticalidad de la raíz, pero también la igualdad de todos sus componentes frente a una raíz única de la que dependen las demás raíces.

Esas características del *rhizome* hicieron que Glissant tomara prestada esta expresión de Deleuze y Guattari para reflejar la complejidad de la identidad criolla. Para Glissant (s.f.), “La

racine unique est celle qui tue autour d'elle alors que le rhizome est la racine qui s'étend à la rencontre d'autres racines" (Introduction à une Poétique du Divers). El vocablo *rhizome*, en el caso que nos ocupa, se relaciona con la multiplicidad de identidades culturales en una persona en un espacio determinado, que es el criollo en este caso. Como se deduce de la definición del TLFi, es una planta que crece en el subsuelo y que tiene raíces que crecen alrededor de otras, entrelazándose entre ellas. Glissant la aplica a la *créolisation*, término en el que nos detendremos a continuación, en la que las raíces se encuentran y comparten vínculos culturales para formar una identidad. Eso incide en la idea de que, sin una raíz única, no hay un centro y todas las identidades se relacionan en un plano de igualdad.

Esta idea del rizoma aplicada a la francofonía aboga por una mezcla de diversas culturas en la que ninguna de ellas predominaría sobre las demás y en la que todas son complementarias. La relación entre todas ellas, por tanto, no estaría jerarquizada y carecería de un centro en torno al que todo gira. Cada una de esas culturas puede afectar a las demás e influir en ellas, lo que hace que esta imagen del rizoma encaje mucho más con la idea de la interculturalidad entendida como las relaciones en un plano de igualdad de varias culturas en el seno de una misma sociedad tan en boga actualmente y tan estrechamente vinculada a la francofonía.

Sin embargo, lo que habría que plantearse es si existe realmente esta *rizomización* de la lengua francesa o si la terminología se adelanta a la realidad como sucede con frecuencia. Todo indica que existe una *rizomización*, pero las élites culturales y lingüísticas francesas se resisten a ella. Sin embargo, consideramos que este planteamiento no entra dentro del ámbito de este TFM por lo que dejamos abierta aquí esta pregunta que puede dar pie a futuras investigaciones dentro de este ámbito. Y otra de las cuestiones claves que hay que plantearse, y que dejamos abierta, es si existen límites en la *rizomización*, y de ser así, si podemos intervenir en esos límites o no porque la lengua francesa es mucho más limitativa que el castellano, por ejemplo, que es mucho más abierto.

#### **4.1.4. Otros términos**

##### **4.1.4.1. *Créolisation***

En la última categoría hemos creído oportuno incluir los demás términos relacionados con la francofonía que no encajaban en ninguna de las tres otras categorías, siendo el primer

término que hemos introducido en ella *créolisation*, señalado anteriormente al hablar de Glissant ya que está muy relacionado con este autor. Es un término cuya aparición Bonniol (2013) sitúa en la década de 1880 de la mano de Paul Lévy, un ingeniero que la citaba en un programa de estudio de la siguiente manera:

Le travail que je voudrais voir entreprendre et auquel je pourrais contribuer, je crois, c'est l'étude de ce qu'à défaut de mieux j'appellerai la *créolisation* qui n'a jamais été, je crois, abordée comme elle devrait l'être, et sans l'étude de laquelle toutes les études sur le métissage des races humaines me paraissent devoir être frappées de stérilité, car presque tous les métis se produisent entre races créolisées plutôt et plus souvent qu'entre races pures [...]. La *créolisation* imprime aux races un tel cachet d'adaptation aux circonstances qui les entourent et de rapprochement des races indigènes que l'étude des métis ne saurait s'en passer. (párrafo 4)

Lo primero que nos llama la atención es la constatación de la existencia de un cierto paralelismo con el término *francofonía*, al menos en cuanto a su aparición porque también surge en esa misma década, lo cual, en nuestra opinión, no puede ser fruto de la casualidad. Cuando surgió, ya llevaba implícita una idea de mezcla y de interpenetración de las culturas. Este nuevo término se va a convertir realmente en un concepto en el ámbito de la lingüística donde va a tener en cuenta las situaciones de contacto lingüísticas.

Posteriormente, en una época más moderna, lo retomaría el historiador E. K. Brathwaite en 1971, pero fue Glissant, sin duda, quien lo utilizó de manera más intensiva y sistemática. Para Glissant (s.f.), “La *créolisation* est la mise en contact de plusieurs cultures ou au moins de plusieurs éléments de cultures distinctes, dans un endroit du monde, avec pour résultante une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments” (*Traité du Tout-Monde*). Glissant (s.f.) consideraba que la *créolisation* era un mestizaje de artes o de lenguajes que produce algo inesperado. Y ese producto inesperado, imprevisible, es justamente, según él, lo que lo diferencia del mestizaje, que es previsible (*Traité du Tout-Monde*).

Por otra parte, para Chaudenson (1995), “...la *créolisation* n'est donc nullement une résultante obligée de tout contact de langues, mais un processus tout à fait spécifique, lié à des conditions sociales et sociolinguistiques très particulières” (p.83). De hecho, el concepto de *créolisation* del francés, como fenómeno histórico que es el resultado de unas condiciones sociolingüísticas muy específicas, permite entender la mezcla de las identidades, pero su uso todavía es muy reducido en el mundo francófono, especialmente en el África francófona, donde

no hay criollos, porque alude a un proceso muy específico. Asimismo, el propio Chaudenson (1995) asegura que “Le français n'a guère de chance, hélas pour lui, de se créoliser en Afrique, car, pour que cette potentialité existe, il faudrait d'abord que s'établisse une très large véhicularisation que le français est bien loin d'avoir acquise” (p.91).

Sin embargo, sí que parece que se está produciendo una *créolisation* de la lengua francesa en las grandes ciudades francesas y en sus *banlieues* que son espacios propicios para que se dé este fenómeno. Se podría decir incluso que asistimos a una *africanización*, una *magrebización* o una *subsaharización* de las urbes francesas. Eso muestra que el concepto de *créolisation*, que surge intrínsecamente con la esclavitud, la colonización y el comercio triangular, con el paso de los años parece que ha ido desprendiéndose de su connotación negativa para equipararse en la actualidad a otros términos sin esta connotación como “mestizaje cultural” en donde Francia no queda bien parada como se aprecia en algunos tipos de estilos musicales como el *rap*.

Y aquí es donde quizás se pueda vincular el término de *créolisation* con el de *francophonie*, para expresar esa idea de mezcla de culturas y de identidades que tienen en común el uso del francés con una mayor o menor frecuencia e intensidad en su vida diaria. La extrapolación de lo que implica actualmente la *créolisation* al concepto y a la idea de lo que se pretende que signifique hoy día una francofonía más adaptada a los tiempos que corren podría contribuir a enriquecer ese significado. En definitiva, la francofonía podría ser un lugar donde se produzca una *créolisation* de las culturas, un término que resultaría más apropiado que el de globalización y se podría convertir en una alternativa.

#### **4.1.4.2. Créolité**

El siguiente vocablo dentro de esta categoría en el que consideramos pertinente detenernos es el de *créolité*, muy vinculado con el anterior de *créolisation* y posterior en el tiempo. Acabamos de ver que la *créolisation* es un proceso, como evidencia el sufijo [-ation] que definiría una acción. En *créolité*, el sufijo [-ité] definiría un hecho, “el hecho de”, la identidad frente a la identificación. En *LFM* ya se asocia a la Francofonía con la *creolité* al afirmar que, “Sur le plan géopolitique et économique, la Francophonie est le Nord et le Sud, l’Orient et

l'Occident. Sur le plan culturel, elle est la créolité, la latinité, l'arabité, la négritude et combien d'autres identités encore" (OIF,2019, p.13).

La *créolité* podría definirse de una manera sencilla como el conjunto de los valores de la cultura criolla. Y en cuanto a su origen, el término *créolité* surge del movimiento homónimo impulsado en la década de 1980 por Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau y Raphaël Confiant, autores de *Éloge de la Créolité* en 1989, y Ernest Pépin. Profundizando un poco más en la definición, nos parece importante referirnos a lo que se considera *créolité* en ese *Éloge de la créolité*. De acuerdo con Bernabé, Chamoiseau y Confiant (1989) "Créolité est l'agrégat interactionnel ou transactionnel, des éléments culturels caraïbes, européens, africains, asiatiques et levantins, que le joug de l'Histoire a réunis sur le même sol" (p.26). Sin embargo, algunos autores se muestran contrarios a la ideología de la *créolité* como Lebrun (1996) que la tilda de ideología antisemita (pp.62-63) cuyos fundamentos se basan en la intolerancia (pp.60-61). Para la autora, la *créolité* se asemeja a un nacionalismo con tintes nacional-socialistas (pp.64-65), y la considera una ideología anti-mulata (p.69) cuyo discurso no tiene nada que envidiarle al estalinismo (pp.70-71).

Por otro lado, como se ha mencionado anteriormente el concepto de la *négritude* relacionado con la Francofonía, nos parece oportuno hacer un pequeño inciso sobre él. Antes, en las colonias no se permitía hablar las lenguas vernáculas. En ese sentido, es bien sabido que, por ejemplo, Césaire no hablaba ninguna lengua africana y no consideraba, con buen criterio, que el criollo tuviera una resonancia internacional. El autor de *Cahier d'un retour au pays natal* escribía en francés, cosa lógica, por otra parte, porque sino el resto del mundo no lo entendería. Césaire, y también el senegalés Senghor, uno de los impulsores de la francofonía, entre otros, desarrollaron la teoría de la *Négritude* según la cual se abogaba por volver a dignificar y revalorizar las culturas africanas, unas culturas antiquísimas. A finales de la década de 1930, la *Négritude* se convirtió en una corriente literaria y política para reivindicar la identidad negra y su cultura que reunía a escritores negros francófonos, como el propio Césaire, Sédar Senghor y Léon-Gontran Damas, una figura menos conocida que sus dos compañeros pero que fue el primero que publicó una recopilación de poemas llamada *Pigments* en 1937 en la que se narra la lucha de todos los jóvenes procedentes de las colonias denunciando, por ejemplo, la situación de los *tirailleurs sénégalais*, a los que Senghor también dedicó su poema *Hosties noires*.

De hecho, no hay rastro de *créolisation* y, por tanto, de *creolité*, en la obra de Senghor que siempre se esforzó por dominar, cosa que llegó a hacer, la lengua francesa más pura y ortodoxa. Esa podría ser una de las razones por las que la figura de Senghor está cuando menos devaluada, o incluso cuestionada, hoy en día en África, sobre todo por las generaciones más jóvenes, que lo consideran un alienado, alguien que perdió su identidad. A Senghor, además, se le ha reprochado el hecho de ser demasiado indulgente con los Blancos y su idea de dar y recibir por ser una manera de tender la mano a un opresor colonial despiadado. También le han acusado de haber reforzado el cliché de la superioridad de los Blancos sobre los Negros, justificando la opresión, la asimilación y la dominación que sufrieron estos últimos. Entre los autores que han criticado a Senghor encontramos a Soyinka o a Towa, pero también debemos señalar que Senghor siempre se esforzó por mantener un equilibrio entre su formación occidental y su educación tradicional.

Esta idea de la *créolité* aplicada a la francofonía permitiría revitalizar e impulsar la lengua francesa con toda una serie de aportaciones lingüísticas y culturales que podrían dar lugar a distintas variedades del francés, formando un mosaico, que reflejasen mejor su mezcla y se adaptasen mejor a los tiempos actuales. Y esto lo manifiesta perfectamente Confiant (s.f.), según el cual, “Un nouveau français doit naître, doit se créer partout où la langue de Molière a trouvé à s’installer. Non pas une langue entièrement différente mais une variété de français qui a sa propre couleur, sa propre odeur, ses propres élans et qui, par ricochet, à vocation à enrichir la langue de l’ancienne métropole” (*La guerre des langues*, párrafo 5).

#### **4.1.4.3. *Civilisation***

La última voz en la que nos parece oportuno profundizar para terminar este apartado dedicado a las definiciones terminológicas es *civilisation*, y, más concretamente, la locución *civilisation française*, un concepto estrechamente relacionado con el de cultura, sobre todo en el marco de la didáctica del FLE, y también con la francofonía. Este concepto es importante porque, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la civilización se consideró necesaria para el estudio del FLE, pero también es cierto que se reducía al estudio de la historia, la historia del arte, la geografía y la literatura. En cuanto a las distintas acepciones que ofrece el TLFi de la palabra *civilisation*, mencionaremos las siguientes:

**CIVILISATION**, subst. fém.

**A.**– *Emploi imperfectif*. Fait pour un peuple de quitter une condition primitive (un état de nature) pour progresser dans le domaine des mœurs, des connaissances, des idées.

**B.**– *Emploi perfectif*. État plus ou moins stable (durable) d'une société qui, ayant quitté l'état de nature, a acquis un haut développement.

**2. a)** Ensemble transmissible des valeurs (intellectuelles, spirituelles, artistiques) et des connaissances scientifiques ou réalisations techniques qui caractérisent une étape des progrès d'une société en évolution. (TLFi, 1994)

De estas distintas acepciones, se deduce que la civilización es una fase posterior en la evolución de una sociedad que ha abandonado el estado de naturaleza. Este estado de naturaleza se refiere a la situación del Hombre o de la sociedad humana anterior a la aparición de la civilización, de la cultura y de las instituciones comunes, en particular de la autoridad política y del Estado. Es, en cierta manera, el Hombre como animal, como bárbaro, con sus necesidades naturales, y sin reglas y límites exteriores en cuanto a la libertad individual. El estado de naturaleza se opone al estado de cultura caracterizado por la civilización.

Desde principios del siglo XX, el concepto de *civilisation française* se basa, según Zarate (2015) en los derechos humanos, herencia de la Revolución francesa, la universalidad de los valores franceses y la fe en el progreso. Y esto es lo que pretende transmitir Francia, lo que presupone que aquellos que reciben todos estos derechos y valores sean en cierta manera unos salvajes todavía dentro del estado de naturaleza a los que hay que civilizar. Pero esta herencia se recompone con la evolución de finales del siglo XX y la década de 2000 (párrafo 5).

También nos gustaría hacer una breve mención a Senghor y a su teoría de la civilización de lo universal, estrechamente relacionada con la francofonía. Senghor (1988), que pensaba que en la base de la civilización de lo universal se encuentran el mestizaje, el enraizamiento y la apertura, afirmaba, “Je crois également, pour l’avenir, à la francophonie, plus exactement à la Francité, mais intégrée dans la latinité et, par-delà, dans une civilisation de l’universel, où la Négritude a déjà commencé son rôle primordial” (s.p). Pero no es un universalismo abstracto, ya que está convencido de que enraizándonos profundamente en nuestra cultura de origen nos abrimos mejor a los demás. Esta civilización de lo universal es una forma de oponerse al

dominio de los europeos sobre la civilización a través del cual tratan de imponer sus valores, su cultura y su forma de pensar a los demás.

Para Senghor, como señala Valantin (2016), la francofonía es un concepto básicamente cultural que debe contribuir a lograr esa utopía importante ya que la cultura es un lenguaje común que acerca y une a los hombres, una toma de conciencia y una expresión de la complejidad de lo real (párrafo 1). Valantin (2016) también indica que, para Senghor, “La francophonie est un humanisme, une entreprise de civilisation. Ainsi constitue-t-elle un *pôle rayonnant de la civilisation de l’Universel*, qu’il ne faut surtout pas assimiler à une civilisation universelle qui serait française ou américaine ou n’importe quelle autre” (párrafo 1).

Es evidente que el vocablo *civilisation*, y, por tanto, la locución *civilisation française*, no son neutros y están muy marcados por una jerarquía porque reflejan la idea de que esta civilización se transmite para civilizar a aquellos que son ajenos a ella, a los que no están civilizados, remitiendo a una dicotomía muy básica entre civilizados y no civilizados. Por consiguiente, aquí también se aprecian la jerarquización y la verticalización que implican otros términos y locuciones que hemos analizado.

En este repaso sucinto de distintos términos y locuciones relacionados con la francofonía, observamos que muchos de ellos pertenecen al campo semántico de la astronomía y la geografía. Esto nos remite directamente a la voz *rayonnement*, lo que puede deberse a la gran importancia que tiene dicha voz dentro de la expansión de la lengua y la cultura francesas, y, por ende, en el ámbito de la francofonía. Ese *rayonnement* parte desde un centro que estaría representado por Francia y aparece también de manera implícita y explícita en algunos de los términos y locuciones geográficos mencionados (*territoire* y *archipel*).

Ya en Du Bellay y su obra *Deféense et illustration de la langue française* aparece implícita esa idea del *rayonnement* aunque no se mencione explícitamente este término. Du Bellay (1549) resalta la importancia de la lengua francesa, su elevación como un árbol desde la tierra en la que hunde sus raíces y su ascenso hacia el cielo a través de su enriquecimiento, un enriquecimiento que el autor anima a alcanzar imitando a los griegos y a los romanos para alcanzar la gloria. Y llega incluso a hablar de pillaje del griego y del latín para lograr ese

enriquecimiento: “Pillez-moi, sans conscience, les sacrés trésors de ce temple Delphique, ainsi que vous avez fait autrefois : et ne craignez plus ce muet Apollon, ses faux oracles, ni ses flèches rebouchées” (*Conclusion de tout l’oeuvre*). Su deseo, ya en el siglo XVI, era convertir la lengua francesa en un dios para hacer que Francia brillara, y quería que la lengua francesa se impusiera a todas las demás, sobre todo al italiano. En la visión que tenía ya se adivinaba un trasfondo colonizador en el sentido de que había que ser los mejores e imponerse a los demás, siendo competitivos y violentos. Nos gustaría señalar que no partimos de una teoría previa, sino que estamos intentando mostrar que esa visión colonizadora ya existía en la época de Du Bellay en el sentido de estar por encima de otras lenguas.

Asimismo, nuestro repaso nos permite observar que estos términos y locuciones, si se analizan más de cerca, no son en absoluto neutros, poseen una gran carga simbólica y transmiten una idea de jerarquización y verticalidad a la hora de referirse a la F/francofonía de la que resulta difícil desprenderse. Así pues, nos damos cuenta de que detrás de una palabra se perfila un contexto social y político cuya evolución provoca cambios en el vocabulario que también son transformaciones de la manera de ver y de pensar. Nos aventuramos asimismo a pensar que la mayor parte de los que usan estas locuciones y estos términos cargados de simbología quizá no han reflexionado sobre la carga simbólica que contienen y son ajenos al significado que se esconde tras ellos. De este repaso se deduce que habría que abogar por encontrar otros términos y otras locuciones para describir la F/francofonía sin connotaciones negativas, como las de una relación jerarquizada y verticalizada entre los distintos elementos que la forman siempre con el predominio de Francia porque tratar de eliminar las connotaciones negativas de los términos y las locuciones existentes y darles un nuevo significado podría resultar más complejo.

Una vez repasadas las definiciones de estos términos, consideramos que ya podemos abordar de una manera más clara y precisa el repaso de la evolución y el significado actual de la F/francofonía en el siguiente apartado de nuestro trabajo.

#### **4.2. Orígenes del término *francophonie***

El acuñamiento de la palabra *francophonie* se enmarca dentro de la época que se considera que es la primera francofonía (1880–1960), la de la concienciación de la existencia de comunidades lingüísticas. Más concretamente, el vocablo *francophonie* apareció por primera vez

en el libro *France, Algérie et colonies*, publicado en 1886, del geógrafo francés Onésime Reclus, junto con la voz *francophone*, que también se le atribuye a él. En el Capítulo VI de esa obra, llamado *La langue française en France, en Europe, dans le monde. Langue d'oïl et langue d'oc*, Reclus (1886) hace un recuento de los que él llama por primera vez *francophones* al referirse a la situación de la lengua francesa en Norteamérica: "... On estime à 16.000 les *francophones* de l'île du Prince-Edouard..." (p.420). Y un poco más adelante vuelve a mencionar esa palabra de la siguiente manera:

Voici quel est, non pas le nombre des gens parlant français, mais celui des hommes parmi lesquels le français règne, en dehors des millions dont il est la langue policée. Ces millions, nous n'en tenons pas compte, non plus que de nos compatriotes dispersés dans tous les lieux du globe ; nous négligeons même les six ou sept cent mille Canadiens des États-Unis, bien que jusqu'à ce jour, ils ne se dénationalisent point, et les Louisianais, perdus au milieu des hétéroglottes. Nous mettons aussi de côté quatre grands pays, le Sénégal, le Gabon, la Cochinchine, le Cambodge, dont l'avenir au point de vue « francophone » est encore très douteux, sauf peut-être pour le Sénégal.

Nous acceptons comme « francophones » tous ceux qui sont ou semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue: Bretons et Basques de France, Arabes et Berbères du Tell dont nous sommes déjà les maîtres. Toutefois nous n'englobons pas tous les Belges dans la « francophonie », bien que l'avenir des Flamingants soit vraisemblablement d'être un jour des Franquillons ». (p.422)

Ahí precisamente, se define el concepto de *francophonie* como el espacio de "tous ceux qui semblent destinés à rester ou à devenir participants de notre langue" (p.422). Por tanto, el término nació para describir el espacio geográfico en el que se hablaba la lengua francesa. Reclus eligió el criterio lingüístico en vez del criterio étnico y el económico para clasificar a las poblaciones con el fin de crear una unidad espacial que abarcara los cinco continentes, es decir utilizó el criterio lingüístico para crear una unidad geográfica de tal manera que dotó a la *francophonie* de una acepción lingüística y otra geográfica, y las fusionó a ambas creando un solo significado. Y también situó a Francia en el centro de esta *francophonie* impulsada por un humanismo colonial dotado de una misión civilizadora.

A continuación, Reclus (1886) realiza un recuento demográfico de esa *francophonie* delimitada de esa manera. A los 37.650.000 habitantes de Francia en 1880, les suma - según su terminología - los alsacianos, los loreneses, los valones de Alemania y de Bélgica, los belgas bilingües, los suizos franceses, los valles franceses y vauduenses de Italia y las islas anglo-

normandas, aunque con un punto de interrogación, para alcanzar la cifra de 41.600.000 francófonos. En América, incluye a los acadios y a los canadienses franceses, Terranova y San Pedro y Miquelón, Haití, las Pequeñas Antillas de lengua francesa y Guyana, que suman en total 2.580.000 personas. En Asia no contabiliza a ningún francófono, mientras que Oceanía solo aporta 85.000. Y África, en la que incluye a Argelia, Borbón y dependencias, isla de Francia y Seychelles, aporta otros 3.560.000 francófonos, lo que ya convertía a ese continente en el segundo con más francófonos después de Europa a pesar de no incluir el África subsahariana (p.423).

Sin embargo, la cifra final de francófonos a la que llegó Reclus, unos 48 millones de personas, no le satisfacía plenamente al compararla con la evolución del número de hablantes de las principales lenguas europeas, que eran las únicas que contaban para él ya que era las civilizadas y las civilizadoras. En la segunda mención del término *francophonie*, Reclus señala lo siguiente en cuanto a esa cifra final:

48 millions d'hommes, c'est à peu près le trentième des mortels, puisqu'on estime la race effrontée de Japet à quatorze ou quinze cents millions d'êtres. Il ne faut pas trop descendre au-dessous de cet humble trentième; il serait bon que la francophonie doublât ou triplât pendant que décupleront certains hétéroglottes: car l'humanité qui vient se souciera peu des beaux idiomes, des littératures superbes, des droits historiques; elle n'aura d'attention que pour les langues très parlées, et par cela même très utiles. (p.424)

Esta frase es muy importante porque refleja el objetivo de Reclus, que quizá también se puede considerar su principal obsesión: cómo frenar el retroceso del francés, antes considerado la lengua “universal”, que ya se estaba viendo amenazado a finales del siglo XIX por el imparable desarrollo del inglés. Y también cómo mantener la influencia de Francia y de la cultura francesa con la bajísima fecundidad de los franceses comparada con la de las principales naciones europeas porque la tasa de natalidad francesa no permitía generar unos flujos de emigración con los que poder crear un imperio equiparable al de Inglaterra.

Y esto nos lleva al contexto que impulsa a Reclus a acuñar el término *francophonie* en su obra *France, Algérie et colonies*. A finales del siglo XIX, cuando se publicó esa obra, el mundo se estaba reestructurando desde un punto de vista geopolítico. Francia acababa de sufrir una dolorosa derrota militar contra Prusia que dio lugar a la capitulación de Napoleón III tras la batalla de Sedan en 1870. Esa derrota provocó que Francia perdiera una parte de su territorio

(Alsacia y Lorena), y además, le causó un trauma que se prolongaría durante muchos años y una gran humillación. Su posición en Europa se debilitó, y eso afectó a su idea de grandeza. Por tanto, había que frenar a toda costa la amenaza de la decadencia, y varias figuras de la época, como Jules Ferry, creyeron que el proyecto de expansionismo colonial frenaría esa decadencia de Francia y de su grandeza.

Francia tenía que recuperar la iniciativa después de la derrota de Sedan contra los prusianos en 1870 para restablecer el prestigio francés en el mundo, y debía hacerlo impulsando aún más la lengua, la cultura y el espíritu de la Ilustración que habían asegurado la presencia de Francia en casi todos los continentes. Por consiguiente, el pensamiento y la reflexión de Reclus se enmarcaban en el contexto del impulso del imperialismo francés para recuperar ese prestigio y esa grandeza perdidos, un imperialismo que alcanzaría su apogeo a principios del siglo XX. Hay que tener en cuenta que Reclus era un colonialista convencido cuya obra se encuadra en el gran movimiento de justificación de la obra colonial francesa iniciado por Jules Ferry en la década de 1880.

En 1872, Gambetta ya pedía que se recurriese al expansionismo colonial para compensar el debilitamiento de Francia en Europa. Y, por ejemplo, en 1883 se creó la Alianza Francesa por iniciativa de Ferry, una fecha que coincide más o menos en el tiempo con la aparición del término *francophonie*, para fomentar el desarrollo de la lengua francesa fuera de Francia y para convertir la lengua francesa en un instrumento más del expansionismo colonial. No hay que olvidar que, por aquel entonces, la lengua francesa gozaba de una gran visibilidad y de una excelente reputación debido a que era la lengua de los protocolos, de los salones, de los teatros y de la diplomacia. Para Reclus, y es lo que caracteriza a su pensamiento, los factores más importantes en la competencia entre las grandes naciones de la época son el factor demográfico y el factor lingüístico. Para entender su pensamiento, no hay que olvidar nunca que Reclus vive en una época caracterizada por el imperialismo.

Según Pinhas (2004), "... les facteurs démographiques qui importent ici et doivent être tout particulièrement retenus, car ils expliquent largement la perte du premier domaine colonial français, de même que le discours originel sur la « francophonie » tenu par Onésime Reclus lors de la reconstitution d'un second domaine" (p.73). De hecho, Francia en aquella época era el país

más poblado de Europa, pero sus flujos migratorios hacia ultramar eran escasos. La única excepción en el siglo XIX era Argelia, de ahí su inclusión separada en el título de la obra de Reclus (*France, Algérie et colonies*), a la que, a partir del momento en el que los franceses decidieron quedarse, se consideraba una tierra de poblamiento y, por tanto, se fomentaba la emigración allí. A finales del siglo XIX, el estancamiento demográfico de Francia y la necesidad de mano de obra en la industria francesa impedían poblar las nuevas colonias. Y, además, Francia se convertía poco a poco en un país de acogida de inmigrantes, lo que amenazaba con aumentar su decadencia con respecto a los demás países europeos en los que la población crecía sin cesar.

Así pues, la única manera que tenía Francia en la época de Reclus de mantener su estatus era reforzando su presencia fuera de Europa, pero, como hemos mencionado, no podía hacerlo debido a la falta de crecimiento poblacional. Por ello, la única solución, según Reclus, pasaba por la asimilación de los pueblos conquistados y la difusión de la lengua francesa utilizando el pretexto de “civilizar” a los pueblos conquistados. De hecho, Francia pensaba en el siglo XIX que, además de buscar nuevos mercados económicos, debía llevar a cabo una misión civilizadora transmitiendo sus valores, a los que consideraba universales, a través de la colonización y de la imposición de su lengua, también considerada “universal”. Aquí se aprecia la influencia de uno de los mitos franceses más recurrentes, al que ya hemos aludido anteriormente, según el cual Francia es la heredera de Roma y, a su vez, el francés es el latín de la época moderna. De acuerdo con Pinhas (2004), “Voilà le chemin à suivre qui, on le notera au passage, présuppose bien évidemment, malgré l'absence de l'idée raciale, la hiérarchie des cultures et la supériorité de la civilisation française” (p.81).

Así pues, el contexto en el que surgió el término *francophonie* estaba muy marcado por la progresiva pérdida de influencia de Francia debido a factores demográficos como el estancamiento del crecimiento de la población y la falta de emigración hacia el exterior. La expansión colonial se consideraba la manera de remediar esa decadencia frente a otras naciones, y la lengua francesa y su difusión eran unos instrumentos para lograr los objetivos colonialistas y expansionistas de Francia que, además, permitirían preservar la propia lengua francesa frente a la creciente amenaza de otras lenguas, especialmente la inglesa. Eso explica que el origen del vocablo *francophonie* esté estrechamente relacionado con el colonialismo, y también con sus

consecuencias políticas, lingüísticas y culturales que todavía persisten de una manera o de otra hoy en día.

En resumidas cuentas, el objetivo de Reclus era proteger a la lengua francesa y a Francia de un declive demográfico que según él sería catastrófico para su influencia a nivel internacional. Ese era su principal objetivo, y no, como afirma Pinhas, “...établir grâce au français un dialogue des cultures, comme certains le laissent aujourd'hui à penser” (p.82). Y la creación del término *francophonie* no fue más que un instrumento más para poder alcanzarlo. Como señala Provenzano (2006), “La francophonie, dans cette acception initiale, n'est donc pas un espace de partage, mais bien un projet d'expansion” (p.96). Por ende, como indica Martin (2022), “Reclus inaugure l'ambivalence ou l'ambiguïté française qui est celle que nous connaissons encore aujourd'hui, où la lutte pour le maintien d'une diversité culturelle et linguistique dans le monde passe par la défense et la promotion d'une langue à la fois dominante et menacée par d'autres” (*Francophonie et colonialisme*, párrafo 2).

### 4.3. Evolución del término *francophonie*

Sin embargo, el vocablo *francophonie* no gozaría de mucha difusión posteriormente. De hecho, a principios del siglo XX, después de la I Guerra Mundial, es decir poco tiempo después de su creación a finales del siglo XIX por parte de Reclus, el término y su significado caerían en desuso y en el olvido, y quedaría latente hasta su resurgimiento, que incluso se podría calificar de renacimiento, en la década de 1960. Solo la voz *francophone*, también acuñada por Reclus, y del que deriva la palabra *francophonie*, se incluyó en el *Dictionnaire Larousse* del siglo XX en 1932, mientras que el término *francophonie* no se consolidaría entre los lexicógrafos hasta la década de 1970 cuando apareció como derivado de *francophone* (en 1970 en el *Supplément au Grand Robert* y en 1972 en el *Petit Larousse*).

Por otro lado, en la época entre la I Guerra Mundial y la II Guerra Mundial surgiría una francofonía literaria que se materializaría con la fundación en 1926 de la Association des écrivains de langue française. Unos autores de origen africano o antillano aparecieron en la escena literaria francesa como el martiniqués René Maran (1887-1967), ganador del Premio Goncourt de 1921 por su novela *Batouala*, o el menos conocido Bakary Diallo (1892-1978), que relató su experiencia en el Ejército francés en 1911 en *Force-Bonté*, publicada en 1926. El hecho

de que estos dos escritores alabasen la belleza y la bondad de Francia, y primero de su lengua, denunciando al mismo tiempo los excesos del colonialismo, según Martin (2022):

...engageait la *francophonie* sur la voie d'une justification de l'entreprise coloniale, ce que confirmèrent à leur façon d'autres intellectuels noirs qui commençaient à se faire connaître à la même époque, un Léopold Senghor, un Aimé Césaire... Ceux-ci vont reprendre le terme de *francophonie* au début des années 1960 dans le contexte des indépendances africaines mais sans sortir d'une logique de légitimation de l'oeuvre coloniale, du moins sur le plan culturel. (*Francophonie et colonialisme*, párrafo 4)

La caída en el olvido del vocablo *francophonie* coincidió con el final de la supremacía de la lengua francesa en detrimento de la lengua inglesa. Curiosamente, el término creado por Reclus en una época de expansionismo colonial francés volvería a resurgir en la época de la descolonización, lo cual no deja de ser una ironía. Sin embargo, antes de ese resurgimiento, aparecieron otros términos y otras locuciones durante un tiempo para tratar de definir esta comunidad lingüística, como *francitude*, *communauté francophone*, *communauté de langue française*, *Commonwealth francophone*, *Commonwealth à la française* y *francité*. Finalmente, se impondría el término *francité*, que sustituiría a todos estos términos y locuciones hasta la reaparición del vocablo *francophonie* en 1962. Así pues, en la primera mitad del siglo XX, la palabra *francité* se usaría preferentemente para designar las características lingüísticas y culturales de lo que es francés, o el *esprit français*. La autoría de la voz *francité* se atribuye a Senghor (1975) que la empleó y la definió de la siguiente manera:

La francité, c'est donc l'ensemble des qualités exprimées par la langue et, d'une façon plus générale, par la culture française. On aurait pu tout aussi bien dire *francitude*, comme nous disons *négritude*; mais, précisait Robert Schilling, le suffixe *-itude* introduit une nuance moins abstraite. Et cela justifie le choix d'Aimé Césaire, qui, en forgeant le mot, préféra *négritude* à *négrité*. (p.277)

Pero unos años antes, la *francité* ya la mencionaba Barthes (1956):

Match nous a appris que, après l'armistice indochinois, le général de Castries, pour son premier repas, demanda des pommes de terre frites (...). L'appel du général n'était certes pas un vulgaire réflexe matérialiste mais un épisode rituel d'appropriation de l'ethnie française. Le général connaissait bien notre symbolique nationale; il savait que la frite est le signe alimentaire de la *francité*. (p.74)

Senghor (1975) también mostraba su extrañeza por el poco uso del vocablo *francité*, “Et d'abord la *francité*. Je m'étonne que le mot soit, aujourd'hui, moins employé que celui de *francophonie*. En effet, comme l'a dit Maurice Piron dans une communication de 1970 intitulée

*Francophonie et francité*, le dernier mot daterait de 1943 tandis que le premier serait de 1962” (p.277). De lo que no cabe duda es de que el propio Senghor fue el impulsor del término *francité* en el sentido de *esprit de la francophonie*, aunque parece ser que tomó prestado el término de una fuente quebequesa no identificada. Este vocablo, según Boulanger (1985), tiene un significado semántico distinto al de *francophonie*:

Mais déjà l'écart sémantique est perceptible; francité prend une tangente sémantique qui l'amènera vers d'autres préoccupations. Il s'intègre davantage à une série en -ité (québécoité, belgité, haïtianité, africanité, antillanité, arabité, créolité, etc.) qui caractérise individuellement chacun des participants à la francophonie ou à un autre groupement humain. Francité connote davantage le pays, la France, plutôt que la langue, le français. (párrafo 6)

La posterior evolución del término desde su resurgimiento en 1962 hasta la actualidad podría dividirse en cuatro grandes periodos según Premat (2018). En el primero de ellos, de 1960 a 1970, resurgiría el término *francophonie* y nacería una agencia de cooperación cultural y técnica (ACCT) en Niamey, Níger, que sería el germen de la Francofonía. En el segundo periodo, de 1970 a 1986, esta cooperación cultural y técnica articularía las relaciones entre los países francófonos, lo que también aumentaría la burocracia, y se consolidaría la Francofonía. En el tercer periodo, de 1986 a 2005, se crearía la OIF y la Francofonía oscilaría entre una visión técnica y una visión política. Y finalmente, en el último periodo, desde 2005 hasta la actualidad, la OIF se convierte en una organización internacional geocultural y se dirige hacia una ampliación masiva que cuestiona la identidad del proyecto francófono.

#### **4.3.1. Primer periodo (1960-1970)**

Dentro de este primer periodo se tiene constancia de que un artículo del periódico *Le Monde* del 17 de agosto de 1960 ya mencionaba la *francophonie* refiriéndose a unos comentarios de Stéphane Hessel. Pero dicho periodo se caracterizó por la (re)aparición de una manera más marcada del término *francophonie*, que los lexicógrafos han establecido que se produjo en 1962 en un número de la revista *Esprit* en noviembre de ese año, cuyo tema era *Le français, langue vivante*, considerado la piedra angular sobre la que se construiría la francofonía, e incluso el *Manifiesto de la francofonía*.

El contexto en el que se publicó la revista coincidía con la independencia escalonada y la progresiva descolonización de las antiguas colonias francesas – no hay que olvidar que se

publicó en 1962, el año en el que se firmaron los Acuerdos de Evian que pusieron fin a la Guerra de Argelia - además de con la creciente influencia anglosajona en todo el mundo, que provocaba el debilitamiento progresivo de la posición de la lengua francesa, lo que llevaba a establecer las relaciones de dependencia política en torno a la idea de una comunidad de intereses culturales. A esto había que añadir que, a principios de la década de 1960, también se desarrollaron considerablemente los medios de transporte y de transmisión, lo que facilitaba los contactos y los encuentros entre francófonos muy dispersados geográficamente. Y, por último, en aquella época empezaba a manifestarse la afirmación política de las identidades culturales, especialmente la voluntad de los quebequeses de reivindicar una soberanía en materia lingüística y educativa.

En ese número de la revista *Esprit* de 1962, una serie de intelectuales franceses y canadienses, junto a algunas personalidades políticas de aquella época como Léopold Sédar Senghor, el presidente de la República de Senegal, y el príncipe Norodom Sihanouk, el jefe del Estado de Camboya, realizaban una defensa apasionada de la lengua francesa y analizaban las posibles acciones que podían llevar a cabo en común para mantener y aumentar el prestigio internacional del francés. Y precisamente en ese número de la revista *Esprit*, cuya influencia sobre las élites intelectuales de expresión francesa era muy importante por aquel entonces, la palabra *francophonie* aparecía por primera vez en su presentación (p.562), y se citaría en dicha revista 38 veces en total. Curiosamente, no se citaba en ningún momento en la revista a Onésime Reclus, que parecía totalmente desconocido y probablemente ni tan siquiera se tenía conciencia de que fue él quien acuñó la voz *francophonie*.

Como señala Puccini (2008), “La langue se charge de rendre manifeste et de faire émerger une réalité qui vient de naître. À travers le pouvoir quasi magique des mots elle cherche à objectiver et officialiser la nomination de la francophonie” (p.11). Sin embargo, la única definición de la francofonía que aparecía en la revista *Esprit* era la de Senghor, que la proponía al contestar en su artículo *Le français, langue de culture* a la pregunta, hoy en día imposible de expresar en esos términos, “Que représente, pour un écrivain noir, l’usage du français?” planteada por la revista. Según Senghor (1962), que escribe la palabra con “F” mayúscula para destacar el valor del concepto, “La Francophonie, c’est cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire” (p.844). Senghor consideraba que la

principal razón de la expansión del francés fuera de Francia, del nacimiento de una francofonía, era cultural. Lo que justificaba para él la idea de una francofonía era la riqueza del vocabulario, la sintaxis y el estilo y el humanismo. Para él, el proyecto de la francofonía era ante todo de esencia africana para construir una forma de cooperación entre las naciones africanas francófonas independientes.

Para Provenzano (2006), “la conception clé qui supporte cette définition de la francophonie est bien l’universalité linguistico-culturelle française” (p.96). Y es precisamente el concepto de universalidad el que permitía todavía, en 1962, imponer la idea de la francofonía como una evidencia histórica y un proyecto independientemente de los retos socio-económicos a los que se enfrentaba. Senghor y los demás participantes en ese número de la revista *Esprit* se negaban a tener en cuenta las relaciones de poder y las diferencias materiales entre Francia, la antigua metrópolis, y sus antiguas colonias ya que la lengua francesa era un tesoro común que enriquecía a todas ellas. Y todo ello implicaba un discurso de una defensa colectiva de un patrimonio común.

No cabe duda de que Senghor fue el artífice de la francofonía, como señala Premat (2018), “comme ensemble poétique-politique, c’est-à-dire avec une dimension spirituelle teintée de lyrisme et une dimension pratique fondée sur l’échange culturel” (p.52). Y eso le granjeó críticas durante la descolonización por parte de los que consideraban que la francofonía era un ardid de la historia al servicio de los intereses del colono. Por ejemplo, Cheikh Anta Diop consideraba que Senghor no había ido lo suficientemente lejos en el redescubrimiento del África precolonial, y se contaba entre los que pensaban que Senghor había importado una cultura nacional francesa. Otros, como Mongo Béti y Sembène Ousmane, criticaron abiertamente este concepto de la francofonía de Senghor. El argelino Kateb Yacine también afirmó en varias ocasiones que la francofonía era un instrumento de política neocolonial. Y algunos escritores mostraron una distancia prudente con el uso de la lengua francesa conscientes del peligro de que el concepto de comunicación derivara en el de compartir una hegemonía cultural. Según Premat (2018), el concepto *senghoriano* de la francofonía se critica por el riesgo de caer en un neocolonialismo cultural en el que los principios de la antigua potencia se interiorizan como algo superior (p.54). Esos críticos veían la centralización de la lengua francesa y la ideología del francés estándar como unos vestigios de la época colonial (p.55).

Por otro lado, tras su reaparición en la revista *Esprit*, el vocablo *francophonie* adquirió distintos significados. Senghor lo dotó, en primer lugar, de un significado idealista, moral y universal como ya hemos visto en su definición de la francofonía en dicha revista. Pero también tenía un significado político, lingüístico y sociológico, entre otros. En la década de 1960, la francofonía iría tomando cuerpo a nivel asociativo y no gubernamental, sin ninguna iniciativa política del Estado francés, impulsada por diferentes sectores de la sociedad civil según criterios geográficos o profesionales o temáticos e ideológicos. Por desgracia, en la década de 1960, Francia se mostraba reticente al proyecto de la francofonía ya que prefería mantener unas relaciones bilaterales con sus antiguos territorios en vez de participar en un sistema multilateral en el que probablemente su influencia sería menor que en un sistema de relaciones bilaterales en el que podría imponer más fácilmente sus posturas y hacer valer su poder. La única convergencia entre la metrópolis y las antiguas colonias que preveía Francia era a nivel lingüístico y cultural.

Así pues, la francofonía se organizaría, sin la presencia de Francia en un primer momento (hasta la creación de la ACCT en 1970), de una manera asociativa y no gubernamental entre África y Quebec, porque la minoría francófona también pretendía tener presencia en la escena internacional en esta segunda mitad del siglo XX. En 1958 se crearía l'Association internationale des sociologues de langue française, en 1961 nacería en Montreal la AUPELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française), que hoy se llama AUF (Agence universitaire de la Francophonie). Posteriormente, en 1967, vería la luz la AIPLF (Association internationale des parlementaires de langue française), hoy llamada APF (Assemblée parlementaire de la Francophonie). Y en 1969, surgiría la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français) que agrupa a asociaciones presentes en casi todos los países del mundo.

Asimismo, la construcción institucional de la francofonía se iniciaría siguiendo otras dos vías claramente distintas al principio, además de la vía asociativa. Por una parte, a través de la firma de acuerdos entre países africanos, y, por otra, a través del desarrollo de una política lingüística expansionista por parte de Francia. Dentro de la primera vía, se crearía la Union Africaine et Malgache en 1961 (que se convertiría en la Organisation Commune Africaine et Malgache en 1965), en la que los Estados del África negra y Madagascar estrecharían sus vínculos económicos, militares y diplomáticos, además de realizar una convergencia cultural a través del francés. Y dentro de la segunda vía, Francia reforzaría sus instrumentos de control de

la lengua nacional creando en 1965 le Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française. En aquella época, Francia consideraba que su acción política iba de la mano de su expansión cultural, y pretendía llevar a cabo ambas de manera unilateral. En ese momento es cuando se empieza también a desarrollar la *Françafrique*, un concepto con connotaciones negativas asociadas al colonialismo y al neocolonialismo que se usa para describir las relaciones, las redes de influencia y los mecanismos políticos, económicos y militares que utiliza Francia para seguir manteniendo su influencia sobre sus antiguas colonias tras su independencia.

Todo lo anterior nos permite observar que el resurgimiento del concepto de la francofonía y el considerable incremento del uso de la palabra durante la década de 1960 no se debió en absoluto al impulso político de los gobernantes franceses, sino a la iniciativa de personalidades aisladas procedentes de Canadá, África, el mundo árabe y Asia entre las que destacaban los pioneros de la Francofonía internacional anteriormente mencionados como son Norodom Sihanouk (camboyano), Habib Bourguiba (argelino), Hamani Diori (nigerino), Léopold Sédar Senghor (senegalés) y Jean-Marc Léger (quebequés). Estos pioneros multiplicarían sus encuentros a lo largo de la década de 1960 para construir una plataforma de cooperación en la que convergirían varias redes francófonas periodísticas, universitarias y políticas, que daría lugar a la firma del tratado de Niamey el 20 de marzo de 1970 (ese día pasaría a la posteridad como el día en el que se celebra el Día de la francofonía) por el cual se crearía la Agence de coopération culturelle et technique (ACCT).

En este primer periodo, la Francofonía estaba marcada, como señala Premat (2018), por una visión *senghoriana* postcolonial cuyo objetivo era mantener una cooperación entre países africanos antiguamente colonizados por Francia. La idea era asegurar diplomáticamente el camino de la emancipación para que los nuevos países africanos pudieran beneficiarse de un reconocimiento internacional gracias a una cooperación común (p.9). Y aunque el proyecto de la Francofonía de cooperación en torno a una lengua común como el francés era de esencia africana, también se pretendía mantener buenas relaciones con la antigua potencia colonial, lo que llevaría a Francia a incorporarse posteriormente a este proyecto de Francofonía institucional. Si bien el sueño de Senghor de una Francofonía política y espiritual no se cumplió, sí que permitió en sus inicios, gracias a su impulso, la creación de esta plataforma técnica en 1970 en la

que convergían las redes antes mencionadas y que marcaría el inicio del segundo periodo en la evolución de la francofonía.

#### **4.3.2. Segundo periodo (1970-1986)**

Este periodo, que supuso el inicio de la Francofonía institucional, empezó con la firma el 20 de marzo de 1970, en Niamey, por parte de los representantes de 21 Estados y Gobiernos, incluida Francia, de la *Convention portant création de l'Agence de coopération culturelle et technique*, que daría lugar a la creación de la ACCT: una organización intergubernamental basada en el hecho de compartir una lengua común, el francés, encargada de promover y difundir las culturas de sus miembros y de intensificar la cooperación técnica y cultural entre ellos.

Esta agencia se constituyó fuera de la influencia de Francia porque no se pretendía crear una organización neocolonial, sino que se quería sentar las bases de una cooperación entre países con un pasado parecido. Pero, según Premat (2018), Francia no veía con malos ojos que se creara una organización multilateral que pudiera ser un vector de su influencia en el mundo (p.78). Durante la década de 1970, a Francia, como en la década anterior, le preocupaba más su propia política lingüística nacional que la articulación de un proteccionismo y un intervencionismo culturales en el proyecto internacional de cooperación. Francia se incorporó a esta iniciativa porque consideraba que era mejor participar para controlar (y contener las ambiciones canadienses en el espacio francófono), pero con la condición de que el ámbito de actuación de la agencia se limitase solo a la cooperación y que no se convirtiese en un organismo de decisión política, que es en lo que se convertiría poco a poco en las décadas de 1980 y 1990.

De hecho, como señala Provenzano (2006), a lo largo de las décadas de 1970 y de 1980, los discursos humanistas y tercermundistas serían sustituidos por una voluntad cada vez más explícitamente política de convertir el proyecto francófono en una gran red de alianzas diplomáticas. Por tanto, la multiplicación de los organismos burocráticos que sustentan la francofonía y le garantizan una cierta visibilidad internacional eliminaría las justificaciones culturales del agrupamiento francófono (p.97). Asimismo, los logros de la ACCT no estuvieron a la altura de las expectativas que había generado, y los conflictos personales y los problemas presupuestarios entre la Agencia y las Cumbres minimizarían el balance de la ACCT en cuanto a la cooperación política. Además, en sus inicios, la cooperación entre los países francófonos

siempre estuvo marcada por la sospecha de neocolonialismo. De hecho, algunos críticos en la década de 1970 consideraban que el proyecto francófono era un intento de mantener una dependencia económica y política con respecto a Francia.

De lo que no cabe duda es de que Francia siempre ha apoyado la construcción de la Francofonía porque era plenamente consciente de las ventajas que podía tener el hecho de promocionar la lengua francesa. La lengua francesa ya se había impuesto a nivel internacional como lengua de trabajo en la ONU y, por consiguiente, se trataba de reforzar dicha influencia a través de una acción política estructurada. En cualquier caso, desde 1970 a 1986, la Francofonía existiría a través de una cooperación técnica centrada en la cultura y en la lengua en la que se trataba básicamente de apoyar el aprendizaje del francés y difundir manifestaciones culturales en el seno de todos esos países. Sin embargo, la burocracia intergubernamental que la caracterizaba hizo que algunos promotores de la Francofonía institucional pensasen que había que pasar de la francofonía de los expertos a la francofonía popular.

En este sentido, Premat (2018) asegura que “La ACCT est sans aucun doute une antichambre bureaucratique chargée de conserver les premières promesses d’une Francophonie politique, elle permet dans le même temps de mettre en relation des élites politiques et institutionnelles francophones” (p.106). Por ello, la ACCT, a medida que la Francofonía se politizaba, fue perdiendo peso y fue sustituida poco a poco por la AIF (Agence Intergouvernementale de la Francophonie, también fundada en 1970), hasta que en 1996, la ACCT se convertiría definitivamente en la AIF. Esta politización de la Francofonía significa que se convirtió poco a poco en una organización internacional con eventos regulares, una agenda intergubernamental y rituales simbólicos en grandes encuentros. Además, la ACCT se burocratizaba cada vez más. Y toda esta politización supuso que el aspecto técnico de la agencia quedara superado hacia mediados de la década de 1980.

#### **4.3.3. Tercer periodo (1986-2005)**

A mediados de esa década de 1980, más concretamente en 1986, empezaría este periodo, que se extendería hasta 2005. Durante el mismo, la Francofonía oscilaría, como hemos dicho, entre una visión técnica y una visión política. En esta década, el proyecto francófono adoptaría una dimensión política y se convertiría en una organización institucional para establecer alianzas

diplomáticas a partir de la celebración en 1986, en París, de la primera Conférence des chefs d'État et de Gouvernement ayant en commun l'usage du français impulsada por François Mitterrand, el presidente de la República francesa por aquel entonces. En ese momento es cuando se podría decir que la palabra *francophonie* adquiere su “F” mayúscula, aunque, paradójicamente, durante esa conferencia, el término se utilizaría sin mayúscula. En dicha conferencia, el término *francofonía* se introdujo progresivamente a lo largo del texto, a menudo entre comillas, pero no siempre. En esa conferencia, como señala Spaëth (2018), la francofonía se planteaba como un proyecto, pero también como una estrategia en la escena internacional, y, por primera vez, 41 dirigentes internacionales se reunían en torno a un proyecto lingüístico basado en un vínculo histórico (p.30).

La celebración de esa conferencia en 1986 también impulsaría el uso de la voz *francophonie* y del adjetivo *francophone* ya que, como señala Tétu (1997), los medios de comunicación que cubrieron esa conferencia preferían referirse a ella como “Sommet de la Francophonie” (p.13). De hecho, queremos señalar que, curiosamente, los términos *francophone* y *francophonie* no aparecían en los nombres de los primeros organismos de la Francofonía institucional. Es más, esos vocablos apenas se utilizaban antes de la década de 1980 porque tenían mala prensa y los que los usaban corrían el riesgo de ser tachados de “neocolonialistas”. Y fue precisamente en las décadas de 1970 y 1980 cuando los diccionarios recogieron el uso del sustantivo *francophonie* con variantes y reticencias en cuanto a la generalización de la palabra. Aunque durante mucho tiempo se limitó su significado a los países francófonos sin incluir a Francia, fue en 1990 cuando se aceptó unánimemente que Francia, como los demás, formaba parte de la francofonía. Por otra parte, como indica Tétu (1997), los intelectuales africanos, que se identificaban en primer lugar con su lengua materna, se mostraron reticentes a la idea de que les catalogaran como francófonos ya que se sentían más arabófonos, bambarófonos, ualófonos, bauléfonos, etc. Y esas reticencias todavía no han desaparecido totalmente (p.19).

Esa conferencia sería conocida como le Sommet de Versailles y sería la primera cumbre que se celebraría de los jefes de Estado y de Gobierno “ayant en commun l’usage de la langue française” (a partir de 1993, se diría “ayant le français en partage” y, desde 1997, se habla de “sommets de la Francophonie”). La Cumbre de Versailles sirvió para dar un nuevo impulso a la francofonía aun a riesgo de volver a centrarla en torno a Francia, que se iría acercando

progresivamente a la Francofonía desde un punto de vista político con el paso de los años y la celebración de las cumbres. Los principales elementos del proyecto que se empezaba a construir eran la idea de una comunidad cultural, la relación casi genética entre la lengua francesa y su cultura, la identidad cultural como defensa frente a la globalización económica, la francofonía como expresión y desarrollo de la diversidad, y la ambición humanista del proyecto francófono.

En la década de 1980, Francia redefiniría su política cultural y se tomaría por fin en serio la creación de una Francofonía internacional uniendo las dos vías principales, hasta ahora separadas, del proyecto francófono: la franco-centrada, de una política cultural nacional, y la margino-centrada, de una cooperación multilateral con un trasfondo de enriquecimiento cultural mutuo. A partir de entonces, la francofonía se integraría dentro de las instituciones francesas, y Francia asumiría un papel de coordinador implícito del proyecto intergubernamental. La celebración de estas cumbres de la Francofonía, que se inició con la Cumbre de Versalles de 1986, supondría un giro en su evolución. Como explica Premat (2018), a partir de 1986, la Organización adquiriría un nuevo estatus, y sus cumbres se asemejarían a la celebración de las cumbres de organizaciones regionales e internacionales y confirmarían la naturaleza básicamente intergubernamental de la Francofonía (p.131). En cuanto a la evolución de la Francofonía, esta cumbre no daría lugar a la creación de nuevas instituciones, pero redefiniría el funcionamiento de las instituciones existentes. La ACCT, que posteriormente se convertiría en la AIF, sería designada oficialmente como el órgano que ejecutaría las decisiones adoptadas durante las cumbres.

A partir de ese momento, y a pesar de sus dificultades, estas cumbres, que institucionalizarían cada vez más las relaciones entre los países francófonos, se celebrarían aproximadamente cada dos años entre los socios “francófonos” para determinar los ámbitos de cooperación prioritarios, como el desarrollo económico, la agricultura, la educación, las industrias culturales, etc. Las cumbres permitirían dotar de visibilidad internacional a la Francofonía, una palabra que se impondría para designar a una organización que aunaba una serie de iniciativas consideradas hasta ese momento discretas. Desde 1986, se han celebrado 17 Cumbres de la Francofonía: en 1986 en Versalles (Francia), en 1987 en Quebec (Canadá-Quebec), en 1989 en Dakar (Senegal), en 1991 en París (Francia), en 1993 en Grand-Baie (Mauricio), en 1995 en Cotonú (Benín), en 1997 en Hanoi (Vietnam), en 1999 en Moncton

(Canadá-Nuevo Brunswick), en 2002 en Beirut (Líbano), en 2004 en Uagadugu (Burkina Faso), en 2006 en Bucarest (Rumanía), en 2008 en Quebec (Canadá-Quebec), en 2010 en Montreux (Suiza), en 2012 en Kinshasa (RDC), en 2014 en Dakar (Senegal), en 2016 en Antananarivo (Madagascar) y en 2018 en Erevan (Armenia). Y está previsto que se celebre la XVIIIª Cumbre de la Francofonía a finales de 2022 en Túnez.

El sucesor de François Mitterrand, Jacques Chirac, seguiría la senda iniciada por el primero y convertiría la Francofonía en un instrumento de la lucha que libraba Francia en materia cultural, primer a favor de la “excepción cultural” y, después, de la “diversidad cultural”. En la Cumbre de Cotonú (1995), se crearía el cargo de secretario general de la Francofonía, la ACCT se convertiría en la AIF, lo que daría lugar al nacimiento de la Carta de la Francofonía (firmada en la Cumbre de Hanoi en 1997 por los Estados francófonos o en los que el francés es lengua oficial), y, posteriormente, la Assemblée internationale des parlementaires de langue française (creada en 1967), se transformaría en la Assemblée parlementaire de la Francophonie, en 1998. Y, por último, ese mismo año se adoptaría el nombre de Organisation internationale de la Francophonie (OIF) para designar el conjunto del dispositivo multilateral “francófono”, que es el nombre que se utiliza todavía hoy en día. La OIF sustituiría definitivamente a la AIF en 2005.

Hasta 1986, la ACCT fue la antecesora de una organización política global de la que Francia formaría parte para contribuir a difundir un mensaje francófono coherente. Según Premat (2018), mientras la ACCT se parecía más a una especie de UNESCO, la Francofonía rompería con la imagen poscolonial de la organización entre 1986 y 2005, y se asemeja cada vez más a la ONU en el sentido de que transmite un mensaje internacional. En este mensaje confluyen la solidaridad con los países en vías de desarrollo, los esfuerzos de una diplomacia multilateral y la crítica de la uniformización neoliberal impulsada por el inglés (pp.9-10). La politización de la Francofonía iniciada con la celebración de la primera cumbre ha hecho que proliferen los discursos oficiales en los que se idealizan los vínculos entre los países francófonos. Como afirma Premat (2018), “Le discours exagère les liens d’amour et de fraternité au point d’évoquer un désir partagé, ce qui est difficilement vérifiable en pratique. Les Sommets ont tendance à exagérer la réalité des liens francophones pour projeter l’idée d’une communauté de destins dans le droit fil du rêve senhorien” (p.140). Para este autor, lo que hace el discurso, más allá idealizar

los vínculos que atenúan la mala conciencia del colono y de los antiguos países colonizados, es oficializar los vínculos políticos (p.140).

En este tercer periodo, la Cumbre de Beirut en 2002 marcó un hito ya que, en ese momento, los que participaron en ella fueron conscientes de la necesidad de tener un mensaje globalizado, que fue lo que algunos llamaron la “tercera francofonía”. Al adoptar la diversidad cultural como una de sus principales señas de identidad, la Francofonía se convirtió en algo más que una alternativa a la globalización. El reconocimiento de esa diversidad se convirtió en el eje en torno al cual pivotaría la Francofonía porque el espacio francófono está formado por poblaciones con religiones y valores distintos. Según esta postura, la Francofonía se convirtió en un elemento crítico de la globalización uniforme. Por tanto, desde entonces, la Francofonía se ha convertido en un foro en el que Francia puede difundir un mensaje de protección de la diversidad cultural, (de hecho, la Francofonía impulsó en la UNESCO la ratificación de una Convención sobre la diversidad cultural en octubre de 2005) frente al dominio de la lengua inglesa. Y precisamente, en la década de 1990 se produjeron una serie de actos legislativos y constitucionales en Francia que ponían de manifiesto esa voluntad de proteger la lengua. Por tanto, esa progresiva politización del espacio francófono iniciada en el periodo de 1986 a 2005 vino acompañada por una serie de medidas de reconocimiento de la condición de la lengua francesa en Francia.

#### **4.3.4. Cuarto periodo (2005-actualidad)**

En este cuarto y último periodo en la evolución de la Francofonía se ha producido la consolidación de la Francofonía política e institucional. Este periodo comenzó con la Conferencia Ministerial de Antananarivo en 2005 en la que se adoptó una nueva Carta de la Francofonía por la cual la AIF se convirtió en la OIF, que es el nombre que sigue manteniendo en la actualidad. El periodo se caracteriza por la ampliación masiva de esta organización internacional geocultural y por el incremento de sus ámbitos de actuación. A lo largo de las cumbres que se han ido celebrando con el paso del tiempo, se ha producido un incremento del número de países que forman parte de la misma, que ha pasado de 62 en 2005 a 88 actualmente. Y eso ha provocado, a su vez, un aumento del campo de actuación de la cooperación francófona.

Esta organización nació como un espacio de diversidad cultural, pero, durante este periodo, se ha confirmado la renuncia al criterio lingüístico y se han añadido nuevos ámbitos de actuación como el desarrollo sostenible y el diálogo de las culturas, entre otros, que se suman al fomento de la democracia y de la paz. Como indica Premat (2018), “Depuis 2005, l’élargissement de la Francophonie s’est accentué avec un positionnement géopolitique diversifié et axé sur les grandes questions internationales comme la lutte contre le réchauffement climatique, la lutte contre les formes de terrorisme et l’idée d’une francophonie économique” (p.10). Actualmente, el máximo exponente de la Francofonía institucional, y su organismo más representativo, es la OIF que, como hemos señalado anteriormente, se creó en 2005. A día de hoy, dicho organismo está compuesto por 88 Estados divididos de la siguiente manera:

- 54 Estados miembros de pleno derecho (participan de manera plena en el conjunto de los órganos e instituciones de la OIF): Albania, Andorra, Armenia, Bélgica, Benín, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camboya, Camerún, Canadá, Canadá/Nuevo-Brunswick, Canadá/Quebec, Chad, Comoras, Congo, Congo (RD), Costa de Marfil, Dominica, Egipto, Francia, Gabón, Grecia, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Laos, Líbano, Luxemburgo, Macedonia del Norte, Madagascar, Mali, Marruecos, Mauricio, Mauritania, Moldavia, Mónaco, Níger, República Centroafricana, Rumanía, Ruanda, Santa-Lucía, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Suiza, Togo, Túnez, Vanuatu, Vietnam, Valonia-Bruselas (Federación) y Yibuti.
- 7 Estados miembros asociados (pueden asistir a las reuniones de la Cumbre de la Francofonía y a la Conferencia Ministerial de la Francofonía, pero no pueden participar en los debates, salvo si la presidencia se lo permite): Catar, Chipre, Emiratos Árabes Unidos, Ghana, Kosovo, Nueva Caledonia (Francia) y Serbia.
- 27 Estados observadores (pueden asistir a la Cumbre y a la Conferencia Ministerial sin participar en los debates): Argentina, Austria, Bosnia-Herzegovina, Canadá-Ontario, Corea del Sur, Costa Rica, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Gambia, Georgia, Hungría, Irlanda, Letonia, Lituania, Luisiana, Malta, México, Montenegro, Mozambique, Polonia, República Checa, República Dominicana, Tailandia, Ucrania y Uruguay.

Las relaciones entre estos 88 Estados se rigen según un dispositivo institucional en cuya cúspide se encuentra la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno – la Cumbre de la Francofonía – que se reúne cada dos años. Por debajo de ella se encuentran la Conferencia Ministerial de la Francofonía (que se reúne una vez al año) y el Consejo Permanente de la Francofonía, dirigido por un Secretario General (que desde 2018 es Louise Mushikiwabo), que prepara esas cumbres y vela por la aplicación de las decisiones que se toman en las cumbres. Y hay dos conferencias interministeriales permanentes que completan la estructura de toma de decisiones anterior: la de los ministros de Educación y la de los ministros de Juventud y Deportes.

La OIF lleva a cabo la cooperación multilateral francófona junta a la Asamblea Parlamentaria de la Francofonía (APF) y cuatro operadores: la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF), la cadena internacional de televisión TV5Monde, la Asociación Internacional de Alcaldes Francófonos (AIMF por sus siglas en francés) y la Universidad Senghor de Alejandría. Por su parte, el Secretario General de la organización convoca cada dos años una Conferencia francófona de las organizaciones internacionales no gubernamentales (OING). En 2017, había 127 OING y otros organismos de la sociedad civil acreditados ante los organismos de la Francofonía. El objetivo que trata de alcanzar oficialmente la OIF es “contribuir a mejorar el nivel de vida de las poblaciones de los países miembros ayudándolos a convertirse en actores de su propio desarrollo”. Y para conseguirlo, a las Cumbres de la Francofonía se les han asignado cuatro grandes misiones: fomentar la lengua francesa y la diversidad cultural y lingüística; promover la paz, la democracia y los derechos humanos; apoyar la educación, la formación, la enseñanza superior y la investigación; y desarrollar la cooperación al servicio del desarrollo sostenible.

Estos objetivos muestran una evolución muy sensible y, quizá, un cambio de naturaleza de la OIF, incluso se afirma que se ha iniciado la era de la “Post-Francofonía” y se habla de una “tercera francofonía” basada en el diálogo y los intercambios globalizados en el seno de la unión geocultural de lengua francesa, que ya no sería como la “primera francofonía”, básicamente lingüística, de finales del siglo XIX, ni como la “segunda”, propuesta en la década de 1960 para construir una comunidad francófona basada en comunidades culturales de mestizaje y de solidaridad. Aunque la defensa de la lengua francesa y de los valores comunes ya aparecía en los primeros textos por los que se regía la ACCT en 1970, la diversidad cultural o el desarrollo

sostenible se añadieron posteriormente a medida que evolucionaban las preocupaciones internacionales, pero también del papel que desempeña la organización. Con el paso del tiempo, la OIF se ha convertido en una organización diplomática multilateral en la que la defensa de la lengua tiene tendencia a quedar en un segundo plano, como ponen de manifiesto las numerosas adhesiones que se han producido recientemente como países miembros asociados u observadores de países cuya población, mayoritariamente, no es francófona (en 2018 se produjeron las cuatro últimas adhesiones como observadores: Gambia, Irlanda, Malta y Luisiana).

Esta evolución suscita actualmente cierta inquietud y algunas críticas. La primera crítica, como señala Martin (2022), es que la constante ampliación de la OIF con la incorporación de nuevos miembros y su transformación, como afirman algunos, en un “subgrupo de la ONU” o en una “ONU-bis”, pueden diluir la especificidad de la organización francófona, que es la cooperación en torno a una lengua compartida (*La Francophonie institutionnelle*, párrafo 5). De hecho, Premat (2018) asegura que, “Depuis une dizaine d’années, l’élargissement de cette organisation à de nombreux pays traduit paradoxalement un affaiblissement autour du primat de la langue et une tentative mimétique de ménager une influence symbolique au niveau international” (p.176). Algunos abogan por poner un freno a la ampliación de la OIF para centrarse en su profundización. Esa ampliación progresiva hace que la Francofonía persiga unos objetivos cada vez más generales, y eso también influye en su pérdida de especificidad. Y en este punto nos gustaría mencionar al caso de Argelia que es, paradójicamente, uno de los países francófonos más importantes, pero que se niega a entrar en la OIF porque la considera un instrumento neocolonial al servicio de la influencia de Francia.

Por otro lado, este crecimiento de la OIF a través de las sucesivas incorporaciones de nuevos miembros también ha provocado un incremento de la burocracia que afecta a la esencia de la organización. Así pues, Provenzano (2006) explica que, a medida que se multiplican los organismos estrictamente burocráticos sobre los que se asienta la Francofonía y que le garantizan una cierta visibilidad internacional, se pierden las justificaciones culturales del agrupamiento francófono (p.97). En este sentido, con respecto a las ampliaciones sucesivas de miembros de la OIF, en el caso de la incorporación de Bulgaria y Angola, por ejemplo, no existen argumentos para justificar intelectualmente su adhesión, que solo se puede explicar por unos criterios políticos y diplomáticos. Asimismo, el reducido presupuesto de la OIF (63 millones de euros

para 2022 y del que Francia aporta el 75%) y el aumento progresivo de sus ámbitos de actuación pueden hacer que sus acciones sean cada vez más simbólicas.

Además, el hecho de que Francia sea el país que más aporta al presupuesto de la organización le hace ocupar una posición incómoda debido a que, a pesar de esa condición, no deja de ser un miembro más de la organización sobre el papel, y tampoco puede extralimitarse en sus prerrogativas dentro de la OIF a riesgo de ser tachada de “neocolonialista”. De hecho, durante este último periodo, Francia se ha ido posicionando más discretamente en el centro de la Francofonía, que funciona como un socio privilegiado de la acción exterior del Estado. Así pues, por su red de diplomacia cultural y educativa, la Francofonía se ha convertido en un paso obligado para orientar la influencia de Francia en el mundo. Y como señala Premat (2018), aunque la francofonía no sea una idea de Francia ya que proviene más bien de las periferias, Francia la ha recuperado progresivamente desde el punto de vista político porque ve en ella un medio para mantener una cierta influencia geopolítica (p.23).

Otra crítica que se vierte contra la OIF es que se ve amenazada por el descrédito que sufren muchas organizaciones internacionales e intergubernamentales a las que se acusa de impotencia en un momento en el que el bilateralismo, e incluso el unilateralismo, cobran cada vez más fuerza. Y también se destaca la falta de coherencia entre los “valores” que defiende la OIF, como la igualdad, la democracia, la pluralidad y el respeto de los derechos humanos, y el comportamiento poco acorde con esos valores de algunos dirigentes de países miembros de esta organización, aunque esto no es algo nuevo.

Sin embargo, de lo que no cabe duda es de que la Francofonía, a través sobre todo de la OIF, su órgano de representación institucional más importante, se ha convertido en una organización internacional de la que forman parte muchos Estados, lo que le confiere un poder de influencia cada vez mayor en la toma de decisiones a nivel internacional, como, por ejemplo, en las decisiones multilaterales que se adoptan en la ONU. La OIF ha convertido la defensa y el fomento de plurilingüismo contra el dominio del inglés en una de sus principales banderas, pero también aboga por un concepto de la globalización que pretende ser distinto del que trata de imponer EE UU, la principal potencia económica mundial. La OIF también se ha erigido, en cierta manera, en la portavoz y en la abanderada de la diversidad del mundo, se ha convertido en

un espacio de diálogo intercultural y en un ejemplo de que es posible otra globalización, abierta y alternativa a la que parece que se impone poco a poco.

Así pues, la Francofonía se ha apoderado del discurso de la defensa de la diversidad lingüística que se ve amenazada por la globalización y la creciente preponderancia de la lengua inglesa. La lengua francesa se convierte en una lengua vehicular interétnica en las situaciones francófonas en las que conviven el francés con otras lenguas, sobre todo en países africanos, donde se experimenta un gran desarrollo demográfico y donde existe una gran población joven. Por tanto, como afirma Premat (2018), la Francofonía apuesta por las jóvenes generaciones financiando políticas basadas básicamente en la educación y el aprendizaje porque ha visto que su futuro depende de los jóvenes, sobre todo de los que se encuentran en África, un continente que experimenta un enorme crecimiento demográfico (p.165).

Asimismo, como indica Guillou (2016), “Par ailleurs, la dimension politique de la Francophonie s’est affirmée parallèlement à la dimension de la solidarité et ce, tout particulièrement, en matière de droits de l’Homme, de médiation et prévention des conflits” (*Le progrès*, párrafo 3). En el ámbito del fomento de la democracia, por ejemplo, la OIF ofrece asistencia en los procesos electorales a petición de los Estados que la soliciten, y no se limita a la observación de los comicios ya que también incluye ayuda institucional y jurídica, formación del personal que participa en los procesos electorales y asistencia técnica y material. La OIF también dispone de un poder de coerción frente a los miembros de la organización que no respetan los valores democráticos, y facilita, a través de la mediación y la concertación, el intercambio de puntos de vista y las convergencias entre sus Estados y los Gobiernos miembros, el diálogo político y la defensa internacional.

Paralelamente, y con más intensidad recientemente, la Francofonía también ha ampliado su campo de actuación a otros ámbitos del mundo social como el ámbito universitario (con el desarrollo masivo de los “estudios francófonos”), el ámbito literario (con Salones del Libro dedicados a las “literaturas francófonas”) o el ámbito deportivo con la organización de los Juegos de la Francofonía, que se celebran desde 1989 y de los que han tenido lugar ya ocho ediciones. Y desde el punto de vista económico, la Francofonía cuenta con una estrategia adoptada en la XV Cumbre de la Francofonía en Dakar (2014) que pone de relieve las relaciones económicas

privilegiadas que mantienen los países que comparten una lengua común. La francofonía, según los estudios, fomenta los intercambios comerciales y, por tanto, el crecimiento, y también ofrece una mejor resiliencia en periodos de crisis.

Tras enumerar algunos de los aspectos negativos y positivos de la OIF y de la Francofonía institucional, sin ánimo de ser exhaustivos, queremos concluir este apartado recordando que, entre la década de 1950 y 1986, cuando se celebró la primera Cumbre de la Francofonía en Versalles, la Francofonía era un conjunto institucional emergente en el que convergían un impulso asociativo con una voluntad política básicamente poscolonial. Y desde 1986 hasta la actualidad, la Francofonía se ha convertido en una organización propiamente internacional y multilateral. La Francofonía ha evolucionado entre un espacio de integración regional africana que no se materializó y una organización entre países que cooperan entre ellos en torno a una misma lengua alrededor de la solidaridad y el desarrollo. De hecho, de acuerdo con Attali (2014), “Deux pays partageant des liens linguistiques tendent à échanger environ 65 % plus que s’ils n’en avaient pas” (*Synthèse*, párrafo 6).

La organización, que se estructura en torno a la idea fundamental de comunidad alrededor de la lengua, quizá se encuentre ahora en un punto de inflexión en el que tiene que decidir qué camino seguir. Por ejemplo, en el ámbito de su estructuración debe decidir si prosigue con su ampliación a otros países, aunque no sean francófonos, o si prefiere optar por una profundización de las relaciones entre los países que realmente sí son francófonos. También debería redefinir sus objetivos para que la especificidad de la organización no quede diluida debido a la búsqueda de unos objetivos cada vez más generales e imprecisos que se pueden convertir en una quimera. Incluso su propio nombre, Organización Internacional de la Francofonía, supone que esta francofonía es única e indivisible, aunque, como decía Farandjis (2004):

Il faut dire que la francophonie est elle-même un exemple vivant du mariage de l’unité et de la diversité, une véritable *francopolyphonie*, puisque la langue française s’enrichit par les créations multiples de ses copropriétaires; qu’elle véhicule des univers culturels très divers grâce à la chanson, le théâtre, la poésie, le roman; qu’elle se marie avec les langues créoles, l’arabe, le berbère, les langues africaines et celles de l’ex-Indochine, à l’école, dans les médias et toute la société. (párrafo 18)

En ese sentido, como aseguran Nubukpo y Roussy (2018), lo que hay que poner en valor es justamente la pluralidad de las francofonías (*De la francophonie à la reconnaissance des*

*francophonies plurielles*, párrafo 1). Y precisamente esa puesta en valor de las francofonías dentro de la Francofonía, que es una estructura en continua gestación, puede hacer que dicha organización evolucione hacia un proyecto común sólido basado en la profundización de las relaciones entre países que realmente sean francófonos centrándose en la manera de apoyar un desarrollo cultural en las zonas francófonas, y todo ello a través de unas estructuras políticas fuertes sin caer en discursos idealistas y en conceptos ambiguos y alejándose de las inercias neocoloniales. Asimismo, según Premat (2018), si se creasen unas zonas económicas y si se realizasen intercambios migratorios en el seno de los países francófonos, esta organización internacional podría evolucionar hacia una unión de países francófonos en el futuro, y eso permitiría justificar más fácilmente la existencia de la Francofonía (p.179).

La Francofonía es una manera de responder a los desafíos de la globalización, que no debe considerarse una amenaza, sino como una oportunidad y un acicate para ella. Pero debe dotarse de buenas estrategias a largo plazo para aprovechar las grandes posibilidades que se le abren en el ámbito económico, demográfico y educativo y en el de las interacciones entre zonas geográficas. En resumidas cuentas, la Francofonía es un proyecto impulsado por instituciones, y es precisamente ese proyecto el que otorga al francés un lugar entre las lenguas internacionales más importantes porque es la lengua que más esfuerzos realiza para mantener su influencia. Esos esfuerzos demuestran también que sus impulsores temen su retroceso y consideran que hay que defenderla a través de este proyecto positivo que no se limita solo a la defensa de la lengua, sino que abarca más ámbitos. De lo que no cabe duda es de que el término *francofonía*, tanto en su vertiente institucional como ideológica, ha tenido una evolución rica y compleja a lo largo de los años, y se encuentra en constante transformación. Esas dos vertientes se entremezclan y se confunden a menudo, lo que contribuye a que el significado del término a veces sea difuso, de ahí que, tras esta exposición de su evolución, consideramos necesario detenernos en el significado actual que se atribuye al término *francofonía*.

#### **4. 4. Significado actual del término F/francofonía**

En 2022, precisamente, se cumplen 60 años de la publicación de la revista *Esprit* y del resurgimiento del término *francofonía*, y aún, a día de hoy, se sigue buscando una definición de este término complejo y lleno de matices en constante evolución. La existencia del propio

concepto de la F/francofonía en el sentido cultural y político del término es, por tanto, relativamente reciente porque, como sabemos, procede directamente del proceso de descolonización de finales de la década de 1950 y principios de la década de 1960. Sin embargo, el término *francofonía* (y el término *francófono*, del que deriva) es mucho más antiguo ya que apareció en la década de 1880, y ha evolucionado desde entonces hasta nuestros días. En cuanto a su significado actual, si acudimos al TLFi para buscar la definición de *francofonía*, vemos que se trata de un término derivado, a su vez, del término *francófono*, sobre el que creemos oportuno detenernos brevemente antes de exponer algunas definiciones actuales del vocablo *francofonía*. La definición de *francophone* en el TLFi es la siguiente:

**FRANCOPHONE**, adj. et subst.

(Celui, celle) qui parle le français.

– [En parlant d'une collectivité] Dont la langue officielle ou dominante est le français. *Les pays francophones d'Europe et d'Afrique* (Agences presse, 1962, p. 4). (TLFi, 1994)

Hay que tener en cuenta que a principios de la década de 2000 apareció la distinción entre *francófono*, por una parte, y *francófono parcial*, por otra, que se mantiene actualmente. Un francófono sería una persona capaz de enfrentarse, en francés, a las situaciones de comunicación corriente, y un *francófono parcial* sería cualquier persona que tiene una competencia reducida en francés que le permite enfrentarse a un número limitado de situaciones. Estas distinciones permiten hacer diferentes estimaciones del número de personas francófonas en el mundo que pueden ser más elevadas o más reducidas en función de las categorías de francófonos que se incluyan para realizar los cálculos. Según los métodos de cálculo y las poblaciones consideradas francófonas, el francés - la segunda lengua extranjera más enseñada en el mundo y la única de la que existen hablantes nativos en todos los continentes junto con el inglés – ocupa entre el quinto y el noveno lugar de las lenguas más habladas.

Así pues, el Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF), un organismo creado en 2009 mediante un protocolo firmado entre el Gobierno de Quebec, la AUF, la OIF y la Universidad de Laval, calcula que la lengua francesa es la quinta más hablada en el mundo tras, por este orden, el inglés, el chino mandarín, el hindi y el español. El ODSEF (2021) estima que la población mundial de francófonos, en su cálculo más reciente,

ascendía a 312,7 millones de personas en 2021, mientras que en 2020 era de 308,6 millones. Este aumento se debe en gran parte al crecimiento demográfico y a los progresos realizados en el ámbito educativo en África debido a que esta región del espacio francófono concentra el 90% del aumento de la población francófona en el mundo (párrafo 1). De hecho, existen estimaciones según las cuales el número de francófonos será de aproximadamente 700 millones en 2050 y el 85% de esos francófonos estarán en África debido al crecimiento demográfico. Sin embargo, de acuerdo con los francófonos reales que utilizan la lengua cotidianamente como lengua materna y segunda lengua, la cifra de 130 millones es más plausible, lo que situaría al francés como la novena lengua más hablada del mundo como lengua materna o segunda lengua, aunque esta cifra es de 2017.

En cuanto a los territorios y a los Estados francófonos, de los que no todos pertenecen a la OIF, esta organización, en su informe *LFM* (2019) identifica el perímetro geográfico del uso cotidiano del francés en el que divide los Estados y territorios francófonos en diferentes categorías (se indica entre paréntesis el porcentaje de francófonos sobre la población total). La primera categoría sería “*Naître en français*” a la que pertenecen Canadá-Quebec (93 %), la Federación Valonia-Bruselas (98 %), Francia (97 %), Mónaco (97 %) y la Suiza francófona (81% en 2005). La segunda categoría es “*Autre Naître en français (% significatif)*” a la que pertenecen Andorra (70 %) donde la lengua oficial es el catalán, Líbano (38 %) y Mauricio (73 %). La tercera es “*Seule langue officielle vivre aussi en français*”: Benín (33 %), Burkina Faso (24 %), Congo (59 %), Costa de Marfil (33 %), Francia-Ultramar (84 %), Gabón (66 %), Guinea (25 %), Malí (17 %), Níger (13 %), República Democrática del Congo (51 %), Senegal (26 %) y Togo (40 %). La siguiente categoría es “*Maghreb, vivre aussi en français*”: Argelia (33 %), Marruecos (35 %), Mauritania (13%) y Túnez (52 %). Y la última categoría es “*Partage le statut de langue officielle avec une ou plusieurs autres langues, vivre aussi en français*”: Burundi (8 %), Bélgica (75 %), Camerún (41 %), Canadá (29 %), Canadá-Nuevo Brunswick (42%), Canadá-Ontario (11 %), República Centroafricana (28 %), Comoras (26 %), Guinea Ecuatorial (29 %), Haití (42 %), Luxemburgo (92 %), Madagascar (20 %), Ruanda (6 %), Seychelles (53 %), Suiza (67%), Chad (13 %), Vanuatu (31 %) y Yibuti (50 %) (OIF, p.32).

Entre los territorios europeos, además de la Francia metropolitana y de Mónaco, existen comunidades francófonas en Valonia, en Suiza, en el Valle de Aosta en Italia y en Andorra. Estas comunidades han hecho a veces que se reconozca el francés como única lengua oficial en su Administración (en la comunidad francesa de Bélgica y en los cantones suizos de Ginebra, Vaud, Neuchâtel y Jura). El francés también es la lengua cooficial en otros tres cantones suizos, en el Valle de Aosta en Italia y a nivel del Estado en Bélgica y en Suiza. Además, el francés se habla en los países cercanos a Francia como Alemania, España, Italia u Holanda, entre otros, donde se enseña en el colegio a una parte de los alumnos como segunda lengua tras el inglés. También se puede apreciar que la mayoría de los francófonos (58%) viven fuera del continente europeo, lo que incluye los departamentos y las regiones de ultramar francesas y los otros territorios ultramarinos franceses (San Pedro y Miquelón, Wallis y Futuna, la Polinesia francesa y Nueva Caledonia). Canadá tiene la quinta comunidad francófona fuera de Europa con 9 millones de hablantes (por detrás de la RDC, Argelia, Marruecos y Camerún), que se encuentran mayoritariamente en Quebec (7,8 millones, 93 %) y en las provincias de Nuevo Brunswick (326.000, 42 %) y Ontario (1,7 millones, 11 %).

Asimismo, forman parte de este perímetro geográfico los Estados de África sobre los que Francia y Bélgica ejercieron su dominio colonial (Senegal, Costa de Marfil, Malí, Mauritania, Madagascar...), incluidas las antiguas colonias de Alemania que pasaron a manos francesas después de la I Guerra Mundial (Camerún y Togo). En algunos Estados miembros de la OIF, que no se incluyen en ese perímetro, como Vietnam, Laos y Camboya, solo una parte muy reducida de la población conoce el francés. En cuanto a los países del Magreb, el uso del francés es corriente en Marruecos y en Túnez, pero Argelia ha llevado a cabo una política lingüística de “arabización” más profunda. Por otro lado, como hemos visto anteriormente, el término *francofonía* deriva del término *francófono* y aparece recogido en la entrada dedicada a este último término en el TLFi de la siguiente manera, “DÉR. Francophonie, subst. fém. Ensemble de ceux qui parlent français; *plus partic.*, ensemble des pays de langue française” (TLFi, 1994).

Esta definición parece un poco sucinta y escueta a pesar de todas las aristas que posee el término, de ahí que, si bien es cierto que la palabra *francofonía* procede la palabra *francófono* y

se usa mucho menos que esta última, es el concepto de *francofonía* el que suscita más debates, controversias y estudios. De lo que no cabe duda es de que, hoy en día, el vocablo *F/francofonía* es poco conocido y, por desgracia, le resulta demasiado vago e impreciso a la inmensa mayoría de los francófonos, e incluso a muchos les parece confuso. De hecho, según Guillou (2016):

Au Nord, on ne connaît pas ou peu la Francophonie. C'est un non sujet. De plus, le rétroviseur fait des ravages et le souvenir de la colonisation en pollue l'image. Elle est vue comme un tribut payé à l'histoire, un boulet plutôt qu'une chance. On regarde, ailleurs, vers l'Amérique et les mondes émergents. Au Sud, non seulement on ne la connaît pas mais on se pose la question de son utilité, allant jusqu'à penser qu'être francophone est un handicap. (*Le déclin*, párrafos 4-5)

Es más, hasta los profesores de francés, los lingüistas y los políticos, que tienen una idea de qué es la *F/francofonía* tienen ciertas dudas en cuanto al uso de la mayúscula o la minúscula. Asimismo, algunos autores, como Puccini (2008), señalan que el término *francofonía*, después de todos los años que han transcurrido desde su reaparición en la década de 1960, genera incomodidad y hostilidad, sobre todo entre ciertos sectores literarios, de tal manera que siempre se recurre a la paráfrasis para hablar de francofonía (p.11). De hecho, dentro del ámbito literario, se usa la expresión *littérature francophone* para agrupar a los escritores que, sin ser franceses, escriben en francés, aunque muchos de ellos rechazan el trasfondo ideológico que conlleva dicha expresión. Así pues, estos escritores abogan por el uso de la expresión *littérature-monde en langue française* como pusieron de relieve en el manifiesto *Pour une littérature-monde* publicado en 2007, ya mencionado anteriormente.

Por otro lado, la OIF (s.f.) da la siguiente definición de la voz: “On parle désormais de francophonie avec un “f” minuscule pour désigner les locuteurs de français et de Francophonie avec un « F » majuscule pour figurer le dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones” (p.1). Y aunque esta definición es sencilla y se entiende bien, plantea también dificultades a la hora de definir con precisión la *F/francofonía*, y más aún para definir lo que abarca “la enseñanza de la *F/francofonía*” para los docentes de francés, algo que incide directamente en la posible utilidad didáctica de la misma. Para resolver estas dificultades y saber qué es exactamente un francófono o cómo se ha construido ese concepto, consideramos que hay que analizar antes qué significa el concepto de francofonía, una afirmación que puede parecer paradójica porque el segundo término deriva del primero.

Al margen de esta paradoja, queremos mencionar una serie de definiciones realizadas por diversos autores en la época moderna siguiendo un orden cronológico para aclarar el significado actual que se le puede atribuir al término *francofonía*. La primera definición que nos parece oportuno sacar a colación es la de Deniau (1992) que consideraba que el término tenía cuatro significados:

- 1) Un sens linguistique – L’origine du substantif « francophonie » est l’adjectif « francophone ». Son sens ne pose pas de problème; il signifie « qui parle la langue française » ou « personne parlant le français ». Dans ce contexte linguistique, la francophonie signifie le « fait d’être francophone », le fait de « parler français ». (pp.17-18)
- 2) Un sens géographique – Le deuxième sens du mot est également matériel, géographique cette fois, et dérive du premier. Il existe dans le monde un certain nombre de peuples, d’hommes, dont la langue (maternelle, officielle, courante ou administrative) ... est le français: ces peuples et ces hommes forment la francophonie. (p.18)
- 3) Un sens spirituel et mystique – La francophonie ne désigne pas simplement une réalité linguistique, géographique et sociale, mais également le sentiment d’appartenir à une même communauté. Cette solidarité naît du partage de valeurs communes aux divers individus et communautés francophones. (p.20)
- 4) Un sens institutionnel - ... Et, en effet, l’appartenance linguistique et géographique à un même ensemble provoque chez les individus un sentiment de participation qui se traduit dans la réalité par la naissance d’associations et d’organisations publiques et privées. (p.26)

Los cuatro sentidos que le da a la palabra *francofonía* indican claramente una distanciaci3n (sentido lingüístico, geográfico, espiritual y místico e institucional). Y precisamente en cuanto al tercer significado de Deniau, el espiritual y místico, Tétu (1997) afirma que hay ser cautos en cuanto a él dado que:

La générosité de certains pionniers de la francophonie a entraîné une idéologie unitaire et centralisatrice aujourd’hui récusée. Elle correspondait souvent à la nostalgie de l’empire colonial français disparu, que l’on souhaitait voir renaître, au moins sur le plan intellectuel et spirituel, dans une solidarité fondée sur une pratique commune de la langue française. (p.15)

Tétu (1997) diferencia entre:

La francophonie, avec un petit f, désigne généralement l’ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent partiellement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne ou dans leurs communications.

La Francophonie, avec un grand F, désigne le regroupement des gouvernements, des pays ou des instances officielles qui ont en commun l’usage du français dans leurs travaux ou leurs échanges. (p.14)

Para Tétu, la francofonía remite a un concepto lingüístico y se corresponde con el adjetivo *francófono*. Para él, la francofonía se define como el hecho de hablar francés y designa al conjunto de hombres y de pueblos que hablan francés, o hablan en francés como lengua materna, como segunda lengua corriente, como lengua oficial o como lengua de comunicación internacional o lengua de cultura o de comunicación (p.14). Y la Francofonía se sitúa al nivel de los Estados y de los Gobiernos, y es una institución internacional bien estructurada, cuya vocación es la cooperación cultural y técnica, y cuya función es facilitar los intercambios y ayudar a los países más desfavorecidos, y que desempeña un papel político a partir de los intercambios lingüísticos y culturales (p.16). Asimismo, Farandjis (2004) considera que la palabra *francofonía* ha estado marcada por una polisemia particular desde su reaparición en la década de 1960 hasta nuestros días, y distingue tres significados que a menudo se entremezclan:

Il y a tout d'abord la signification d'un fait brut de démographie linguistique: la répartition dans l'espace d'une masse de locuteurs s'exprimant en français (ou qui peuvent le faire si l'occasion se présente), c'est une donnée objective (même si elle recouvre des situations fort diverses allant du français langue maternelle au français langue étrangère en passant par le français langue seconde); il y a ensuite la signification politique, c'est une volonté de s'organiser sur le plan associatif ou diplomatique à partir du critère francophone; il y a enfin la signification philosophique ou spirituelle, c'est l'idée ou, mieux encore, l'idéal de la Francophonie, tel que le président Senghor l'a exprimé dès 1962: un humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, une symbiose des énergies dormantes de toutes les races et de tous les continents qui se réveillent à leur chaleur complémentaire », et aujourd'hui, quand les langues et les cultures de l'espace francophone se mêlent dans la musique, le théâtre, la littérature, le cinéma et la vie en commun avec un esprit de dialogue ou de métissage, cet idéal symbiotique devient une réalité vivante pour toutes nos provinces et nos banlieues, nos écrans et nos antennes. (párrafo 10)

Posteriormente, Provenzano (2006) señalaría que:

... dans son acception usuelle, le sens le plus littéral du terme (désignant la communauté des locuteurs du français et les relations privilégiées censées les rassembler) soit inséparable d'un sens en connotant l'aspect volontariste et programmatique: « Mouvement en faveur de la langue française », renseigne le Petit Robert comme deuxième signification du mot. (p.94)

Por otro lado, Marie resume la clasificación de Deniau extrayendo los dos conceptos fundamentales que aparecen con más frecuencia en los discursos y en los escritos: la francofonía y la Francofonía. Para Marie (2009):

La francophonie avec un f minuscule renvoie à l'ensemble des personnes qui utilisent la langue française. Alors que la Francophonie avec un f majuscule réfère à l'ensemble des institutions intergouvernementales ou gouvernementales dont le rôle principal est de promouvoir la langue française et de faire connaître la culture francophone sur une échelle mondiale. (p.60)

A su vez, Klinkenberg (2017) afirma que la palabra *francofonía* tiene un sentido oficial y uno no oficial. En el sentido oficial, la francofonía – y más concretamente la OIF – es “L'ensemble des États qui déclarent *avoir le français en partage* et qui se rassemblent lors des Sommets de la Francophonie, pour discuter de problèmes économiques ou de problèmes sociaux” (p.12). Y en el sentido no oficial, la voz designa “L'ensemble des personnes qui, de par le monde, utilisent réellement le français, soit parce que c'est leur langue maternelle soit parce que c'est leur langue seconde, la langue officielle de leur pays ou encore une langue qu'elles ont apprise par plaisir ou par intérêt” (p.12). Klinkenberg (2017) considera que existe una ambigüedad en la francofonía ya que estos dos sentidos casi no tienen nada que ver entre ellos: en la francofonía oficial hay un gran número de países en los que se habla mucho menos el francés que otras lenguas, como Armenia o Catar. Y a diferencia de lo que se piensa generalmente, esta francofonía oficial se ocupa poco de la lengua francesa, a pesar de que se afirma que es su base (pp.12-13).

Por último, Leclerc (2018) diferencia la Francofonía con mayúscula, que para él es el conjunto de Gobiernos, países y organismos oficiales que tienen en común el uso del francés en sus trabajos o en sus intercambios, de la francofonía con minúscula, que es el conjunto de los pueblos o de los grupos de hablantes que utilizan parcial o completamente la lengua francesa en su vida cotidiana o en sus comunicaciones. Este autor considera que existen dos realidades diferentes en función de la grafía del término: francofonía (pueblos o hablantes) o Francofonía (gobiernos o países). Y en este último caso, la Francofonía se asocia con la OIF (párrafo 1).

Este repaso de la evolución del término *francofonía* hasta nuestros días y la exposición de algunas definiciones actuales de dicho término nos permiten observar que no es fácil definirlo con nitidez. Además, el concepto de francofonía puede variar según los países, y las visiones que se tienen de ella pueden ser diferentes. Sin embargo, se identifican algunos elementos comunes en estas definiciones como el hecho de compartir una misma lengua, es decir la lengua francesa, en diferentes grados según los países y las regiones, y la cooperación en torno a esa lengua en ámbitos como la cultura, la política y la economía. Paradójicamente, la lengua francesa desempeña un papel fundamental en la F/francofonía ya que es el elemento unificador y que le

dio nacimiento, pero, al mismo tiempo, es también un elemento conflictivo que hace que la mayoría de los países francófonos mantengan con el francés una relación de amor-odio. También se puede decir que las relaciones que existen entre la Francofonía y la francofonía se alimentan entre ellas dos, porque, en nuestra opinión, sería difícil que una de las dos sobreviviese sin la otra.

De una manera un poco más precisa, podríamos decir que el término se refiere al mismo tiempo a todos los países y regiones en los que se usa el francés y a todos los hablantes de esa lengua. Por un lado, hace referencia a una entidad geopolítica y, por otro, a un fenómeno lingüístico y cultural. Así pues, la Francofonía es de naturaleza institucional y política, y comprende todas las organizaciones y organismos institucionales francófonos constituidos por distintos elementos como países, estados y regiones, cuyo máximo exponente es la OIF, y la francofonía, que es de naturaleza cultural y lingüística, designa el conjunto de espacios y de personas que, dentro de sus respectivas culturas, se expresan en francés con distintos niveles y distintas competencias, con unos estatus (lengua oficial o cooficial, lengua materna o segunda lengua, lengua de enseñanza, lengua de la Administración o lengua de cultura) y unas finalidades diferentes y que viven una parte de su vida en francés.

Con independencia de que el término F/francofonía sea más o menos adecuado y acertado para definir lo que pretende abarcar, podemos observar que estos elementos que acabamos de mencionar son complejos y ambiguos y, además, revisten una naturaleza ideológica, y eso tiene una influencia en la enseñanza de la F/francofonía a la hora de determinar en qué medida se puede enseñar y qué francofonía(s) se enseña(n). Por tanto, a continuación, después de haber repasado algunas definiciones de términos relacionados con la F/francofonía, así como la evolución del propio término a lo largo del tiempo y su significado actual, vamos a detenernos en el aspecto didáctico de la misma antes de pasar a analizar los manuales de FLE.

#### **4.5. La utilidad didáctica de la F/francofonía en la enseñanza de FLE**

##### **4.5.1. La F/francofonía como objeto didáctico**

Hace unas dos décadas surgió la idea de que había que enseñar la F/francofonía, impulsada en el seno del ámbito institucional de la Francofonía, y desde entonces, se ha ido desarrollando progresivamente. Sin embargo, como señala Lallement (2018), esta idea nunca se

ha definido claramente para los profesores y los formadores (p.42). También queremos señalar que, desde la década de 2000, los métodos de aprendizaje del francés lengua extranjera incluyen unidades para presentar la Francofonía y algunos países del espacio francófono. De hecho, todos contienen ahora numerosas referencias, actividades e información relacionada con la F/francofonía como si ya no se pudiese, como indica Barbier Muller (2015), “limiter l’enseignement du français à ses seules caractéristiques franco-françaises” (p.56).

Pero, como indica Lallement (2018), “Force est de constater que le surinvestissement institutionnel de ces dernières années n’a pas permis de poser la F/francophonie comme objet d’enseignement” (p.46). De hecho, salvo en el ámbito literario, la francofonía no se ha convertido en un objeto de investigación ni tampoco de enseñanza. Y hoy en día, es difícil saber si la F/francofonía se enseña como tal. Pero, como señala Cuq (2018), en un mundo sometido a tanta incertidumbre política y cultural, la inclusión de una enseñanza de la F/francofonía en los programas educativos les parece necesaria, o por lo menos deseable, a muchos docentes de francés en todo el mundo (p.14).

Por otra parte, a la hora de determinar si la F/francofonía es un objeto didáctico, hay que tener en cuenta las dos vertientes del término, es decir, según si se escribe con mayúscula o con minúscula. Para Cuq (2018), “la Francophonie est une construction de nature historique et politique, la francophonie est avant tout une offre culturelle alternative, c’est-à-dire la proposition d’une version du monde qui se veut à la fois originale et universaliste, bref, une idéologie” (p.14). Y el problema es cómo pasar de una ideología a un objeto didáctico. Por tanto, hay que plantearse primero si la F/francofonía es un objeto didáctico o no, y si lo es, qué contenido(s) relacionados con la F/francofonía habría que enseñar. Según Cuq (2018), la Francofonía como objeto de enseñanza no plantea ningún problema, pero sí que lo plantea la francofonía, ya que, para ser un objeto didáctico específico, y que no sea solo un añadido dentro de otros objetos didácticos más asentados y reconocidos (como la literatura francófona, por ejemplo), la francofonía tiene que convertirse también en un objeto didáctico (p.15).

Es cierto que existen manifestaciones importantes de la francofonía como las numerosas universidades que realizan investigaciones en francés en todo el mundo y la Agence Universitaire de la Francophonie (desde 1961) que las agrupa, el Institut Francophone pour

l'Enseignement et la Formation y el hecho de que la lengua, la literatura y los diferentes aspectos de la diversidad lingüística y cultural se estudian en todas partes. Pero, de acuerdo con Cuq (2018),

Hormis le fait que toutes ces études se font en langue française, on ne voit pas qu'elles constituent un objet unitaire qui pourrait constituer le noyau de *savoirs savants* d'une discipline scolaire ou universitaire qu'on pourrait nommer *francophonie*, comme le sont par exemple les mathématiques, la littérature ou même la linguistique. (p.16)

Como mucho existe un campo que se puede llamar “Estudios francófonos”. De hecho, la enseñanza de la F/francofonía todavía no se ha incorporado a los planes de estudio de todas las instituciones escolares y universitarias francófonas, y existe un desconocimiento de la F/francofonía entre los docentes de FLE en su sentido lingüístico, político y cultural. También se constata que existe una confusión entre enseñar el francés y enseñar la francofonía, entre enseñar literatura francesa y francófona y entre manuales de FLE y manuales de francofonía. Todo ello hace que Cuq (2018) considere que la francofonía, más que un objeto didáctico, es una herramienta didáctica, “... on ne voit pas pour autant se dessiner l'image d'une francophonie objet mais plutôt celle d'une francophonie outil” (p.21). Sin embargo, aunque no sea un objeto específico, “Elle devient de plus en plus, chez beaucoup d'enseignants, une attitude, un réflexe pédagogique, une vision élargie de la classique vision francocentrée de la discipline *français*” (p. 25).

En cualquier caso, la introducción de la F/francofonía como herramienta didáctica se tiene que hacer teniendo en cuenta lo que ya existe, otro objeto didáctico en el que se engloba. Por tanto, como indica Chnane-Davin (2018), la F/francofonía forma parte de la enseñanza del francés, con limitaciones que pueden ser históricas en el mundo francófono y francófilo, institucionales e internas en cada sistema educativo y didácticas y específicas del contexto del francés lengua materna o extranjera o segunda lengua, que determinan las circunstancias de la enseñanza de la F/francofonía (p.58). Así pues, no es conveniente impartir la enseñanza de la F/francofonía de manera independiente del conjunto de los objetos de la didáctica del francés.

#### **4.5.2. La importancia de la F/francofonía en la enseñanza de FLE**

Después de haber expuesto que la F/francofonía todavía no se puede considerar un objeto didáctico propiamente dicho, pero sí una herramienta didáctica, consideramos oportuno

plantearnos en este apartado por qué puede resultar útil impartirla en clase de FLE. En primer lugar, la enseñanza de la F/francofonía puede tener un impacto significativo en la difusión y el desarrollo de la enseñanza de la lengua francesa, sobre todo en FLE, aunque ese impacto sea difícil de medir. Y no cabe duda de que puede hacer que la enseñanza de la lengua francesa resulte más atractiva e interesante por diversas razones, pero, sobre todo, porque a través de la impartición de la F/francofonía se puede abrir el campo de visión del alumnado al abordar los temas de la diversidad cultural y lingüística del espacio francófono, evitando encerrar el francés dentro del francés que se habla en Francia y mostrando que existen distintas variedades de la lengua francesa habladas en distintos lugares del mundo dentro de ese espacio. Según Komatsu (2018), la enseñanza de la francofonía puede contribuir a dar una nueva imagen de la lengua francesa más acorde con los tiempos actuales y más alejada de su imagen tradicional estrechamente relacionada con Francia (p.89).

Asimismo, a través de la impartición de la F/francofonía en el aula se puede dotar al alumnado de herramientas para entender la realidad de la diversidad lingüística y cultural, y sirve para poner de relieve que existe una cultura francófona más amplia que no se circunscribe solo a la cultura francesa, sino que va mucho más allá y, además, sirve para enriquecerla. De hecho, se puede decir que el aprendizaje del francés solo como una manera de acceder a la cultura francesa ha perdido una parte de su interés. La lengua francesa ha perdido hoy en día su carácter de “lengua universal” frente al inglés, y, precisamente, esa diversidad lingüística y cultural debería servir para fomentar el interés por aprender la lengua francesa que comparten diferentes pueblos francófonos que ponen de manifiesto esa diversidad. En este sentido, Delmaire y Komatsu (2008) consideran que la francofonía es sinónimo de diversidad cultural y lingüística y sirve para promover el francés en un mundo dominado por el inglés: “On peut se demander en effet comment il serait possible de promouvoir le français dans un monde dominé par l’anglais sans soi-même se faire au sein de la francophonie l’apôtre de la diversité linguistique” (p.52). Y eso pasa por el reconocimiento del francés presente en los distintos países que forman la francofonía, de ahí que sus instituciones oficiales defiendan la diversidad lingüística y cultural.

Por su parte, Barbier Muller (2017) incide también en que, “En el campo de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE), la francofonía es un tema fundamental en la medida que ella representa la diversidad lingüística y cultural de las naciones y localidades donde se

habla el francés en todo el planeta” (p.62). Barbier Muller (2015) afirma incluso que la francofonía es una baza para la enseñanza del francés ya que representa la diversidad tanto lingüística como cultural al ser una lengua que se habla en los cinco continentes y al estar presente en numerosas culturas diferentes. Todas las variaciones de la lengua francesa que se pueden introducir en la enseñanza a través de la F/francofonía pueden servir para mostrar el aspecto pluricultural del francés (p.56). La F/francofonía también se puede utilizar para poner de manifiesto que la lengua francesa sigue transformándose y evolucionando gracias a la diversidad de los países francófonos. Asimismo, con un objetivo educativo, puede permitir introducir la interculturalidad dentro de la enseñanza (p.68). Delmaire y Komatsu (2008) también creen que es útil introducir la enseñanza de la F/francofonía en clase de FLE desde el primer año porque, “En effet, tout en permettant une plus grande ouverture sur le monde, de par les idées de la diversité linguistique et culturelle dont elle est porteuse, elle représente face à l’idéologie du tout-anglais une chance pour le français et son enseignement” (p.54). Y, además, su experiencia docente les ha permitido comprobar que a su alumnado le interesa la F/francofonía y quiere que se le hable de ella en clase, y, por tanto, sería una pena no aprovechar esta oportunidad (p.54).

Así pues, estas características de la F/francofonía la convierten en el espacio de la interculturalidad por excelencia. Y es precisamente esa naturaleza intercultural de la F/francofonía la que, a través de su impartición en el aula, puede permitir un conocimiento de los demás y ser consciente de las diferencias que existen entre unos y otros, entre distintas culturas, y comprenderlas, para que no sean un obstáculo infranqueable para resolver los malentendidos y los conflictos culturales. También puede hacer que los alumnos y las alumnas reflexionen sobre la complejidad de la realidad francófona (¿Por qué los países de África eligieron el francés como lengua oficial tras su independencia? ¿Por qué en los países del Magreb se sigue hablando francés a pesar de la política de arabización? ¿Cuál es la situación bilingüe o diglósica entre el francés y el criollo? ¿Qué esfuerzos se realizan en Quebec para mantener la sociedad francófona? Etc.) y se formen una opinión propia tomando distancia de su propia cultura, admitiendo que existen otros sistemas de referencia diferentes.

Así pues, según Komatsu (2018), “... la francophonie peut être un déclencheur pour une interrogation sur l’identité culturelle et linguistique” (p.85). Y este es uno de los objetivos que persigue la educación intercultural cuya consecución puede favorecer la enseñanza de la F/francofonía debido a que, como constata Owaida (2008), “L’enseignement francophone s’insère tout à fait dans cet objectif: transmission de valeurs communes, ouverture aux autres cultures, respect de leurs spécificités, acceptation de leurs différences et prise de conscience des caractéristiques de sa propre culture” (p.12). Delmaire y Komatsu (2008) también afirman que la idea de la diversidad del francés y el reconocimiento de esta diversidad introducidos a través de la F/francofonía pueden tranquilizar a los alumnos y a las alumnas ya que les muestra que se puede ser francófono manteniendo las raíces y que se puede hablar esta lengua sin que sea necesario fundirse totalmente en el molde franco-francés (p.52).

Asimismo, la F/francofonía es un medio para introducir al alumnado en el mundo francófono geográfica y culturalmente, y le permite entrar en contacto con los distintos países y regiones francófonas. Su presencia en los cinco continentes permite abrir al alumnado a otros horizontes y a unos países y regiones del mundo que tiene pocas posibilidades de descubrir de otra manera. Se puede convertir entonces en un transmisor de la cultura francófona al ser un elemento perteneciente a esa cultura. Por tanto, el alumnado de FLE, como indica Owaida (2008), a través de la F/francofonía puede abrirse a las culturas francófonas, y no solo a la cultura francesa, a través de la lengua que aprende. La francofonía es la carga cultural de la lengua francesa, y es más correcto hablar, no tanto de una enseñanza francófona, sino de una verdadera educación a la francofonía (p.11). Y existen unos valores que se transmiten a través de esta enseñanza como “... la tolérance, le respect des autres, etc., car la francophonie s’est certes constituée autour d’une langue, mais aussi autour de valeurs à défendre” (p.11). Asimismo, Thiam (2018) considera que la enseñanza de la francofonía es una oportunidad para fomentar la democracia, la libertad, la paz e incluso el conocimiento de las condiciones de vida de las mujeres y de los niños. Y “Enseigner la francophonie peut préparer l’apprenant à la mondialisation. La francophonie s’enseignerait pour comprendre et mieux faire face à la mondialisation” (p.131).

Por otro lado, se ha comprobado que el uso de la F/francofonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje en FLE también permite aumentar las interacciones y la comunicación en general en el aula. Y la introducción de lo francófono en clase permite reconocer la diversidad cultural y lingüística de los países y convertir el francés en propiedad de todos los países francófonos. La ampliación del espacio de la enseñanza del francés, centrado a menudo en la cultura francesa, permite pasar a una enseñanza en la que el alumno o la alumna se abren a otros horizontes y a otras regiones del mundo en todos los continentes gracias al francés, una lengua mediadora entre hablantes francófonos, para compartir valores, símbolos y emociones. Chnane-Davin (2018) también señala que,

Ce dépassement du local vers le global permet la construction d'une identité francophone dans cet océan mouvementé de la mondialisation tout en sachant d'où on vient et où on va pour ne pas perdre le nord. Cela n'empêche pas, toutefois, qu'on peut être francophone tout en conservant l'identité de sa langue et de sa culture d'origine. (p.60)

Y, por último, Geron (2018) señala otras razones por las cuales la enseñanza de la F/francofonía es importante en clase de FLE. La primera de ellas nos parece muy interesante porque se refiere a una perspectiva que no se menciona muy a menudo: la perspectiva del docente. En este sentido, esta autora considera que la F/francofonía es relevante para dar sentido a la docencia ya que implica que el docente tiene que encontrar documentos auténticos con los que los estudiantes y las estudiantes se sientan relacionados (*Pour donner sens à mon enseignement*). También cree que puede favorecer una mejor integración del discente porque, si tiene que integrarse, necesita tener un vocabulario importante in situ, y le puede permitir salir del manual o de la clase preparándolo para viajar, es decir para abordar la diversidad del francés (*Pour sortir du Manuel ou de la classe*). Asimismo, puede cambiar las representaciones y puede desarrollar la motivación para aprender francés, y puede contribuir a dar otra imagen de las normas del francés y a tomar distancia porque se habla mucho de normas en francés, y eso paraliza a los alumnos y a las alumnas. Según Geron (2018), el enriquecimiento de la lengua con distintas variedades permite suavizar esa visión (*Pour redessiner un autre visage des normes du français et prendre de la distance*). Y, finalmente, señala que la F/francofonía puede ayudar al alumnado a convertirse en transmisor de cultura y puede construir actitudes ciudadanas debido a que incide también en que permite que el alumnado se enfrente a la diversidad cultural y lingüística (*Pour devenir passeur de culture et construire des attitudes citoyennes*).

Y nos gustaría acabar este apartado sobre las razones para enseñar la F/francofonía en clase de FLE mencionando los ejemplos de objetivos de esta enseñanza de Chnane-Davin (2018) porque pueden servir de resumen. Esta autora los sintetiza de la siguiente manera aclarando que hay que adaptarlos siempre a los niveles de competencias (MCERL, 2001), a la edad de los alumnos y las alumnas, al ciclo escolar (primaria, secundaria, universitario) y al medio endolingüe/exolingüe (FLM, FLE y FLS):

- Sensibiliser et former à la francophonie (linguistique, culturelle et y politique) dans le monde;
- Prendre conscience de la variabilité de la langue française selon les contextes socioculturels;
- S’ouvrir à la culture des humanités en France et hors de France;
- S’ouvrir à l’altérité et aux autres cultures à travers leurs productions d’expression française (littérature, arts, cinéma...);
- Comprendre les comportements des francophones selon la culture anthropologique. (p.60)

Una vez repasadas algunas de las distintas razones por las cuales puede ser útil e interesante introducir la enseñanza de la F/francofonía en clase de FLE, nos plantearemos la cuestión de qué aspectos y qué contenidos de dicha F/francofonía hay que impartir para tratar de alcanzar los posibles objetivos que hemos esbozado mediante las razones expuestas anteriormente.

#### **4.5.3. El contenido didáctico de la F/francofonía en la enseñanza de FLE**

Después de haber puesto de manifiesto que la F/francofonía todavía no se ha convertido en un objeto didáctico como tal sino que es más bien una herramienta didáctica, nos gustaría exponer cuáles son los contenidos que se podrían impartir mediante el uso de dicha herramienta. Lo primero que nos parece pertinente señalar antes de realizar esta exposición es que nunca es fácil definir los contenidos para realizar los objetivos de un nuevo objeto. Aunque, como señala Chnane-Davin (2018), la evolución de los contenidos relacionados con la F/francofonía debe incluirse lo más posible dentro de un enfoque accional en el que se sitúe al alumno o a la alumna en el centro del aprendizaje y de la búsqueda sobre las francofonías en el mundo (p.68). Según Chnane-Davin (2018), “Il s’agit à la fois d’un projet interdisciplinaire qui relie l’histoire, la géographie, la langue, la littérature, etc. et d’un projet interculturel articulante culture savante, culture anthropologique, culture locale, culture universelle” (p.69). También considera que, al introducir las francofonías en la enseñanza de la lengua y de la cultura, se muestran símbolos

culturales y literaturas francófonas de países que comparten el francés como lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, aunque:

Cela implique de délimiter et articuler des contenus culturels pour accompagner l'enseignant et les apprenants dans cette démarche d'ouverture au monde francophone, de prise de recul et de réflexion sur sa propre culture pour partager avec les autres leurs ressemblances et leurs différences. (p.64)

Si se quiere aprovechar la riqueza de las culturas francófonas, hay que elegir los contenidos, y esa elección puede resultar difícil para el docente si la libertad de elección es muy amplia. Por tanto, es importante elegir unos contenidos culturales que se puedan didactizar en los que la cultura antropológica y la cultura cultivada estén equilibradas. La primera de ellas, la cultura antropológica, muy presente en los manuales de FLE, es, según Chnane-Davin (2018), “la culture de tous les jours, ce sont les modes de penser, de vivre qui permettent de prendre conscience de sa propre culture et de la confronter à celle de l'Autre. Elle est spécifique à chaque société, à des communautés, à des individus” (pp.64-65). Y esa toma de conciencia de la propia cultura permite abrir un debate y un diálogo con el Otro, sobre el Otro, en relación con Nosotros y Nosotros con relación a ese Otro. Sin embargo, ese diálogo cultural solo puede establecerse tras un trabajo previo sobre las representaciones que se aplican a un grupo humano, y una recopilación de esas representaciones mediante actividades orales y escritas podría desembocar posteriormente en la comprobación de su fundamento realizando una búsqueda sobre las culturas francófonas (p.65). Chnane-Davin (2018) propone el ejemplo de las representaciones más extendidas sobre los franceses entre los extranjeros que aprenden francés:

*Mangeurs de grenouilles; manquent de spontanéité, il faut toujours prendre rendez-vous pour les voir; Paris capitale de la mode, mais pourquoi dans la rue on ne voit pas de femmes habillées en Chanel; je pensais arriver en France et m'acheter un parfum Chanel n°5 mais quand j'ai vu le prix, je suis vite sortie du magasin; ... ou encore faire la bise et les salutations qui font beaucoup réagir...* (p.65)

El hecho de hacer reflexionar al alumnado sobre las culturas francófonas permite introducirlo en una situación de problematización, de búsqueda y de construcción que se puede organizar con actividades, tareas y ejercicios.

Y en cuanto a la cultura cultivada, para Chnane-Davin (2018), la introducción de este tipo de cultura en la enseñanza de la francofonía permite aportar a los alumnos y a las alumnas una riqueza intelectual universal y una nueva mediación hacia el mundo nuevo a través de la lengua

(p.66). Es más, “Croiser la culture savante de l’apprenant et celle des autres contextes francophones s’inscrit dans une interculturalité qui définit la place de chacun par rapport aux autres francophones et ce que chacun peut apporter à l’autre” (p.66). Según la autora, la enseñanza de las francofonías puede apoyarse en esta riqueza inagotable de textos literarios de los que algunos se pueden encontrar en la página web de [francparler-oif.org](http://francparler-oif.org). También facilita algunos ejemplos como *Anthologies de textes littéraires, 1990 – 2015: 25 Ans, 25 Textes* de Bernard Meyer, que ofrecen contenidos del mundo francófono con extractos de novelas, cuentos o poesía para didactizar (p.67).

De hecho, estos contenidos relacionados con la F/francofonía no están definidos claramente todavía fuera del ámbito institucional de la Francofonía, y existe una cierta ambigüedad en cuanto a ellos. En este sentido, Lallement (2018) señala que, “... au-delà du discours officiel, l’ambiguïté est toujours présente pour les contenus. S’agit-il de contenus historiques, philosophiques (les valeurs de la Francophonie?), géopolitiques, linguistiques, culturels, géographiques, littéraires? Il s’agit visiblement de tout cela” (p.48). Como ejemplo de contenidos didácticos relacionados con la Francofonía impulsados por la OIF y la AUF podemos mencionar los siguientes que aparecían en una licitación de estos organismos para suministrar material pedagógico para los docentes y el alumnado en 2015: la Francofonía en el mundo, la lengua francesa en el mundo, los países de la Francofonía, los francófonos en el mundo, Historia de la Francofonía, las instituciones de la Francofonía, los logros de la Francofonía y formarse en Francofonía.

Por otro lado, la enseñanza de la historia de la francofonía, tanto en didáctica de las lenguas o en relaciones internacionales como, en el caso que nos ocupa, en FLE, como afirma Spaëth (2018), “peut constituer la base d’une véritable formation critique à l’étude des politiques linguistiques et éducatives” (p.28). Pero para ello, hay que distanciarse de la historia oficial de la Francofonía para dar cuenta de una historia que refleje la complejidad de los acontecimientos históricos que jalonan su evolución. Según Spaëth (2018), “Il s’agit non plus d’enseigner l’histoire de la francophonie, mais celle de la notion de francophonie” (p.28). Como hemos mostrado anteriormente en nuestro trabajo, la evolución de ese concepto está vinculada, entre otras cosas, con el expansionismo colonial de Francia, el posterior proceso de descolonización y la diferenciación actual entre la francofonía como concepto cultural y lingüístico y la

Francofonía como concepto geopolítico, pero que en ambas vertientes transmite la idea de aglutinador en torno a la lengua francesa de diferentes países, regiones y culturas. Y todo esto podría formar parte de los contenidos a enseñar dentro de la herramienta didáctica que constituye la F/francofonía. Dentro de los contenidos relacionados con la F/francofonía se podrían incluir también temas como las políticas lingüísticas, la cooperación internacional o el desarrollo.

Para Owaida (2008), sería interesante enseñar unos grandes aspectos de la F/francofonía que divide en cuatro perspectivas diferentes. La primera perspectiva es la perspectiva institucional e ideológica, que estaría dedicada a las instituciones de la Francofonía, en la que el alumnado conocería dichas instituciones, su historia y, sobre todo, sus acciones que servirían para mostrar las grandes líneas de la política de las instituciones de la Francofonía o el papel de las mismas. También propone hablar de los retos lingüísticos de la francofonía y de los retos políticos de las lenguas a nivel mundial mediante la introducción de los conceptos de política lingüística y ordenación lingüística (pp.11-12).

La segunda perspectiva que propone es la perspectiva histórica en la que se enmarca una enseñanza de la historia de la francofonía, y, más concretamente, de la lengua francesa. Aquí se incluirían las diferentes fases de expansión del Imperio francés, que el alumnado debe conocer para saber cuál es el origen de la lengua francesa en el mundo. Este es un ejemplo muy claro en el que la enseñanza de la F/francofonía se vincula con la enseñanza de la lengua francesa. Se trata de una clase de historia en la que se repasaría la colonización y la descolonización francesas, y eso ayudaría a los alumnos y a las alumnas a entender algunas representaciones actuales de la lengua francesa en ciertos países francófonos que son antiguas colonias francesas. Owaida (2008) considera que esto puede resultar un poco aburrido, pero que resulta fundamental para entender el origen de la F/francofonía (pp.13-14).

La tercera perspectiva es la perspectiva lingüística, que es la relacionada con la lengua, y será uno de los elementos fundamentales de esta enseñanza francófona, en la que se enseñaría la diversidad lingüística que existe en el mundo francófono y las variedades de la lengua francesa en todo el mundo (p.14). Y la cuarta y última perspectiva incluiría el aspecto cultural, principalmente literario. El autor no pretende restar valor a los otros tipos de producciones artísticas y culturales, como las producciones pictóricas, musicales y arquitectónicas, que se

pueden incluir perfectamente en un programa de cultura francófona (p.14). Pero muchos manuales de FLE se centran más en la literatura francófona. En este sentido, nos parece oportuno señalar que todavía existen manuales de FLE que no se centran tanto en la literatura francófona, sino en el tema de las civilizaciones francófonas, un concepto impulsado por la Francofonía institucional y que puede dar la impresión de que existe un modo de vida común en los países francófonos, algo que no es del todo cierto como señala Premat (2018), “... une certaine prudence doit être observée pour éviter de tomber dans un discours idéaliste sur les sociétés francophones” (p.175).

Sin embargo, es preferible usar la literatura porque es especialmente interesante ya que, como afirma Owaida (2008), es “... un travail sur la langue qui est fait par l’auteur, travail parfois douloureux, parfois ludique, mais toujours autour de la langue” (p.15). Además, la literatura permite estudiar las diferentes variedades del francés y familiarizarse con algunas de ellas. Y también refleja la cultura en la que se produce, así como los conflictos que existen o que han existido entre las lenguas y las culturas. Owaida (2008) explica que, a lo largo de un análisis literario, el docente también puede aportar datos históricos, por ejemplo, para describir el contexto en el que se publicó la obra o para hablar de un periodo que se menciona en dicha obra. Eso demuestra que, en la perspectiva cultural, se entremezclan las demás perspectivas, por lo que se pueden mezclar los contenidos (p.15). Este contenido literario ofrece una visión plural de la francofonía y ayuda a dar a conocer, según Owaida (2008), “... des expériences de vie très différentes, mais qui ont en commun la langue dans laquelle elles sont racontées. On peut dire que ces littératures symbolisent la diversité des expériences à travers l’usage et le partage d’une même langue” (pp.15-16).

No obstante, creemos pertinente señalar que los contenidos relacionados con la F/francofonía deben elegirse siempre teniendo en mente la idea de hacer que la F/francofonía sea más fácil de entender y más abordable. Y deben impartirse de manera gradual y simultánea incluyéndolos en un programa de francés. Pero, naturalmente, estos contenidos deben adaptarse siempre al nivel del alumnado y al contexto de enseñanza.

#### **4.5.4. La didáctica de la F/francofonía en la enseñanza de FLE**

Después de haber expuesto los posibles contenidos relacionados con la F/francofonía que se pueden impartir en clase de FLE, nos parece oportuno ahora mostrar cómo se pueden impartir esos contenidos en clase. La manera de introducir la F/francofonía en clase de FLE está marcada por el hecho de que los docentes de francés, debido a las dificultades que tienen para explicar lo que representa la F/francofonía y el espacio francófono, prefieren mostrar las culturas de los diferentes países subrayando sus diferencias con la cultura francesa, que sigue siendo la referencia a pesar de los múltiples llamamientos para reflejar la diversidad y el valor de la interculturalidad. Y aunque se está produciendo una cierta evolución tendente a ampliar las miras en este sentido, también es verdad que para muchos de ellos la referencia en cuanto a la F/francofonía siguen siendo los países y regiones francófonos del norte (Francia, Bélgica, Suiza y Quebec) y África (África subsahariana y el norte de África). De lo que no cabe duda, según las encuestas y los estudios, es que hay muchos profesores de FLE en todos los países del mundo a los que les interesa la F/francofonía y el espacio francófono en general y que utilizan diversos acontecimientos (como la celebración del Día de la Francofonía el 20 de marzo) y manifestaciones (como la variedad de los acentos, las diferencias culinarias o los ritmos musicales) para poner de relieve la diversidad de las culturas de los países francófonos.

Sin embargo, en la creación de secuencias didácticas para la impartición de la enseñanza de la F/francofonía en el aula hay plantearse qué metodología aplicar, sobre todo cuando el docente no dispone de manuales y tiene que construir su propia progresión. En este sentido, ya hemos señalado que Chnane-Davin (2018) aboga por un enfoque accional en el que se sitúe al alumno o a la alumna en el centro del aprendizaje y de la búsqueda sobre las francofonías en el mundo. Por su parte, Thiam (2018) destaca tres enfoques para la enseñanza de la F/francofonía: el enfoque por competencias, el enfoque participativo y el enfoque contrastivo. Señala que los docentes eligen el enfoque por competencias como un método consecuente para enseñar la F/francofonía, y recuerda que este enfoque es el que recomiendan los programas (p.132). Thiam (2018) afirma también que, “Pour un public en contexte multilingue et pluriculturel, il semble que cette méthode est opérationnelle: elle exige des activités dynamiques de la part de l’apprenant souvent intimidé par une pédagogie frontale” (p.132). El enfoque participativo, por su parte, está plenamente justificado por el papel de actor que desempeña el alumnado. Y, por último, considera que, “L’approche contrastive est aussi conséquente, car avec l’enseignement de

la francophonie les langues du milieu ne sont guère exclues. C'est un plurilinguisme non soustractif qui est attendu" (pp.132-133). Todo ello hace que ya no se considere que el discente es un saco vacío e inculto, sino que es algo rico y que puede participar en la construcción de su aprendizaje.

Asimismo, en cuanto al enfoque por tareas, Chnane-Davin (2018) considera que,

Le transfert de la démarche de l'approche par tâche peut alors lui être utile [al docente] en s'appuyant sur un document déclencheur à problématiser. Cela permettra de relier les connaissances en articulant langue et culture, activité orale et écrite en inscrivant son enseignement dans une démarche interculturelle. (pp.67-68)

Eso implica, para Chnane-Davin (2018), por ejemplo, en un trabajo sobre un texto literario francófono, en un enfoque de interdisciplinaridad, que hay que determinar el nivel del alumno (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y elegir un soporte adaptado; introducir documentos paralelos (imágenes, película...); realizar búsquedas en Internet; situar el texto en su espacio francófono (geografía); situar el texto en su contexto histórico (historia); identificar algunas características de ese espacio francófono (especificidades); tener elementos biográficos sobre el autor; tener información sobre las circunstancias en las que se escribió el texto; ayudar a representarse el universo de referencia; e identificar, si existen, puntos comunes entre el contexto del texto y el del alumnado (p.68).

Por otro lado, existen varios autores que han ahondado en el aspecto didáctico de la F/francofonía y ofrecen varias metodologías para impartirla en la clase de FLE. Uno de ellos es Komatsu (2018), que propone integrar elementos culturales de la francofonía en clase de FLE para aprovechar su potencial para la enseñanza del francés a través de documentos pedagógicos para tratar al mismo tiempo el francés (aprendizaje lingüístico) y la francofonía (aprendizaje cultural). Se trata de que el alumnado realice un "viaje" virtual por la francofonía utilizando documentos auténticos de distinta tipología como canciones, poemas, entrevistas y vídeos para mostrar las diferentes regiones y culturas francófonas, su historia y su situación lingüística actual. A lo largo de este viaje virtual, el alumnado descubre la diversidad del mundo francófono y adquiere conocimientos culturales al mismo tiempo que competencias lingüísticas. Para

realizarlo, propone usar unos recursos muy fáciles a lo largo de las secuencias pedagógicas, lo que servirá para fomentar el interés por el aprendizaje de la lengua francesa al dotarlo de un carácter lúdico y atractivo (p.85).

Además, Delmaire y Komatsu (2008) proponen diferentes medios, siguiendo las líneas maestras esbozadas anteriormente y la idea de realizar ese viaje virtual, que nos parecen muy interesantes ya que los utilizan para introducir el elemento de la F/francofonía en el primer año de enseñanza, es decir para principiantes. Estos dos autores decidieron proponer ellos mismos tres tipos de actividades para introducirlo debido a que el nivel de lengua exigido para la lectura de los manuales de FLE de su ámbito escolar, en este caso el japonés, en los que aparecían contenidos relacionados con la F/francofonía, era superior al que poseía el alumnado principiante y, por tanto, sus posibilidades de uso en el aula eran restringidas. El primer tipo de actividades que proponen Delmaire y Komatsu (2008) son los juegos de adivinanzas o concursos de preguntas y respuestas en los que plantean unas series de preguntas en lengua materna sobre diferentes aspectos de la F/francofonía y del francés. Consideran que, “Cette activité qui présente l’avantage d’être ludique peut se pratiquer en début d’année, afin de faire entrer les apprenants dans le bain, ou en fin de semestre pour un retour sur ce qui a été étudié précédemment” (p.53).

El segundo tipo de actividades se encuadra dentro de ese “viaje” virtual mencionado anteriormente que los autores organizan a lo largo de todo el año mediante una serie de secuencias pedagógicas en las que se usan unos pequeños textos en francés que presentan un tema sobre la F/francofonía: un país, una región, sus aspectos culturales, geográficos o históricos o personajes famosos originarios de esos países o regiones. Esos textos se han redactado de una manera lo suficientemente sencilla para que este alumnado principiante pueda adquirir nociones básicas sobre la F/francofonía. A continuación, plantean una serie de preguntas, primero cerradas, y luego abiertas, para comprobar que el alumnado entiende los puntos esenciales de los textos. Por último, dentro de este segundo tipo de actividades, los autores proponen a los alumnos y a las alumnas descubrir un documento “literario” auténtico corto, también en francés (un texto, un poema o una canción que ilustre el tema cultural tratado anteriormente). Delmaire y Komatsu (2008) citan el ejemplo de un texto de Léopold Sédar Senghor para completar la parte

sobre el África negra francófona. El objetivo de esta última fase no es la comprensión escrita detallada, sino ofrecer una apertura o una visión general (p.54).

El tercer y último tipo de actividades que proponen Delmaire y Komatsu (2008) está relacionado con las nuevas tecnologías y, más concretamente, con Internet, que utilizan como soporte pedagógico para que el alumnado realice tareas sobre la temática de la F/francofonía. En estas tareas, por ejemplo, tiene que recabar diferentes datos (población, superficie, capital, moneda utilizada...) sobre regiones y países francófonos. Citan algunos ejemplos de soportes pedagógicos que ellos utilizan, como las páginas web de la OIF, del Atlas Geográfico Mundial y del Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia. Delmaire y Komatsu (2008) consideran que, “Ceci leur permet [aux élèves] de découvrir ou mieux connaître l’espace francophone, une réalité sur laquelle ils ne possèdent souvent que des notions assez vagues” (p.54). A continuación, se pueden aprovechar los datos recabados en Internet para que el alumnado los presente oralmente y también para hacer un trabajo creativo como un resumen o una exposición delante de la clase.

Otra aportación que nos parece muy interesante en el tema de la didáctica de la F/francofonía en clase de FLE es la de Chnane-Davin (2018) porque presenta una serie de actividades relacionadas con la F/francofonía agrupadas en un dispositivo didáctico para reflexionar sobre la posible construcción de una enseñanza de la F/francofonía. La primera etapa de este dispositivo es la de definir la F/francofonía, informarse y analizar después de realizar algunos tests sobre las áreas francófonas que se pueden encontrar en la página web de la OIF ([www.francophonie.org](http://www.francophonie.org)). En esta etapa, se trata de que los alumnos y las alumnas respondan a una serie de preguntas como *Qu’est-ce que la francophonie?* y *Qu’est-ce que la Francophonie?* Según Chnane-Davin (2018), “La réponse ne se réduit pas à fournir des définitions toute prêtes avec des clichés informatifs et réducteurs mais de faire réfléchir et construire des connaissances en dépassant la linéarité des définitions afin de comprendre la francophonie dans sa complexité” (p.55). La introducción en la enseñanza de este nuevo objeto puede hacerse utilizando distintos ámbitos como el lingüístico, el geográfico, el cultural y el político según se trate de la palabra francofonía en el sentido lingüístico o de la palabra Francofonía en el sentido político.

En cuanto a la francofonía, dentro del aspecto lingüístico, Chnane-Davin (2018) propone hacer una búsqueda sobre las palabras *français, francophonie, francophone, francophilie, francophile, francisation, francité* (y por qué se prefirió el término *francophonie*), *aire francophone, culture francophone* y *compétence francophone*. Y es importante para ella repasar la historia de la palabra “francofonía” apoyándose en el libro *La francophonie (Que sais-je)* de Deniau (1983) para elaborar la definición y su origen vinculado al geógrafo Onésime Reclus. Y también se puede entender quién era ese geógrafo que, entre otras cosas, abogaba por la expansión colonial, para situar la definición en su contexto histórico (p.61). Eso permite introducir el aspecto geográfico para buscar los países francófonos en función del estatus del francés (FLE, FLM, FLS) y situarlos en un mapa del mundo según la historia de su relación con la F/francofonía lingüística y/o política. El debate también puede centrarse en la francofonía de los contextos y en su historia para mostrar que se puede tratar de una francofonía impuesta o elegida. Y en el desarrollo de esa francofonía, la escuela ha desempeñado un papel importante. Eso permitirá pasar, a continuación, de la francofonía lingüística a la política (pp.61-62).

En cuanto a la Francofonía, Chnane-Davin (2018) señala en primer lugar que,

Enseigner la Francophonie institutionnelle à partir d'un site internet serait réducteur et infructueux. En effet, si les manuels manquent, les publications (Pihon et Poletti, 2017; Deniau, 1983; Ndao, dir. 2008; Léger, 1987; Wolton, 2006; Verdelhan-Bourgade, 2008; Dumont, 2002; ...) existent et sont utiles pour comprendre la construction historique de cette rencontre francophone dans les hautes sphères politiques. (p.62)

Y cita como ejemplo el libro ... *Et le monde parlera français*, en el que los autores (Pihon y Poletti) realizan un resumen de la situación actual y describen los actores y los retos de la difusión del francés en el mundo y de la francofonía. Chnane-Davin (2018) propone utilizar, por ejemplo, una exposición sobre la OIF, su nacimiento, su estructura, sus actividades, sus operadores y sus miembros, entre otras cosas, en el Anexo 1 (*La Francophonie institutionnelle*; pp.291-384) de ese libro, que se puede trasponer y trabajar con el alumnado en función siempre de su nivel de competencia (p.62). Asimismo, cita la obra colectiva *La francophonie des Pères fondateurs* dirigida por Papa Alioune Ndao (2008) que trata del nacimiento de la Francofonía y en la que se analizan las trayectorias de los Padres fundadores de la Francofonía. En esta obra, algunos textos históricos (discursos, conferencias, artículos...) permiten situar el discurso sobre

la Francofonía en su contexto histórico, político e ideológico (p.62). A su vez, Chnane-Davin (2018) considera que,

Dans le cadre d'une réflexion sur la définition et le rapport de chaque contexte avec la Francophonie, on peut utiliser cette entrée en matière comme élément déclencheur pour mettre les apprenants en situation de recherche sur plusieurs contextes où on enseigne le français et la francophonie. (p.62)

A continuación, Chnane-Davin (2018) se detiene en los soportes multimedia que se pueden utilizar para ayudar a llevar a cabo esta primera etapa de definición, información y análisis de la F/francofonía y que para ella son imprescindibles hoy en día. Cita como ejemplos de soporte las páginas web de la OIF y de algunos de sus operadores como TV5 y la AUF. Después, menciona un vídeo interesante llamado *D'un siècle à l'autre, la Francophonie* de unos 11 minutos de duración realizado para conmemorar los 40 años de la Francofonía en el que se repasa la historia de la Francofonía desde su nacimiento gracias a los padres fundadores (Senghor, Bourghiba, Diori y Sihanouk) y su evolución hasta hoy en día (p.62). Este vídeo documental se podría aprovechar "... lors des activités orales et écrites en classe de langue pour découvrir le monde de la Francophonie depuis les images historiques en noir et blanc jusqu'au jeu de la Francophonie en couleur, symbole de la diversité" (pp.62-63). Después, se puede ilustrar esta evolución con un friso interactivo de la Francofonía) que muestra la evolución de la Francofonía como institución política desde 1880/1969, siguiendo el principio de *una lingua que reúne*, hasta hoy en día (p.63).

Con este trabajo histórico, también se puede iniciar un debate sobre la información en línea, especialmente sobre ciertas cifras (por ejemplo, el número de francófonos de algunos Estados que forman parte de la OIF) para que los alumnos y las alumnas no tengan a veces ideas erróneas en cuanto al número de francófonos. Los actos para promover el francés y la francofonía como, por ejemplo, el Día Internacional de la Francofonía el 20 de marzo, que se celebra en todo el mundo, podrían usarse como soporte para actividades orales y escritas para mostrar mejor algunos retos de la Francofonía (p.63). Por último, Chnane-Davin (2018) considera que el mapa de la página web de la OIF ([https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/Carte\\_88%20etats%20et%20gvts%20OIF.pdf](https://www.francophonie.org/sites/default/files/2019-09/Carte_88%20etats%20et%20gvts%20OIF.pdf)) puede permitir iniciar un trabajo de reflexión para que el alumnado observe la lista de los países francófonos, se informe sobre estos contextos

para descubrir el mundo francófono, elija países de diferentes continentes y asocie algunos países a unos problemas, a representaciones, a progresos, a logros, a hablar de sus especificidades, de las lenguas en contacto o del plurilingüismo, de la diversidad cultural... Y todo ello, mediante juegos, diálogos y producciones escritas (p.63).

Por su parte, Li (2010) también propone una serie de recursos para que el docente pueda enriquecer la enseñanza de la F/francofonía en clase de FLE en su contexto, que en este caso es el chino y, más concretamente, Pekín, pero que se puede extrapolar a cualquier otro contexto. Este autor, en primer lugar, señala las obras y las publicaciones para uso del docente y para una lectura complementaria del alumnado que quiera profundizar sus conocimientos. En el caso de Pekín, los docentes disponen de amplios recursos documentales tanto en las universidades como en la Biblioteca Nacional de China entre los que cita, por ejemplo, las publicaciones oficiales de la OIF y las obras sobre la política africana de Francia. Y también nombra algunos centros e instituciones francófonos que se encuentran en la capital china que pueden resultar útiles para la preparación de las clases (p.77). En segundo lugar, se refiere a los recursos multimedia. Li (2010) aconseja a los alumnos y a las alumnas que utilicen Internet para preparar una exposición sobre un país francófono buscando información general en Wikipedia y en la página web gubernamental del país que hayan elegido. Tras elegir un tema, el alumnado puede recabar los datos que necesite en Internet a través de artículos de prensa, caricaturas, música... Y el docente también puede buscar materiales en esta inmensa fuente de información para preparar su propia clase (p.78). Li (2010) precisa que, “Dans les régions où l'accès aux ressources documentaires en matière de F/francophonie paraît difficile, l'enseignant peut et doit faire recours à Internet” (p.78).

También se pueden utilizar vídeos y grabaciones, pero el docente tiene que ser prudente al proyectar películas en clase para no abusar de estos recursos. Según Li (2010), este tipo de material no tiene que superar los 20 minutos de duración ya que, de lo contrario, “les étudiants auront tendance à considérer l'enseignant comme oisif. Par contre, un film à court métrage pourrait transmettre des informations, faire l'objet d'une analyse” (p.78). Por ejemplo, en la sesión dedicada a Quebec, Li utiliza dos películas de corta duración, una de 10 minutos en la que aparecen aspectos geográficos, demográficos, culturales, turísticos y deportivos, y las principales ciudades, y otra de 5 minutos que se centra en los puntos fuertes económicos y tecnológicos de

Quebec. Para empezar la sesión temática dedicada a las relaciones entre Quebec y Francia, propone usar una grabación con la famosa frase del general De Gaulle, “Vive le Québec libre”. Y en la sesión sobre la política africana de Francia y la F/francofonía, plantea utilizar un vídeo online sobre un discurso de Nicolas Sarkozy en la ONU (10 minutos) que permite que los alumnos y las alumnas entiendan las palabras claves de la política africana de Francia y la importancia de la francofonía para ella (p.78). En este caso, se podría actualizar este vídeo, por ejemplo, con uno más actual del presidente Macron en la XVIIª Cumbre de la Francofonía (<https://www.youtube.com/watch?v=DCQF4XuXC0Y>). Y, en tercer lugar, Li (2010) menciona un recurso que nos parece muy interesante, aunque no siempre es posible recurrir a él, que es la presencia de invitados como un embajador, un joven diplomático o un profesor extranjero que hable francés para que transmitan sus conocimientos y su testimonio al alumnado debido a que, “Avec ces expériences réelles, les connaissances imprimées sur papier acquièrent une nouvelle dimension qui est plus approachable, plus facile à comprendre et à retenir” (p.78).

Por último, en este apartado dedicado a la didáctica de la F/francofonía en clase de FLE, creemos oportuno mencionar la tipología de recursos de Mézange (2018) para incluir la F/francofonía en clase de FLE dividida en categorías con algunos ejemplos. La primera categoría es la de la información en la que aparecen los medios informativos, tanto televisados como radiofónicos porque estos formatos permiten seleccionar algunos extractos con bastante facilidad y permiten abordar la actualidad con el alumnado. Señala RFI como una de las referencias en este ámbito y menciona *Le fait du jour*, un soporte para trabajar la competencia de la comprensión oral. El docente también puede utilizar otros recursos auténticos para tratar la actualidad de los países francófonos mostrando así la diversidad lingüística y puntos de vista diferentes como Radio Canada, Radio Télévision Belge o la televisión suiza de habla francesa (p.171).

La siguiente categoría es la de la radio en la que incluye a France Culture y a France Inter para hablar de la francofonía y mostrar la diversidad lingüística. Cita varios programas de radio como *La librairie francophone* en el que intervienen librereros de distintos países francófonos, y *L’Afrique en solo* en el que se abordan numerosas temáticas culturales. Según Mézange (2018), “La radio regorge de perles à découvrir et l’enseignant peut facilement, grâce au podcast,

sélectionner des supports qui lui permettront d’aborder la diversité linguistique, la francophonie et la Francophonie à l’aide de documents authentiques variés” (p.171).

Otra categoría es la de la música, que es un punto de apoyo para los docentes de FLE que permite también tratar temas diversos integrando la diversidad de las lenguas. Menciona a algunos artistas actuales como Damien Robitaille (Canadá), Lisa Leblanc (Canadá), Stromae (Bélgica), Saule (Bélgica) y Charlotte Dipanda (Camerún) (p.172). El ámbito literario también permite introducir documentos francófonos. En esta categoría cita un manual de CLE International dedicado a la literatura francófona para el nivel A2 que puede servir como iniciación en este campo y como punto de referencia. Mézange (2018) señala que la producción literaria francófona es inmensa, pero hace referencia a algunos autores de la literatura de las Antillas francófonas como Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant, Maryse Condé o Edouard Glissant (p.172). Por otro lado, los vídeos y los formatos cortos, a los que se puede tener acceso muy fácilmente a través de Internet, se adaptan muy bien a los cursos de FLE y permiten ofrecer a los alumnos y a las alumnas unos recursos auténticos actualizados. Cita varios ejemplos como *Un gars, une fille*; *Caméra café* y *Les beaux malaises* que ofrecen un formato lúdico y motivador para el alumnado (p.172).

Mézange (2018) termina su categorización señalando las páginas web que le parecen imprescindibles para abordar la diversidad lingüística francófona. Una de ellas es la de TV5 que ofrece muchos recursos sobre la francofonía y la diversidad lingüística, como el programa *Destination Francophonie* y el documental web *En français dans le texte* que permite descubrir artistas francófonos. Otra página web es *Je parle québécois* en la que hay numerosos documentos para abordar el francés de Quebec de manera humorística y con explicaciones. Y, por último, el blog *Y’a pas le feu au lac* en el que hay muchos artículos muy divertidos sobre las diferencias entre el francés de Francia y el de Suiza, y sobre la incompreensión que eso puede provocar (p.173). Todas estas propuestas didácticas muestran las grandes posibilidades que puede ofrecer la enseñanza de la F/francofonía en clase de FLE, y aunque no son más que unas simples pistas, como afirma Chnane-Davin (2018),

Ces pistes sont aussi une façon de montrer qu'il ne s'agit nullement dans l'enseignement de la francophonie d'un saupoudrage qu'on effectue quand on a envie et quand il nous reste un peu temps mais d'une réelle transformation et orientation des politiques linguistiques, des prescriptions, des curricula et de la formation des enseignants. (p.68)

En cualquier caso, estas pistas pueden ayudar a los docentes de FLE a hacer que su tarea principal, que es la enseñanza de la lengua francesa, resulte más sencilla, eficaz y atractiva. Sin embargo, hay que tener siempre presente que la definición de los contenidos relacionados con la F/francofonía no es una tarea fácil debido a que esta herramienta didáctica es relativamente nueva y todavía no está consolidada como objeto didáctico, sobre todo en los manuales y en los planes de estudio de FLE, pero sí que es cierto que se encuentra en una constante evolución.

## **5. MARCO PRÁCTICO DE INVESTIGACIÓN**

### **5.1. Contenidos relacionados con la F/francofonía en el método de francés *Club Parachute***

A continuación, pretendemos analizar los contenidos relacionados con la F/francofonía en la serie de manuales de FLE en formato electrónico *Méthode de français Club Parachute* de la Editorial Santillana para, respectivamente, los cursos de 1º a 4º de la ESO, tanto en su versión de *Livre de l'Élève* como en la de *Cahier d'Exercices*. Se trata en total de ocho manuales divididos en dos para cada curso en su versión de manual para el alumno y cuaderno de ejercicios, de los cuales, seis pertenecen al primer ciclo de la ESO y dos al segundo ciclo de la ESO. Los manuales de la serie *Club Parachute* son una adaptación y una actualización publicada en 2019 de la serie *Parachute* que, a su vez, se publicó en 2015. Y es esta actualización la que va a ser objeto de estudio. Los niveles de los manuales corresponden respectivamente a los niveles A1, A1-A2(1), A2(2) y A2+ del MCERL. Los manuales para 1º y 2º de la ESO han sido realizados por Michèle Butzbach, Carmen Martín Nolla, Dolorès-Danièle Pastor e Inmaculada Saracíbar Zaldívar. Los manuales para 3º de la ESO han sido realizados por esas mismas autoras junto a Régine Fache y Reyes Núñez Castain, y los de 4º de la ESO son obra de las cinco primeras autoras. Todos ellos se han elaborado en colaboración con TV5 Monde, que, recordémoslo, es un operador de la OIF.

Consideramos que el análisis de esta serie de manuales es pertinente ya que se han usado años en varios centros educativos del ámbito de la isla de Tenerife en el curso 2021/2022 como, por ejemplo, el IES Ichasagua, el IES Adeje, el IES El Médano y el IES Los Cardones, entre otros. La Editorial Santillana ha diseñado esta serie de manuales *Club Parachute* específicamente para el alumnado de la ESO adaptándola a las últimas tendencias metodológicas para fomentar, como se indica en la propia contracubierta del libro, la comunicación y la acción de acuerdo con el MCERL. En la contracubierta también se destacan algunos elementos en torno a los que se articulan los manuales como son la cooperación, la mediación y la pluriculturalidad, unos conceptos que están estrechamente relacionados con la F/francofonía.

Por otra parte, los números de la serie de manuales se corresponden con cada uno de los cursos de la ESO, de ahí que para nuestro análisis hayamos elegido esta serie de manuales que abarcan toda la ESO. Normalmente, en los dos cursos de Bachillerato, donde la enseñanza de francés ya no es obligatoria, los centros de enseñanza suelen cambiar de manuales y optan por otros distintos o por material elaborado por dichos centros. Por tanto, hemos considerado más pertinente para nuestro estudio elegir esta serie compuesta por ocho manuales ya que resulta más completa y amplia que los manuales de FLE de Bachillerato. Además, creemos que el análisis de la serie de manuales correspondientes a los cuatro cursos de la ESO puede resultar más interesante desde el punto de vista del tratamiento que se da en ellos a la F/francofonía porque se trata de los cursos en los que el alumnado empieza a recibir una enseñanza un poco más profunda de la lengua francesa y, por tanto, es importante también ver qué contenidos didácticos se utilizan para impartirla. En este caso, nos queremos centrar en los contenidos relacionados con la F/francofonía.

Asimismo, muchos alumnos y alumnas no prosiguen el estudio de la lengua francesa una vez que deja de ser una asignatura obligatoria en 4º de la ESO, por lo que es muy posible que este sea el último contacto que mantengan con esta lengua. Por consiguiente, es en la ESO donde hay que fomentar el interés y la motivación entre el alumnado por seguir cursando la asignatura de SGN y seguir aprendiendo francés, o, por lo menos, para fomentar su interés y su motivación para cursar la asignatura cuando es obligatoria. Para ello, resulta imprescindible utilizar una

metodología y unos contenidos, entre los que se encuentran los relacionados con la F/franfonía, con los que se pueda conseguir ese objetivo. Consideramos que la F/franfonía puede permitir dar una visión de la lengua francesa mucho más abierta y plural, así como de las numerosas posibilidades que ofrece a los que hablan esta lengua en diversas partes del mundo que no se limitan solo a Francia.

Así pues, como hemos mencionado anteriormente, vamos a recopilar y a analizar los contenidos relacionados con la F/franfonía que aparecen en esta serie de manuales para saber dónde se recogen esos contenidos, en qué soportes se recogen (textos, imágenes, audios, dibujos, mapas, vídeos, etc.), a qué tipo de F/franfonía se refieren, en qué temática se engloban y a qué zona geográfica pertenecen. Para ello, vamos a elaborar unos cuadros con seis columnas en los que se recogerá dicha información. También queremos precisar que vamos a incluir contenidos relacionados con Francia que, no hay que olvidarlo, aunque sea algo obvio, forma parte del ámbito francófono, para ver el peso de esos contenidos con respecto a los contenidos del resto de la F/franfonía. De hecho, los contenidos vinculados con Francia y, sobre todo, con la Francia metropolitana, como ya hemos mencionado anteriormente, siempre han ocupado un lugar preponderante en los manuales de FLE frente a los contenidos relacionados con otros países y zonas del ámbito francófono, aunque en los últimos años esta tendencia parece que se está invirtiendo. Sin embargo, queremos comprobar hasta qué punto es así en esta serie de manuales.

Asimismo, para facilitar el análisis de esta serie de manuales, hemos clasificado la F/franfonía que aparece en ellos en tres tipos distintos para saber qué tipo es el que más presencia tiene, en qué momentos del aprendizaje y por qué. Estos tres tipos son, a nuestro juicio, los más relevantes, y son los siguientes:

- La Franfonía político-institucional (FPI), que es la Franfonía con mayúscula y cuyo máximo exponente es la OIF. Está formada por todos los gobiernos, países y regiones que se agrupan en una serie de organismos e instituciones en los que la lengua francesa es la lengua común de comunicación y de trabajo. Sus representaciones en los manuales suelen observarse a través del número de países pertenecientes a la OIF, el número de francófonos en las diferentes

zonas geográficas y las acciones políticas, económicas y culturales que llevan a cabo dichos organismos e instituciones.

- La francofonía cultural (FC) que, como señala Barbier Muller (2017), “es una metáfora del árbol cuyo tronco de origen es la lengua francesa, donde la francofonía aparece como un complejo de identidades con valores propios que pueden ser antagónicos (derechos humanos contra saberes tradicionales)” (p.64). En los manuales de FLE suele representarse a través de diversas manifestaciones culturales, como la literatura, el arte, la arquitectura, la gastronomía, el cine o la música, entre otros, de los distintos países y regiones francófonos de todo el mundo. Esta es la francofonía que aparece representada normalmente en los manuales de FLE.

- Y la francofonía lingüística (FL) que hace referencia, como también indica Barbier-Muller (2017), al “núcleo representativo de la lengua francesa que se enseña, y es importante recordar y mostrar los constantes cambios ocurridos en las prácticas históricas, geográficas, sociales y políticas de la lengua” (p.64). Podemos incluir en ella, por ejemplo, la evolución de la lengua francesa, su resistencia a las reformas ortográficas, la redacción epistolar, los préstamos lingüísticos y las distintas variedades de francés que se hablan en el mundo. Normalmente, y a diferencia de la francofonía cultural, esta francofonía lingüística casi nunca aparece en los manuales de FLE. Así pues, en estos manuales se suele presentar una lengua francesa de Francia y, más concretamente, la hablada en París, sin mencionar las distintas variedades del francés.

Después de haber realizado estas puntualizaciones, vamos a proceder a analizar los contenidos relacionados con la F/francofonía identificados en los cuatro niveles de *Club Parachute*, tanto en los manuales del alumno como en los cuadernos de ejercicios.

### **5.1.1. Manual *Club Parachute 1***

En la Tabla 1 se pueden observar los contenidos relacionados con la F/francofonía recogidos en el manual del alumno *Club Parachute 1* del nivel A1 que, en su mayoría están relacionados con la francofonía cultural y hacen referencia a la Francia metropolitana:

**Tabla 1.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del manual del alumno Club Parachute 1*

<b>Unidad</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de soporte</b>	<b>Tipo de francofonía</b>	<b>Tema</b>	<b>Zona geográfica</b>
0	Comment ça va?	Imagen Texto	FC	Cine Literatura	Francia metropolitana
1.3	L'école en France	Imagen Texto	FC	Literatura	Francia metropolitana
1.3	L'école en France	Imagen	FC	Ayuda al desarrollo	Senegal
2.3	Les symboles de la France	Imagen Texto Audio Vídeo	FC	Arquitectura Gastronomía Política	Francia metropolitana
Bilan Oral (2)	Simon, l'as de la natation	Imagen	FC	Periodismo	Francia metropolitana
Tâche Finale (2)	Je fais une affiche: la France	Imagen	FC	Arquitectura	Francia metropolitana
3.3	Tour de France en péniche	Imagen Audio Vídeo	FC	Geografía Arquitectura	Francia metropolitana
4.3	Petite histoire des noms de famille	Imagen Texto	FC	Genealogía	Francia metropolitana
5.3	Un week-end à Bruxelles	Imagen Texto	FC	Arquitectura Gastronomía Literatura	Bélgica
6.3	4 bonnes idées pour les vacances	Imagen Texto Vídeo	FC	Geografía	Francia metropolitana
-	Mapas de Francia y regiones de Francia	Mapa	FC	Geografía	Francia metropolitana DROM

El primer contenido relacionado con la F/francofonía aparece ya casi al principio del manual en la Unidad 0 donde aparece una imagen de una película de Astérix y Obélix indeterminada en la que se mantiene un diálogo imaginario. Se trata de una referencia relacionada con Francia, que el alumnado probablemente ya conoce, que sirve para introducirlo de lleno en el ámbito cultural y geográfico francés. También permite introducir el elemento literario, y, más concretamente el cómic, a partir de una referencia cinematográfica de este símbolo por excelencia de la cultura francesa.

Siguiendo esta línea, el siguiente contenido relacionado con la F/francofonía se recoge en la Unidad 1.3 y, curiosamente, se trata otra vez de una referencia a Astérix y Obélix, y, más concretamente, al cómic *Astérix chez les Pictes*, acompañada de un recuadro explicativo del sistema escolar francés junto con un mapa de Francia en el que aparece indicada una ciudad del sur de Francia, Perpiñán. Sin embargo, también se muestra una imagen de la ONG Solidarité Laïque en la que se hace referencia a una campaña solidaria llamada *Un cahier, un crayon* relacionada con la ayuda escolar para los niños de Senegal con una foto de una niña senegalesa. Esta imagen, vinculada con la francofonía cultural, nos parece interesante porque puede permitir ampliar las miras del alumnado centrando su atención sobre la existencia de otros países y regiones en los que también se habla francés, como Senegal, que no está muy alejado del ámbito geográfico canario y con el que existen algunos elementos culturales compartidos, como ya hemos puesto de manifiesto previamente, y del que pueden proceder, además, algunos alumnos y algunas alumnas de la clase. Esta referencia a su país de origen también puede ayudar a facilitar una mejor integración de este alumnado en la clase.

En la Unidad 2.3 tenemos un claro ejemplo de francofonía cultural claramente centrada en la metrópoli francesa. Su título, *Les symboles de la France*, es muy explícito y habla por sí solo. En esta unidad se recogen toda una serie de símbolos relacionados con Francia en un diálogo muy gráfico entre una baguette, un gallo, una Torre Eiffel, un queso y un hexágono. También se menciona *La Marseillesa*, el himno nacional francés, la bandera de Francia, la divisa y la fiesta nacional del 14 de julio junto a una foto del Arco de Triunfo. Aquí, el docente podría mencionar la existencia de otras *Marseillesas* como *La Marseillaise noire* escrita en 1867 por Camille Naudin, un francés de origen africano, y otra del mismo nombre escrita por Alphonse de Lamartine en 1839. Y, además, se muestra un carné de identidad francés. Es muy posible que el

alumnado conozca ya todos estos símbolos y los relacione con Francia, pero no dejan de ser también unos clichés que se encuentran con mucha frecuencia en los manuales de FLE. Esta unidad es un compendio de los principales símbolos de Francia que deja bien a las claras la línea que va a seguir este manual, como se confirmará posteriormente, a la hora de abordar los contenidos relacionados con la F/francofonía centrándose principalmente en la Francia metropolitana.

El siguiente contenido que hemos localizado en el manual se encuentra en el Bilan Oral (BO) de la Unidad 2 donde se muestran una serie de periódicos, tanto generalistas como deportivos, entre los que aparecen *Le Figaro*, *Le Monde*, *L'Équipe* y *Libération*, que se publican en Francia. Consideramos que se podría haber introducido otros diarios publicados en francés en otros países y regiones como, por ejemplo, *Le Soir* (Bélgica), *La Tribune de Genève* (Suiza francófona) o *L'Orient-Le Jour* (Líbano), para dar una mejor muestra del amplio abanico que existe en todo el mundo de publicaciones periodísticas en francés. A continuación, encontramos en la *Tâche Finale* de esa misma Unidad otro contenido relacionado con la francofonía cultural centrado exclusivamente en la Francia metropolitana que sirve para que el alumnado realice un cartel sobre Francia con todo lo que sabe de ella. Para ilustrar esa tarea, se muestran una serie de imágenes en las que aparecen monumentos (le Sacré-Coeur de Montmartre) y lugares (París y el Mont Saint-Michel) situados en el Hexágono. Aquí también, pensamos que se podría haber dado la opción de realizar ese mismo cartel sobre una región o un país francófono para reflejar la mayor riqueza cultural francófona.

Proseguimos nuestro análisis hasta la Unidad 3.3. donde aparece un mapa físico de Francia que ocupa toda la página, de nuevo con imágenes de distintos ríos de Francia, así como de una embarcación muy típica francesa como es la *péniche* con la que se propone a los alumnos y a las alumnas realizar un viaje. En esta unidad, se citan además otros nombres de ciudades y de mares relacionados con Francia, pero se obvia cualquier mención a los Departamentos y Regiones de Ultramar (DROM). Volvemos a identificar un elemento relacionado con la francofonía cultural, también centrado en la Francia metropolitana, en la Unidad 4.3. en la que se explica cómo se han formado los apellidos franceses, es decir de origen francés. Tampoco aquí se aprovecha para mencionar otros tipos de apellidos que hoy en día ya son muy comunes en Francia, como los de origen árabe, africano e incluso español e italiano, que ya se han convertido

en franceses de alguna manera al proceder de familias que están establecidas en Francia desde hace por lo menos tres o cuatro generaciones. Eso da una idea de que los apellidos en Francia son muy homogéneos cuando la realidad es totalmente distinta ya que, en cualquier ámbito, el escolar incluido, los apellidos son muy diversos en cuanto a sus orígenes geográficos, un poco como empieza a suceder cada vez más en España y en Canarias, sobre todo en los municipios más turísticos.

En la Unidad 5.3. encontramos el único contenido importante no relacionado con la Francia metropolitana. Se trata de uno relacionado con Bélgica y, más concretamente, con Bruselas, en el que aparecen imágenes con los símbolos belgas más típicos como Tintín y otros personajes de cómic, los mejillones, las patatas fritas, el chocolate y el *Manneken Pis*. Nos parece relevante este contenido porque es también el primero que se presenta a los alumnos y a las alumnas que no es sobre Francia, y eso les puede permitir hacerse una idea de que el francés no se limita solo a un país, como han visto hasta ahora con la selección de contenidos relacionados con la F/francofonía que propone este manual. En cualquier caso, no se trata de nada nuevo porque los contenidos que se incluyen en general en los manuales después de los relacionados con Francia, en cuanto a importancia, suelen ser los relacionados con Bélgica y Canadá.

Este paréntesis dedicado a Bruselas se cierra con el siguiente contenido que se recoge en la Unidad 6.3. en la que se muestra un mapa físico de la Francia metropolitana dividido en zonas escolares para mencionar el tema de las vacaciones escolares y las principales fechas vacacionales. De nuevo, se omite cualquier mención a los DROM. También se señalan varios departamentos en otro mapa, y unos niños hablan de sus vacaciones en diferentes lugares, siempre de la Francia metropolitana. Aquí también se podría haber aprovechado para introducir un país francófono como lugar de vacaciones para poder hablar de otro ámbito geográfico distinto y mostrar su diversidad al alumnado para que vea que la presencia del francés no se limita solo a Francia y a Bélgica.

Por último, el manual termina con un mapa físico de Francia en el que aparecen las principales ciudades, ríos, mares y montañas de Francia, y un mapa administrativo con las regiones de Francia y dibujos de sus principales monumentos y elementos culturales y, por fin,

se incluyen los DROM con sus elementos más distintivos. Esta es la primera vez que aparecen mencionados, y resulta significativo que solo aparezcan en la última página del manual.

A continuación, vamos a mostrar los contenidos relacionados con la F/francofonía que hemos identificado en el *Cahier d'exercices* correspondiente al primer manual *Club Parachute*:

**Tabla 2.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del manual de ejercicios Club Parachute 1*

<b>Unidad</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de soporte</b>	<b>Tipo de francofonía</b>	<b>Tema</b>	<b>Zona geográfica</b>
Ma biographie langagière	Voyages à l'étranger	Imagen	FC	Arquitectura	Francia metropolitana
0	Comment ça va?	Imagen Audio	FC	Historia Literatura	Francia metropolitana
2.3	Les symboles de la France	Imagen Texto	FC	Arquitectura Gastronomía Política	Francia metropolitana
3.3	Tour de France en péniche	Imagen Texto	FC	Geografía Arquitectura	Francia metropolitana
4.3	Petite histoire des noms de famille	Texto	FC	Genealogía	Francia metropolitana
5.3	Un week-end à Bruxelles	Imagen Texto	FC	Arquitectura Gastronomía Literatura	Bélgica
6.3	4 bonnes idées pour les vacances	Imagen	FC	Geografía	Francia metropolitana
Fiche Vidéo 2	Les symboles de la France	Vídeo Texto	FC	Arquitectura Gastronomía	Francia metropolitana
Fiche Vidéo 3	Le canal du Midi	Vídeo Texto	FC	Geografía	Francia metropolitana
Fiche Vidéo 5	Un week-end à Bruxelles	Vídeo Texto	FC	Geografía Arquitectura	Bélgica

				Gastronomía	
Carte mentale	La France	Mapa	FC	Geografía	Francia metropolitana

En este cuaderno de ejercicios, lo primero que observamos es que muchos de los contenidos relacionados con la F/francofonía hallados en él se corresponden con los hallados en el manual del alumno, algo que, por otra parte, es lógico ya que en este cuaderno se recogen los ejercicios relacionados con dicho manual. Sin embargo, el primer contenido, en el apartado *Ma biographie langagière*, justo antes de la Unidad 0, es nuevo y no aparece en el libro de texto. Se trata de un recuadro en el que se le pide al alumnado que indique los países y las ciudades extranjeras en los que ha estado y si el viaje lo realizó con su familia o con su colegio. En la parte superior del recuadro, se muestran cuatro dibujos para ilustrar esta actividad que representan las pirámides de Egipto, el Big Ben de Londres, el Arco de Triunfo de París y el Taj Mahal de la India. Y una vez más, podemos constatar que se ha elegido un símbolo arquitectónico de la Francia metropolitana cuando se podría haber elegido cualquier otro símbolo de otro país francófono para evocar la idea de un viaje al extranjero.

Asimismo, en la Unidad 0 encontramos dibujos de varios personajes históricos franceses como Napoleón, D'Artagnan y Porthos, uno de los Tres Mosqueteros, en un ejercicio para practicar las presentaciones. Este ejercicio también podría servir para hablar de Alejandro Dumas y de su famosa novela *Los tres mosqueteros* e introducir un tema literario del que los alumnos y las alumnas es muy probable que hayan oído hablar. Y aunque se trata de un relato que se enmarca dentro del contexto de Francia, es una obra muy representativa y conocida de la literatura francesa que se podría aprovechar la oportunidad para dar a conocer en clase. Proseguimos nuestro análisis con los contenidos de las Unidades 2.3; 3.3; 4.3; 5.3 y 6.3 encuadrados dentro de unos ejercicios que corresponden a las mismas unidades ya analizadas en el manual del alumno y sobre las que no consideramos oportuno detenernos nuevamente.

Sin embargo, vamos a revisar con más detalle los contenidos relacionados con la F/francofonía que se hallan en la parte del *Cahier d'exercices* correspondiente a las *Fiches Vidéo* en las que se presentan una serie de ejercicios al alumnado que debe realizar después de ver un

vídeo proyectado en clase. En esta sección del cuaderno, el primer contenido se encuentra en la ficha de la Unidad 2, *Les symboles de la France*, en cuyo ejercicio hay que identificar y ordenar las letras para formar los nombres de distintos símbolos relacionados con la Francia metropolitana, al hilo de lo que se mostraba en la unidad equivalente del manual. En la ficha de la Unidad, se presenta un ejercicio en el que se recogen varios contenidos relacionados con la francofonía cultural dentro de la temática de la geografía. Los alumnos y las alumnas tienen que decir qué embarcación aparece en una imagen de una *péniche*, tienen que situar en un mapa el Canal du Midi y tienen que señalar la respuesta correcta de entre varias opciones tras ver una imagen de la ciudad de Toulouse. Se trata, una vez más, de contenidos que tienen que ver con la Francia metropolitana, al igual que sucedía en la unidad equivalente del manual del alumno. Por último, en la *Fiche Vidéo* de la Unidad 5 encontramos los mismos contenidos centrados en Bélgica que hallamos en la misma unidad del libro de texto, pero aquí hemos observado la particularidad de que el ejercicio que tiene que realizar el alumnado después de visionar el vídeo concluye proponiéndole que indique otra ciudad belga o francesa para hacer una visita. Nuevamente, a nuestro juicio, se pierde la oportunidad de introducir la posibilidad de conocer otra ciudad de un país francófono distinto a los tan manidos Francia y Bélgica, aunque aquí el docente podría ampliar el campo a otras ciudades y lugares que no pertenezcan a ninguno de estos dos países.

El *Cahier de l'élève* termina con una serie de *Cartes mentales* que el estudiantado tiene que completar para ayudarle en su estudio posterior. En la correspondiente a la Unidad 3, vemos un mapa de la Francia continental con unas flechas que lo unen con unas columnas en las que hay que indicar los mares y los océanos que bañan Francia, sus montañas, sus ríos, sus ciudades y los países fronterizos, sin ninguna mención a los DROM, perdiendo una vez más la posibilidad de incluir estos territorios y de ampliar el campo de visión del alumnado. En resumidas cuentas, el *Cahier de l'élève*, a imagen y semejanza del *Livre de l'élève* del que deriva, está repleto de referencias a una francofonía cultural centrada casi única y exclusivamente en la Francia metropolitana. En los siguientes manuales y cuadernos veremos si esta tendencia continúa o se modifica.

### **5.1.2. Manual Club Parachute 2**

A continuación, vamos a proceder a recabar y a analizar los contenidos relacionados con la F/francofonía localizados en el segundo manual de la serie *Club Parachute*, que corresponde al nivel A1-A2 (1) del MCERL dirigido a un alumnado de 2º de la ESO. Los contenidos recabados en el *Livre de l'élève* son los siguientes:

**Tabla 3.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del manual del alumno Club Parachute 2*

<b>Unidad</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de soporte</b>	<b>Tipo de francofonía</b>	<b>Tema</b>	<b>Zona geográfica</b>
Tâche Finale (1)	Je présente une personnalité	Texto Imagen	FC	Cine	Francia metropolitana Senegal Mauritania
3.3	Jours de fête	Texto Imagen Vídeo	FC	Fiestas y tradiciones	Francia metropolitana
4.2	Le dimanche d'Ernesto	Texto Dibujo Audio	FC	Geografía Arquitectura	Francia metropolitana
4.3	Maisons insolites	Imagen Texto	FC	Geografía Arquitectura	Francia metropolitana
5.2	Déjeuner du matin	Texto	FC	Poesía	Francia metropolitana
5.3	Parlons de littérature	Texto Imagen	FC	Literatura	Francia metropolitana
Tâche Finale (5)	Je participe à un spectacle poétique	Texto	FC	Poesía	Francia metropolitana
6.3	La France au superlatif	Texto Imagen Vídeo	FC	Geografía Pintura Ingeniería	Francia metropolitana
Tâche finale (6)	Nous fabriquons le livre-souvenir de la classe	Texto	FC	Literatura	Francia metropolitana

Projet	Créer une BD	Texto	FC	Literatura	Bélgica
Cartes	La gastronomie française	Mapa	FC	Gastronomía	Francia metropolitana

De manera general, hemos observado que, en este manual, todos los contenidos identificados se enmarcan dentro de la categoría de la francofonía cultural y pertenecen en su gran mayoría al ámbito geográfico de la Francia continental.

El primer contenido lo localizamos en la *Tâche Finale* de la Unidad 1 en la que se propone a los y a las estudiantes que presenten en clase un personaje francófono al que admiren, para lo cual tendrán que hacer una serie de búsquedas que les servirán para elaborar una ficha que luego leerán en clase. El ejemplo que se les proporciona es el de Omar Sy, un actor francés de padre senegalés y madre mauritana. Nos parece un buen ejemplo para introducir en clase otros dos países francófonos como son Mauritania y Senegal y hacer ver al alumnado que no tiene por qué limitarse a elegir personajes franceses. Este ejemplo también puede servir para mostrar los orígenes plurinacionales y la diversidad familiar en la que los progenitores pueden tener nacionalidades distintas, como sucede en bastantes núcleos familiares de zonas como el sur de Tenerife, en las que se encuentran algunos de los centros educativos que utilizan este manual, y con la que una parte del alumnado puede sentirse identificado. A su vez, esto sirve para mostrar la multiculturalidad y la interculturalidad que caracterizan a la francofonía.

A continuación, hallamos otro contenido en la Unidad 3.3. donde se presentan las festividades más importantes que se celebran en el Hexágono junto con una explicación de las mismas y unas imágenes en las que aparece otra vez el Arco de Triunfo y una *galette des rois*, el equivalente francés al roscón de Reyes, y una *crêpe*. Todas estas referencias están relacionadas con la Francia metropolitana y se evidencia una absoluta falta de otras referencias relacionadas con otros países francófonos, simplemente con un afán de mostrar una mayor riqueza y diversidad. Consideramos que, quizá, se podría haber mencionado el Día de la Independencia de alguna antigua colonia francesa, que suele coincidir con el Día de la Fiesta Nacional de esos países, y también es significativo que no se haya mencionado el Día de la Francofonía.

Ahondando en los contenidos sobre la Francia continental, en la Lección 2 de la Unidad 4 vuelven a evidenciarse otros símbolos de la Francia continental en una serie de viñetas sobre el viaje a París de un estudiante brasileño. Así, se pueden ver la Torre Eiffel, el Sena y los *bateaux-mouches*. El alumnado tendrá que escuchar el relato del viaje y tendrá que leerlo posteriormente. Y en la Lección 3 de esa misma unidad, llamada *Maisons insolites*, se le pide que observe distintos tipos de viviendas que se encuentran en diferentes lugares de la Francia metropolitana, con otra foto de la Torre Eiffel y unas *péniches*. Aquí se podría haber incluido otro tipo de habitación como, por ejemplo, una choza típica de Mali o de Níger, una casa de adobe de Senegal o una cabaña de madera quebequesa que ilustrase la diversidad francófona más allá del Hexágono.

Por otro lado, en la Unidad 5.2. hemos podido localizar un extracto de un poema del poeta francés Jacques Prévert llamado *Déjeuner du matin* que los alumnos y las alumnas deben leer, memorizar y recitar. Pensamos que es interesante haber incluido aquí un poema, pero también nos parece que se podría haber hecho un esfuerzo mayor por incluir un poema de un poeta africano francófono como Léopold Sédar Senghor, Birago Diop, Jacques Rabemananjara, Bernard B. Dadié, Tchicaya U Tam'Si o Jean-Baptiste Tati Loutard, que son algunos de los más relevantes del siglo XX, es decir que son coetáneos de Prévert, o incluso alguno de Césaire aunque no sea africano. El poema de Prévert también sirve de base en la *Tâche Finale* de la Unidad 5 para que los alumnos y las alumnas organicen un espectáculo poético imaginando una continuación del poema que deberán leer o recitar delante de la clase.

Y siguiendo con la vena literaria, identificamos otros contenidos en la Unidad 5.3. cuyo título es muy elocuente, *Parlons de littérature*. Debido a la amplitud de este campo, cabría esperar alguna mención a algún escritor francófono o alguna escritora francófona no francés, pero no es el caso. Es más, todas las obras que aparecen – *Les Trois Mousquetaires*, *Le tour du monde en 80 jours*, *Les fables de La Fontaine*, *Le petit chaperon rouge*, *Le Petit Prince* y *Notre Dame de Paris* – son de autores franceses. Sin embargo, es verdad que son clásicos de la literatura francófona, y esta unidad permite al alumnado entrar en contacto con ellos. También se muestran algunas imágenes de las adaptaciones cinematográficas de algunas de estas novelas y una breve biografía de Jules Verne. Creemos que resulta bastante reduccionista circunscribir esta

lección únicamente a la literatura francesa cuando hubiese sido perfectamente posible añadir algún novelista francófono no francés que ya se podría considerar un clásico.

Posteriormente, encontramos otro contenido relacionado con la FC en la Unidad 6.3., también centrado en la Francia continental. En ella, se muestran una serie de lugares en Francia que resultan sorprendentes y que a veces baten récords. Se trata de imágenes del Museo del Louvre, el Túnel de La Mancha, la Dune du Pilat, el viaducto de Millau, el Mont-Blanc y la ciudad de Carcasona, con sus respectivas explicaciones en las que se ofrecen datos curiosos que los convierten en lugares emblemáticos. También se incluye un vídeo sobre el Museo del Louvre y el Museo de Orsay. Y en la *Tâche Finale* de esa misma unidad, en la que se propone al alumnado realizar un libro que sirva de recuerdo para ese curso, se recoge una biografía del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry con algunas de sus obras literarias más conocidas, como *Le Petit Prince*, que sirve simplemente como ejemplo de lo que tienen que incluir en ese libro de recuerdo.

Por último, en esta recopilación de contenidos relacionados con la F/francofonía en este libro de texto, creemos oportuno señalar los identificados en el apartado *Projet*, que aparece al final del mismo, y en el que se propone crear un cómic. En este apartado, hay varios ejercicios para que el alumnado se familiarice con el mundo de los cómics a partir de los cómics de Tintín que, no hay que olvidar que fue acusado de racismo en *Tintin au Congo*, cuyo autor es Hergé, belga de nacimiento, por lo que se trata de un contenido no centrado en la Francia metropolitana. Sin embargo, muchas veces se desconoce el hecho de que Hergé era belga y se considera erróneamente que era francés. El docente o la docente dispone aquí de una buena oportunidad para aclarar este hecho. Para hablar de los cómics de Tintín en este apartado, se utiliza un vídeo con imágenes de varias portadas de los mismos que se pueden ver traducidas en varios idiomas. Luego, se ven unas viñetas de un álbum no identificado de Tintín que el alumnado debe ordenar. Para terminar, unas viñetas del cómic *Les bijoux de la Castafiore* sirven para que los alumnos y las alumnas identifiquen unos ideogramas y unas onomatopeyas. El manual acaba con un mapa de la gastronomía de Francia, aunque solo aparecen los nombres de una serie de ciudades y unos dibujos de los platos típicos franceses más significativos. Nos parece extraño que no aparezcan los nombres de esos platos típicos, lo que dificulta su identificación.

Ahora nos centraremos en la identificación y el análisis de los contenidos relacionados con la F/francofonía que aparecen en el *Cahier d'exercices* correspondiente al libro de texto anterior, el *Club Parachute 2*. Estos son los contenidos identificados:

**Tabla 4.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del cuaderno de ejercicios Club Parachute 2*

<b>Unidad</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de soporte</b>	<b>Tipo de francofonía</b>	<b>Tema</b>	<b>Zona geográfica</b>
0	La France en chiffres	Texto Mapa Audio	FC	Geografía	Francia metropolitana
3.2	Idées pique-nique	Texto Imagen	FC	Gastronomía	Francia metropolitana
3.3	Jours de fête	Texto	FC	Fiestas y tradiciones	Francia metropolitana
4.2	Le dimanche d'Ernesto	Texto Audio	FC	Geografía Arquitectura	Francia metropolitana
5.3	Parlons de littérature	Texto Imagen	FC	Literatura	Francia metropolitana
6.3	La France au superlatif	Texto Imagen	FC	Geografía Pintura Ingeniería	Francia metropolitana
Fiche Vidéo 6	Le musée du Louvre et le musée d'Orsay	Texto Imagen Vídeo	FC	Pintura	Francia metropolitana

Hemos podido comprobar nuevamente que una parte de los contenidos identificados se corresponde con los identificados en las unidades correspondientes del libro de texto, aunque también hemos podido localizar unos nuevos. Uno de los nuevos contenidos introducidos en el cuaderno de ejercicios es el primero que hallamos, más concretamente en la Unidad 0, en cuyo ejercicio 10 los y las discentes tienen que realizar un ejercicio con la ayuda de un mapa físico de la Francia continental en el que no aparece ni tan siquiera la isla de Córcega. El ejercicio consiste en señalar correctamente de entre varias opciones la población de Francia, su superficie y el

número de habitantes de la región parisina. Una vez más, se trata de un contenido centrado exclusivamente en el ámbito geográfico de la Francia metropolitana, y constatamos la ausencia total de cualquier mención a los DROM.

Un poco más adelante, localizamos en la Unidad 3.2. un ejercicio en el que el alumnado tiene que numerar una serie de ilustraciones que representan los pasos a seguir para hacer una receta de un *croque-madame*, un plato típico de Francia. Para poder numerarlas, dispone de la receta paso a paso de este plato. Se trata de un contenido relacionado con la francofonía cultural que hace referencia a la gastronomía francesa, un tema que abordan habitualmente los manuales de FLE en los que se suelen recoger recetas de platos típicos de la Francia metropolitana, algunos de los cuales pueden ser conocidos por los y las estudiantes. Sin embargo, en dichos manuales se obvian por lo general las referencias culinarias a otros países francófonos. En este caso, es la primera receta que localizamos en esta serie de manuales, y por ser la primera, quizá es comprensible que se centren en un plato típico francés, pero quedamos a la expectativa de ver si más adelante se introduce alguna receta de un plato típico de otro país francófono distinto de Francia.

Prosiguiendo nuestra labor de identificación, descubrimos en la Unidad 3.3. un ejercicio sobre las festividades y tradiciones francesas en el que el alumnado debe leer y corregir una serie de informaciones. En dicho ejercicio aparecen solo menciones de elementos relativos, una vez más, al país galo como las *crêpes*, la *galette des rois*, el 1 de abril o la toma de la Bastilla, de la que se muestra un grabado histórico. Creemos que los alumnos y las alumnas pueden conocer la mayoría de estos elementos y, además, se les pueden explicar los equivalentes en su propia cultura, como el 28 de diciembre, que es el Día de los Inocentes y se corresponde con el 1 de abril en la cultura francesa, aunque la simbología sea distinta. Esto puede hacer que se identifiquen más con estas fiestas y tradiciones y no las vean como algo lejano y vago. Sin embargo, es de lamentar que no exista ninguna referencia a festividades y tradiciones de otros países francófonos para evidenciar que no solo hay que limitarlas al ámbito francés como, por ejemplo, la fiesta de San Juan el 24 de junio para celebrar el día nacional en Quebec o la fiesta de la independencia de Senegal que se conmemora el 4 de abril.

En la Unidad 4.2., el alumnado tiene que escuchar un relato de un joven estudiante que viaja a París, como ya indicamos en el apartado dedicado al libro de texto, y tiene que corregir los errores que aparecen en el resumen escrito de ese relato en el que se mencionan distintos símbolos emblemáticos de esta ciudad como el Sena, la Torre Eiffel y las *péniches*. Una vez más, se trata de un contenido relacionado con la francofonía cultural vinculado con la Francia metropolitana y, más concretamente, con París. De hecho, hemos podido comprobar que muchos de estos contenidos relacionados con el ámbito de la Francia continental se circunscriben a París, un rasgo que también suele ser característico de los manuales de FLE que, no solo centran sus contenidos en el Hexágono, sino que los circunscriben a menudo al ámbito parisino, privando a los y las discentes de una mayor variedad de contenidos.

Por otro lado, en la Unidad 5.3. se ofrecen contenidos relacionados con la literatura, pero siempre en la línea del ámbito del Hexágono, como hemos podido comprobar en su unidad equivalente en el *Livre de l'élève*, ya que todas las referencias que aparecen en los ejercicios propuestos en esta unidad tienen que ver con dicho ámbito. En el primer ejercicio, hay que indicar de qué libro se trata en función de cada una de las frases que permiten identificarlo. Los libros en cuestión, mencionados en el análisis previo del manual correspondiente a este cuaderno de ejercicios, son todos obra de autores clásicos franceses. En el segundo, el alumnado tiene que colorear del mismo color los elementos que sean de la misma obra. Entre ellos podemos ver a Esmeralda, Saint-Exupéry, Philéas Fogg o al cardenal Richelieu, entre otros. Como es probable que el alumnado conozca casi todos ellos, y como muchos de ellos son personajes históricos, el ejercicio puede permitir realizar un vínculo transversal con otras materias como Historia, por ejemplo.

Asimismo, la Unidad 6.3. presenta varias imágenes en las que aparecen diversos lugares de la Francia continental, que representan entre otros el Mont-Blanc o la ciudad de Carcasona, y que el alumnado tiene que identificar. Dado que el título de la unidad es *La France au superlatif* es lógico que todos sean contenidos relacionados con Francia, aunque se podría haber incluido algún lugar de los DROM, o se podría haber optado por variar los ámbitos geográficos e incluir lugares de dichos ámbitos como, por ejemplo, Bélgica, Quebec o algún país africano francófono. Y en el siguiente ejercicio de esta unidad, los y las discentes tienen que responder si la información que se les proporciona sobre estos lugares es verdadera o falsa.

Finalmente, el último contenido que observamos en este manual lo recogemos en la *Fiche Vidéo 6* y está relacionado con la francofonía cultural al mostrar el Museo del Louvre y el Museo de Orsay, ambos situados en París, por lo que vuelven a centrarse en el ámbito geográfico parisino. En esta ocasión, se le pide de nuevo a los alumnos y a las alumnas que identifiquen los dos museos a partir de las imágenes y a partir de los datos que se les facilitan sobre ambas pinacotecas, lo que les permite ampliar sus conocimientos sobre estos dos lugares emblemáticos. Nuevamente, echamos de menos un pequeño esfuerzo por incluir museos o centros de arte de otros países y regiones francófonas.

### 5.1.3. Manual *Club Parachute 3*

En el manual *Club Parachute 3*, dirigido a la adquisición de la segunda parte del nivel A2, los contenidos extraídos relacionados con la F/francofonía se recogen en la siguiente tabla:

**Tabla 5.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del manual del alumno Club Parachute 3*

Unidad	Título	Tipo de soporte	Tipo de francofonía	Tema	Zona geográfica
0	As-tu une âme de poète?	Texto Audio	FC	Poesía	Suiza Francia metropolitana
1	Le grand voyage de Zig et Zag	Imagen Audio	FC	Geografía	Francia metropolitana Marruecos Egipto
1.1	Eux aussi, ils parlent français!	Imagen Texto	FC	Geografía	DROM Senegal Quebec
1.1	Qui est-ce	Texto Imagen	FC	Pintura	México
1.3	La vie outre-mer de Magali	Texto Imagen Mapa Vídeo	FC FL	Geografía	Martinica Colectividades de Ultramar TAAF

Je fais le point (1)	Zig et Zag à travers la francophonie	Imagen Mapa	FC	Geografía	Bélgica Costa de Marfil Suiza Comoras Quebec Túnez Mali Gabón Benín Guinea-Conakry
Tâche Finale (2)	Je présente à la classe un projet sur la mode	Dibujo	FC	Moda	Francia metropolitana
4.1	J'y suis né	Imagen Texto Audio	FC	Geografía	Francia metropolitana
4.2	Drôles d'histoires	Imagen	FC	Pintura	Francia metropolitana
4.3	La Provence, terre d'inspiration	Imagen Texto Mapa Véideo Audio	FC	Pintura Literatura Geografía	Francia metropolitana
Bilan Oral (4)	Au festival d'Avignon	Mapa Audio	FC	Teatro	Francia metropolitana
5.3	Ils ont envie d'agir	Imagen Texto	FC	Voluntariado	Francia metropolitana Senegal Canada
6.3	Il était une fois l'art de la parole	Imagen Texto	FC	Literatura Música Cine	Francia metropolitana África Occidental
Projet	Découverte: Capitaine Alexandre	Véideo Texto	FC	Poesía	Camerún

En este libro de texto, hemos localizado 14 contenidos relacionados con la F/francofonía, todos ellos pertenecientes todos a la categoría de francofonía cultural salvo uno, que pertenece a la de francofonía lingüística, y es el mayor número hasta el momento. Cabe destacar que, por primera vez, encontramos una lección dedicada totalmente a un DROM y otra a la francofonía como tal. Observamos también, de manera general, una mayor variedad del ámbito geográfico y unos contenidos de la Francia metropolitana con una presencia bastante menos preponderante de París.

El primer contenido en este *Livre de l'élève* es de carácter poético, y lo hallamos en la Unidad 0. En ella, se reflejan cinco extractos de cinco poemas de cuatro poetas franceses, (Jacques Prévert, Jean Tardieu, Paul Éluard y Philippe Soupault), y uno suizo nacionalizado francés posteriormente (Blaise Cendrars). La mención de Cendrars se podría aprovechar para hablar de la Suiza francófona, y la de Soupault nos parece muy interesante ya que no hay que olvidar que fue uno de los pioneros del surrealismo, una corriente artística a la que también pertenece, no hay que olvidarlo, Óscar Domínguez, uno de los pintores canarios más importantes y con renombre en el surrealismo internacional. Tampoco hay que olvidar que Canarias fue el único lugar de España donde hubo un grupo (Pedro García Cabrera, Agustín Espinosa, Domingo López Torres y Emeterio Gutiérrez Albelo) que giró en torno al surrealismo, un hecho que se desconoce con frecuencia, y donde se celebró la Segunda Exposición Internacional del Surrealismo a la que acudió André Breton (en el capítulo V de su obra *Amour fou* se habla precisamente de su venida a Tenerife, a la que llama *l'île surréelle*). Todo esto puede permitir crear otros vínculos transversales con otras materias, además de una identificación del alumnado con este poeta, y activar los conocimientos previos en poesía, un género literario ya conocido.

Un poco más adelante, en la primera página de la Unidad 1, se invita a los y las discentes a asociar una serie de fotografías con los nombres de los países que han recorrido dos personajes. Entre dichos países, se encuentran Francia, Marruecos y Egipto, que es un país que pertenece a la OIF. En las imágenes correspondientes a estos países podemos ver un *couscous* (un plato típico marroquí), la pirámide de Keops y un cuadro de Renoir. El *couscous* puede ser un plato que el alumnado conozca y haya probado, y puede servir para crear una identificación con los países en

los que se sirve, no solo Marruecos, sino otros países musulmanes francófonos como Argelia o Túnez.

En esta misma unidad se recogen otros tres contenidos, en la Lección 1, la 3 y el apartado *Je révise*. En la Lección 1 se presenta a cuatro personajes distintos con unos textos descriptivos y unas imágenes en torno a los que giran los ejercicios que deben realizar los alumnos y las alumnas. Uno de ellos vive en la Martinica, otro en Senegal y otro en Quebec, lo que permite introducir dos nuevos lugares geográficos, inéditos hasta ahora en esta serie de manuales, como son Quebec y la Martinica, con la que pueden también sentirse identificados al ser un territorio insular que puede guardar paralelismos con Tenerife. Creemos que el hecho de que solo descubramos la primera mención de Quebec en el tercer manual de la serie es un poco decepcionante y extraño ya que las posibilidades que ofrecen los contenidos relacionados con el Canadá francófono son muy amplias y, quizá, en nuestra opinión, habrían merecido una mayor presencia hasta ahora en los manuales analizados. En el apartado *Qui est-ce* de esta misma lección, también se menciona a Frida Kahlo, la famosa pintora mexicana (México forma parte de la OIF como Estado observador). Y la Lección 3 nos parece muy destacable porque muestra una gran cantidad de información, además de unas imágenes muy evocadoras, de un DROM como es la isla de la Reunión. La información se proporciona a través del relato de una chica de padres de diferentes orígenes (francés y chino), lo que incide en el enfoque intercultural que preconiza el criterio 10 del RD y que la francofonía también sirve para transmitir. Además, se muestra un mapa político en el que se especifica claramente que no solamente existe la metrópolis, sino que hay territorios franceses en otras partes del mundo, que son los DROM (Guadalupe, Martinica, Guayana, la Reunión y Mayotte) y otros territorios vinculados a Francia con un estatus más autónomo llamados COM (Collectivités d'outre mer), TAAF (Terres australes et antarctiques françaises) y POM (Pays d'outre-mer) como Nueva Caledonia o la Polinesia Francesa. En el mapa se pueden ver además otros territorios y lugares muy remotos y desconocidos que mantienen un vínculo con Francia como la isla de Clipperton o el archipiélago de Wallis y Futuna, que es una Colectividad de Ultramar Francesa.

Esta lección contiene una muestra de lo que consideramos que es francofonía lingüística al introducir una frase en criollo de la Reunión con su traducción al francés. Aquí, el alumnado puede descubrir una de la multitud de variantes del francés que existen y puede comprobar que

es bastante similar al francés convencional, aunque quizá más simplificado. Esto puede contribuir a dar una idea más precisa de la riqueza lingüística del francés y de que no se limita únicamente al francés que se habla en Francia y que muchas veces es el francés de París ya que pocas veces se mencionan en los manuales de FLE incluso los propios dialectos y lenguas que existen en la Francia continental como el bretón o el patois. Estas lenguas y estos dialectos de la Francia continental han quedado difuminados por la gran centralización administrativa de Francia lo que le priva de una parte de su riqueza lingüística y provoca un cierto empobrecimiento cultural al otorgar una gran primacía al francés, algo que no casa del todo bien con los ideales de la F/francofonía que pretenden respetar la diversidad cultural. Esta lección termina con un apartado dedicado a revisar lo visto anteriormente en la unidad en el que los alumnos y las alumnas deben localizar en un mapa varios países francófonos como las islas Comoras, Quebec, Costa de Marfil, Túnez, Bélgica, Suiza o Mali, algunos de los cuales aparecen mencionados por primera vez en esta serie de manuales (Costa de Marfil, las islas Comoras y Túnez). Luego, tienen que encontrar de cuál de estos países son las capitales que se enumeran con la ayuda de unas fotos de cada una de ellas, y tienen que identificar mediante unas descripciones cuatro banderas de este grupo de países.

Más adelante, en la *Tâche Finale* de la Unidad 2, el alumnado tiene que presentar a la clase un proyecto sobre la moda, y para ello se le dan varios ejemplos de diseñadores – todos ellos franceses – como Coco Chanel, Saint-Laurent o Jean-Paul Gaultier. También aparecen una serie de dibujos ilustrativos para recalcar que se trata de moda francesa que representan símbolos relacionados con la ciudad de París, lo que muestra, una vez más, esa tendencia a elegir contenidos no solo relacionados con la Francia metropolitana, sino con París. Aunque en este caso esta elección puede estar justificada ya que París se puede considerar la capital mundial de la moda, se podría haber dado cabida a la moda africana, por ejemplo, y dentro de ella a un fenómeno muy curioso y atractivo como el del movimiento de la *sape*, muy presente en una zona francófona como el Congo y cuyos orígenes se remontan a la época colonial francesa y belga. Este movimiento se inspira en la elegancia y la distinción al vestir de los dominadores colonialistas que traían ropa de segunda mano que utilizaban como herramienta de cambio para conseguir ganarse la lealtad de los jefes tribales.

Luego, en la Unidad 4 abundan los contenidos relacionados con la francofonía cultural, pero todos ellos se enmarcan dentro del ámbito de la Francia metropolitana. En la Lección 1 se presenta un mapa de la ciudad de Marsella, la segunda ciudad más importante de Francia, y unas imágenes de algunos de sus lugares y costumbres más característicos como el juego de la petanca. Este contenido es interesante porque se aleja un poco de los contenidos centrados en París que abundan en estos manuales. En la Lección 2 de esa misma unidad podemos observar un cuadro de Renoir, *Bal du Moulin de la Galette*, que los y las discentes deben describir y que les sirve para practicar el uso del *imparfait* y el *passé composé*, y otro de Georges Seurat, *Un dimanche après-midi à l'île de la Grande Jatte*. Se trata de dos pintores impresionistas franceses muy conocidos, pero dentro de esa línea también se podría haber optado por algún cuadro de artistas como Gauguin, que representaba escenas de Tahití, situado en la Polinesia Francesa, que podría servir para introducir ese territorio francófono en clase de FLE. La Provenza francesa también se muestra en la Lección 3. En ella aparecen varios extractos de textos de Alphonse Daudet y Jean Giono ambientados en esta región del país galo y un cuadro de Cézanne que retrata el golfo de Marsella. Se ofrecen, además, un texto explicativo, una imagen y un mapa administrativo de la Provenza para ayudar a los alumnos y a las alumnas a realizar una serie de ejercicios. Por último, el *Bilan Oral* de esa unidad nos traslada al famoso Festival de Aviñón, que es el festival de artes escénicas más importante de Francia. Aquí, un mapa de la ciudad señala los lugares más destacados de esta localidad.

Asimismo, en la Unidad 5.3. localizamos unas referencias relacionadas con Senegal, la Francia continental y el Canadá francófono dentro de la temática del voluntariado. Se describe a tres jóvenes de esos tres lugares, así como las acciones de voluntariado que realizan, y se pide al alumnado que identifique sus sueños, sus acciones y sus lemas. En el caso del chico senegalés, se explica que vive en Dakar y que pudo ir al colegio gracias a una ONG y que ahora pertenece a otra – ATD Quart Monde – que lucha contra la pobreza extrema. Hemos destacado este caso porque consideramos que puede ser el que más llame la atención al alumnado debido a que su ámbito geográfico guarda una estrecha relación con el ámbito canario, como ya hemos señalado en varias ocasiones. El caso del ejemplo canadiense puede permitir adentrarse un poco más al docente en la exposición del ámbito canadiense francófono y en la temática del voluntariado ante la cual el alumnado de la ESO se siente muy receptivo.

Por otro lado, en la Unidad 6.3. se hace referencia a los bardos en la época de los galos, a los trovadores en la Edad Media y a las historias derivadas de esa tradición oral que plasmarían por escrito dos grandes autores franceses de reconocida fama mundial como La Fontaine y Perrault. Todo ello permite enlazar con una figura actual de narradores de historias, como los humoristas, los raperos o los *slameurs*, unos recitadores de poemas, que mantienen viva esta tradición oral. Aquí se cita a MC Solaar, un rapero francés de origen senegalés y chadiano que los y las estudiantes pueden conocer y con el que se pueden identificar, y el grupo francés IAM. Un aspecto que creemos interesante destacar en esta unidad es que se menciona la riqueza de la tradición de los cuentos populares en África y se alude a una película de Kirikou, el famoso personaje creado por Michel Ocelot inspirándose en los relatos de los *griots*, unos músicos narradores de historias africanos. Este personaje está inspirado en relatos iniciáticos de la etnia peul como *Njeddo Dewal, mère des calamités*.

Por último, en el proyecto de este libro de texto hay un apartado en el que los y las discentes tienen que visionar un vídeo sobre Capitaine Alexandre, un poeta y *slammeur* nacido en Camerún, otro país francófono miembro de la OIF. El vídeo se acompaña de un texto con una pequeña biografía del artista. Además, se da la circunstancia de que también es docente e imparte talleres de creación literaria en los que fomenta el uso del *slam* como medio de expresión, que es algo que podríamos aprovechar también en nuestras clases de FLE y que podría ser muy bien recibido por nuestro alumnado, y, además, dentro de un contexto en el que se da cabida a la francofonía cultural.

A continuación, vamos a proceder a recabar y a analizar los contenidos relacionados con la F/francofonía presentes en el *Cahier d'Exercices* correspondiente al libro de texto anterior. Los hemos incluido en la siguiente tabla:

**Tabla 6.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del cuaderno de ejercicios Club Parachute 3*

Unidad	Título	Tipo de soporte	Tipo de francofonía	Tema	Zona geográfica
1	Le grand voyage de Zig et Zag	Imagen	FC	Geografía	Francia metropolitana Egipto

					Grecia
1.1	Eux aussi, ils parlent français!	Imagen Texto Audio	FC	Geografía	Martinica Senegal Bélgica Guadalupe
1.1	Qui est-ce	Texto Imagen	FC	Música	Bélgica
1.3	La vie outre-mer de Magali	Imagen Audio	FC	Geografía	La Reunión DROM Líbano
2.3	Histoire de vêtements... pas si jeunes!	Imagen	FC	Historia	Francia metropolitana
4.3	La Provence, terre d'inspiration	Imagen Texto	FC	Pintura Literatura	Francia metropolitana
Atelier d'écriture (4)	Écrire une carte postale, un message	Texto	FC	Geografía	Francia metropolitana
6.3	Il était une fois l'art de la parole	Imagen Texto	FC	Literatura Música Cine	Francia metropolitana África Occidental
Fiche Vidéo (1)	La Réunion	Vídeo Imagen	FC	Geografía	La Reunión
Fiche Vidéo (2)	La mode, la haute couture et l'artisanat	Vídeo Imagen	FC	Moda	Francia metropolitana
Fiche Vidéo (4)	La Provence	Vídeo Imagen	FC	Geografía	Francia metropolitana

Con carácter general, observamos que hay un menor número de contenidos relacionados con la F/francofonía en este cuaderno de ejercicios que en el libro de texto y que se corresponden casi todos con las unidades referenciadas en el anterior volumen. Todos los contenidos están relacionados con la francofonía cultural, y se detecta una inclusión bastante significativa de contenidos de un ámbito geográfico distinto al de la Francia metropolitana.

El primero de estos contenidos se localiza en la Unidad 1 en la que en un ejercicio se deben identificar los distintos monumentos que aparecen en unas imágenes, de las que tres hacen referencia a países miembros de la OIF: Notre-Dame de París (Francia), la esfinge de Giza (Egipto) y el Partenón (Grecia). Dentro de esa misma unidad, identificamos en dos ejercicios, en los que el alumnado va a practicar las presentaciones, unas alusiones a la procedencia geográfica de una serie de personajes que provienen de la Martinica, Senegal, la ciudad de Namur (Bélgica) y Guadalupe. Cabe destacar que ninguna hace referencia a la Francia continental, como suele ocurrir con frecuencia. Siguiendo en esa unidad, se recoge un ejercicio con un texto con espacios en blanco que se debe completar con *c'est, il est, qui o que* sobre Stromae, un cantante belga, lo que refuerza la presencia de contenidos relacionados con la francofonía cultural dentro del ámbito cultural de Bélgica, que suele ser el ámbito geográfico más presente en los manuales de FLE después del correspondiente a la Francia metropolitana. Por último, en esta misma Unidad 1 identificamos un ejercicio con afirmaciones, de entre las que hay que elegir la opción correcta de entre tres posibles, sobre distintos aspectos geográficos de la isla de la Reunión y lo que significan la lengua criolla, los DROM y la metrópolis. También cabe señalar un ejercicio de comprensión oral y escrita utilizando información sobre Najwa Karam, una cantante libanesa, lo que permite introducir un contenido sobre la francofonía cultural vinculado con un nuevo ámbito geográfico como es el Líbano, un país francófono de la cuenca del Mediterráneo del que no constaba ninguna mención hasta ahora en los volúmenes objeto de análisis.

En la Unidad 3.2. se utilizan unas prendas muy conocidas para los alumnos y las alumnas como los vaqueros y las zapatillas para introducir una serie de épocas históricas de Francia en las que se menciona a Luis XIV, la Revolución francesa y la *Belle Époque*. Las imágenes que se muestran tienen que relacionarse con las distintas épocas de las que se habla. Estas referencias históricas también pueden servir para poner de relieve el enfoque interdisciplinar vinculado en este caso con la materia de Historia y Geografía.

A continuación, la Unidad 4 la Lección 3 está dedicada, como en el libro de texto correspondiente, a la Provenza, una región del sur de Francia. En ella se habla también de Daudet, del que se menciona una de sus obras, *La chèvre de Monsieur Seguin*, de Giono y su libro *Le hussard sur le toit*, y de Cézanne, del que se muestra la imagen de uno de sus cuadros, que también aparece en el libro de texto. El ejercicio se completa con unas fotografías de esta

región francesa. En el *Atelier d'écriture* de esta unidad, en el que el alumnado debe escribir una postal, el ejemplo que se presenta es el de una postal escrita desde otra región francesa, la de Champaña esta vez, en la que se mencionan algunos de sus rasgos y elementos más característicos, como los viñedos y la catedral de Reims. A pesar de que no se trata de otro contenido relacionado con París de los que abundan en los volúmenes analizados, sí que se podría haber elegido para la redacción de la postal otro lugar francófono menos manido que uno perteneciente a la Francia continental, como, por ejemplo, Madagascar o Argelia, que son países muy poblados que no se han mencionado hasta ahora y que cuentan con una gran riqueza cultural.

En la Unidad 6.3. volvemos a encontrar los mismos contenidos que se recogen en la misma unidad del manual del alumno que hacen referencia a la historia de la tradición oral francesa y a dos escritores de la época clásica como La Fontaine y Perrault, y a la tradición oral africana reflejada en la película *Kirikou*. También observamos una cita del rapero MC Solaar que sirve para identificar una serie de valores como la libertad, la igualdad y la fraternidad que forman la divisa mundialmente conocida de la República Francesa.

Los últimos contenidos relacionados con la F/francofonía, en este caso francofonía cultural, los hemos hallado en tres *Fiches Vidéo* de la parte final de este volumen. La Ficha 1 se centra en la Reunión, una isla en el Océano Índico que forma parte de los DROM, en la que después de visionar un vídeo sobre dicha isla, los y las estudiantes tienen que responder a una serie de preguntas sobre datos geográficos. Asimismo, nos parece oportuno destacar que, tras contestar a las preguntas, se pregunta al alumnado si conoce otras islas francesas y se le pide que presente una. Consideramos que, aunque la oportunidad de hacer una búsqueda sobre otras islas francesas es digna de mención, también se podría haber ampliado más el espectro de la búsqueda a todo tipo de islas y de territorios insulares francófonos para incluir Nueva Caledonia, Madagascar, las islas Seychelles o isla Mauricio, todos ellos miembros de la OIF. En la Ficha 2 se vuelve a presentar en un vídeo dos símbolos de Francia como son la moda y la alta costura, y a un diseñador de moda francés: Christian Dior. También se pregunta al final a los alumnos y a las alumnas si conocen a otros diseñadores franceses. Y finalmente, en la Ficha 4 se muestran una serie de datos relacionados con la región francesa de la Provenza. Más concretamente, se

mencionan la lavanda, el aceite de oliva producido en esta región, el mar que la baña y dos pueblos muy característicos de la zona (Gordes y Roussillon).

#### 5.1.4. Manual *Club Parachute 4*

El objetivo de este último manual analizado es aumentar los conocimientos del nivel A2(2) del anterior manual. El nivel de este manual es A2+ de acuerdo con la nomenclatura del MCERL y se sitúa en el nivel intermedio entre el nivel Plataforma, correspondiente al A2, y el nivel Umbral, correspondiente al B1.

Los contenidos relacionados con la F/francofonía que hemos detectado en este manual son los siguientes:

**Tabla 7.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del manual del alumno Club Parachute 4*

Unidad	Título	Tipo de soporte	Tipo de francofonía	Tema	Zona geográfica
0	Un peu de poésie	Texto Audio	FC	Poesía	Francia metropolitana
1.1	Aventures avec InterRail Le voyage dont j'ai toujours rêvé	Mapa Texto Audio	FC	Geografía	Francia metropolitana Croacia Hungría Eslovaquia
2.3	La morale de l'histoire	Texto Vídeo	FC	Literatura	Francia metropolitana
5.3	Deux grands détectives de la littérature	Texto	FC	Literatura	Bélgica
6.1	Au marché aux puces	Imagen Audio	FC	Geografía	Francia metropolitana
6.3	Quelques inventions françaises	Texto Imagen	FC	Ingeniería Ciencia	Francia metropolitana
Projet	Organiser un voyage en France	Texto Imagen Vídeo	FC	Geografía	Francia metropolitana

		Mapa			
--	--	------	--	--	--

En este volumen, se rompe la tendencia siempre creciente del número de contenidos relacionados con la F/francofonía observada en los tres manuales de texto anteriores ya que aquí su número es inferior al detectado en el manual anterior. Sin embargo, sí que se comprueba que todos estos contenidos están relacionados con la francofonía cultural, como la gran mayoría de los de los volúmenes anteriores.

El primer contenido lo hallamos en la unidad inicial donde se presenta el poema *Pour faire le portrait d'un oiseau* del poeta francés Jacques Prévert, del que ya hemos identificado otros escritos en otros manuales de esta serie. Esto puede manifestar una cierta preferencia por dicho autor quizá no muy justificada debido a la innumerable cantidad de poetas francófonos, no solo franceses, que existen y que permitirían mostrar una mayor variedad y riqueza de la lengua. Los y las aprendientes tienen que escucharlo primero para luego leerlo en voz alta y terminar contestando a unas preguntas sobre él y escribiendo un pequeño poema.

El siguiente contenido lo localizamos en la Unidad 1.1. donde se hace referencia al sistema de viajes en tren europeo InterRail. El alumnado tiene que contestar a una serie de preguntas después de haber visionado un vídeo sobre un viaje de una persona utilizando este sistema que permite viajar por toda Europa a través de la red ferroviaria. También aparece un mapa en el que se dibuja el trayecto realizado que discurre por tres países pertenecientes a la OIF como Croacia, Hungría y Eslovaquia, además de Francia, que es el punto de partida y de finalización del viaje. En el segundo apartado de esa unidad se recogen unas anécdotas relacionadas con alguno de esos lugares visitados que sirven para que los alumnos y las alumnas practiquen el uso de los pronombres relativos y el *passé composé* y el *imparfait*. Podemos constatar aquí de nuevo que el ámbito geográfico se circunscribe a Europa sin ir más allá.

Más adelante, en la Unidad 2.3., localizamos otro contenido sobre las fábulas de La Fontaine que ya habíamos detectado en el manual anterior, aunque en este caso también se menciona a Esopo. Igual que en el caso de Prévert, el recurso a La Fontaine es quizá un poco repetitivo, además de que el tema de la fábula ya se trata en el volumen anterior a este. Aquí se hace especial hincapié en la fábula *Le corbeau et le renard* de La Fontaine para que los y las

discentes observen la forma de expresarse que existía en el siglo XVII y la comparen con la actual, y para que trabajen los sinónimos y entiendan el significado de varios versos. Asimismo, se les pide que encuentren la moraleja de otras fábulas de este autor francés como *Le Lion amoureux* o *Le Lièvre et la Tortue*.

La Unidad 5.3. presenta un contenido relacionado con la literatura, y más concretamente con la narrativa policiaca. En dicha unidad, se hace mención a dos personajes emblemáticos de ese género literario, el comisario Maigret y Hercule Poirot, creados por Georges Simenon y Agatha Christie, respectivamente. Hay que recordar que Simenon era un escritor belga y, aunque Agatha Christie era inglesa, su personaje era un detective también belga, curiosamente. Se citan algunos datos biográficos de los dos escritores, así como de sus respectivos personajes, que sirven para realizar ejercicios sobre la comprensión escrita del alumnado. En el apartado *Atelier d'écriture* se puede ver una referencia a *Le chien jaune*, una de las novelas de Simenon que se utiliza para trabajar los resúmenes de lecturas.

A continuación, en la Unidad 6 encontramos otros dos contenidos: en la Lección 1 y en la 3. El primero es una mención del *marché aux puces* de Saint-Ouen, situado en la región parisina, que es el mayor mercado de anticuarios y chamarileros del mundo. En esta lección, los alumnos y las alumnas tendrán que escuchar una conversación entre dos personajes que se encuentran en ese lugar y practicarán las técnicas para comprar y vender objetos. En la Lección 3 se hace una presentación de algunos de los inventos franceses más conocidos con una pequeña descripción de cada uno de ellos. Es interesante porque se trata de objetos y métodos de sobra conocidos por los y las aprendientes pero que seguramente desconocerán que son obra de franceses. Entre los inventos podemos encontrar el primer automóvil, las conservas, el neumático con cámara de aire o el método Braille de lectura para personas invidentes. Podemos observar también un cartel publicitario de un neumático Michelin de principios del siglo XX.

Por último, en el Proyecto del final de este volumen es donde se halla el mayor número de contenidos recabados. El objetivo de este proyecto es organizar un viaje en Francia para lo cual hay que seguir una serie de pasos con unas instrucciones muy pormenorizadas que hay que cumplir para poder pasar a la siguiente fase. El primero de ellos es la fase de *Découverte* en la que los y las aprendientes visionarán un vídeo sobre el Programa Erasmus de movilidad entre

estudiantes europeos en el que se realiza una entrevista a la directora de la Agencia Erasmus Francia. La fase de *Préparation* se inicia con un vídeo sobre la región francesa de Alsacia en el que aparecen distintos lugares de la misma. Nos parece un ejemplo interesante porque se aleja un poco de los contenidos centrados en París que tanto abundan. También se muestra un mapa de la Francia metropolitana con sus diferentes regiones y sus símbolos más característicos en el que se incluye la isla de Córcega, que a veces se tiende a olvidar como hemos podido comprobar en los mapas que se presentan. La elaboración del proyecto prosigue con la elección de una región y termina con la organización propiamente dicha del viaje.

Tras el análisis de este libro de texto, terminaremos el análisis de la serie de ocho volúmenes con su *Cahier d'exercices* correspondiente y los contenidos hallados en él:

**Tabla 8.**

*Contenidos relacionados con la F/francofonía del cuaderno de ejercicios Club Parachute 4*

<b>Unidad</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de soporte</b>	<b>Tipo de francofonía</b>	<b>Tema</b>	<b>Zona geográfica</b>
1.1	Aventures avec InterRail	Texto Audio	FC	Geografía	Croacia Hungría Eslovaquia
1.1	Le voyage dont j'ai toujours rêvé	Texto Imagen	FC	Geografía Gastronomía Música	Marruecos Eslovaquia Croacia Hungría
2.3	La morale de l'histoire	Texto	FC	Literatura	Francia metropolitana
5.3	Deux grands détectives de la littérature	Texto	FC	Literatura	Bélgica
6.3	Quelques inventions françaises	Texto Imagen	FC	Ingeniería Ciencia	Francia metropolitana
Projet	Organiser un voyage en France	Texto Imagen Mapa	FC	Geografía	Francia metropolitana
Fiche	Le corbeau et le	Texto	FC	Literatura	Francia

Vidéo (2)	renard	Vidéo			metropolitana
--------------	--------	-------	--	--	---------------

En este cuaderno de ejercicios observamos que no hay una presencia abundante de contenidos relacionados con la francofonía, todos ellos dentro de la categoría de francofonía cultural, y que muchos de ellos están vinculados directamente con los que hemos recabado en su libro de texto correspondiente, es decir el manual *Club Parachute 4*.

Así pues, los dos primeros los encontramos en la Unidad 1.1. en la que los y las aprendientes tienen que realizar dos ejercicios sobre el tema del InterRail y otro sobre Marruecos, un país francófono del Magreb que, a pesar de su cercanía y de sus estrechos vínculos con Francia, ha aparecido en escasas ocasiones en los manuales analizados. En el primer ejercicio tienen que completar los espacios en blanco de un relato de un viaje utilizando este sistema que recorre varios países europeos miembros de la OIF como Eslovaquia, Hungría y Croacia. Y en el segundo, deben tachar el pronombre relativo que no corresponde en un texto en el que se cita la ciudad marroquí de Meknes, las ruinas romanas de Volubilis y un postre típico del reino alauí como *la pastela*. Esta unidad finaliza con un ejercicio de unir frases con datos relacionados con Hungría (el compositor Bela Bartok), Eslovaquia y Croacia (sus playas y su ubicación geográfica en el Mediterráneo).

Un poco más adelante, en la Unidad 2.3. detectamos tres ejercicios para trabajar la comprensión escrita sobre La Fontaine y algunas de sus fábulas. En estos ejercicios, los y las discentes tienen que indicar si algunas afirmaciones sobre el escritor francés son verdaderas o falsas, tienen que encontrar el título de cuatro de sus fábulas con ayuda de unos dibujos que representan animales y, para terminar, tienen que señalar cuál de los versos propuestos pertenece a cada fábula. A continuación, identificamos otro contenido en la Unidad 5.3. que, como la del libro de texto, está dedicada a uno de los detectives de ficción más famosos de la literatura francófona como el comisario Maigret. Aquí, los y las estudiantes deben tachar la opción incorrecta de entre dos opciones en un texto sobre la biografía de este singular personaje detectivesco para trabajar la comprensión escrita.

Siguiendo con nuestro análisis, hallamos otro contenido en la Unidad 6.3. dedicada a algunos inventos franceses en la que se recurre nuevamente a un ejercicio de verdadero/falso para activar la comprensión escrita. En él, se hace alusión a una serie de inventos muy conocidos cuya autoría corresponde a un francés, ciñéndose así otra vez a un ámbito exclusivamente de la Francia metropolitana. Los inventos que se mencionan son las conservas, el método Braille, el primer automóvil del mundo, el neumático con cámara de aire, el chip, el pedal y la papelera. Asimismo, en este cuaderno de ejercicios localizamos un contenido en el *Projet* que consiste en organizar un viaje a una región de la Francia metropolitana, que es algo restrictivo ya que se podría haber dado la opción de realizar ese viaje también a los DROM, por ejemplo, de los que el alumnado ya tiene ciertos conocimientos y son lugares muy atractivos para viajar. En la fase de descubrimiento del proyecto se plantean una serie de preguntas a los alumnos y a las alumnas sobre el programa de intercambio de estudiantes Erasmus+. El último contenido lo identificamos en la *Fiche Vidéo* de la Unidad 2 donde el alumnado tiene que completar los espacios en blanco en un texto sobre la fábula *Le corbeau et le renard* de La Fontaine después de haber visionado un vídeo sobre dicha fábula. Para completarlos, puede utilizar los sinónimos que se le facilitan entre corchetes.

Tras haber recabado y analizado los contenidos relacionados con la F/francofonía en esta serie de manuales, hemos podido comprobar en líneas generales que se muestra una gran variedad de soportes que dan cabida a una temática muy rica. Sin embargo, la distribución por zonas geográficas es muy desigual con una clara tendencia a dar preferencia a los contenidos centrados en la Francia metropolitana como vamos a apreciar en el análisis de las cifras estadísticas obtenidas a partir de los datos recopilados a lo largo de este proceso de investigación, y con esto daremos por concluido este marco práctico.

## **5.2. Análisis de datos**

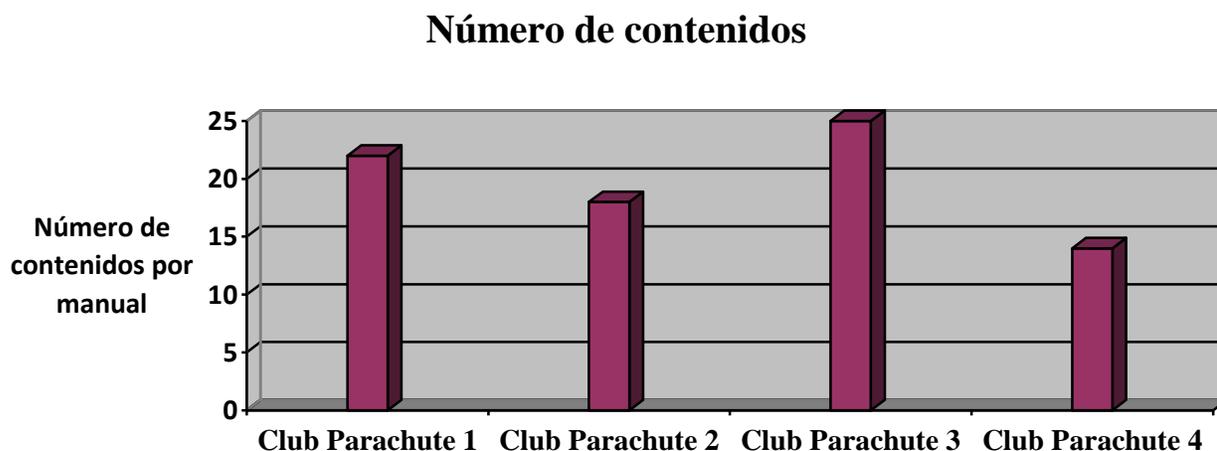
Con el fin de analizar los contenidos relacionados con la F/francofonía identificados en la serie de manuales *Club Parachute*, los hemos clasificado en función del tipo de soporte en el que se presentan, el tipo de francofonía al que pertenecen, su temática y su zona geográfica.

En el marco práctico de investigación hemos observado una presencia desigual, irregular y poco homogénea de los contenidos relacionados con la F/francofonía en los distintos

volúmenes analizados debido a que su número varía de una manera sustancial entre volumen y volumen sin seguir una evolución constante, como se puede apreciar en el siguiente gráfico sobre el número de contenidos por volumen:

**Figura 1.**

*Número de contenidos relacionados con la F/francofonía por manual*



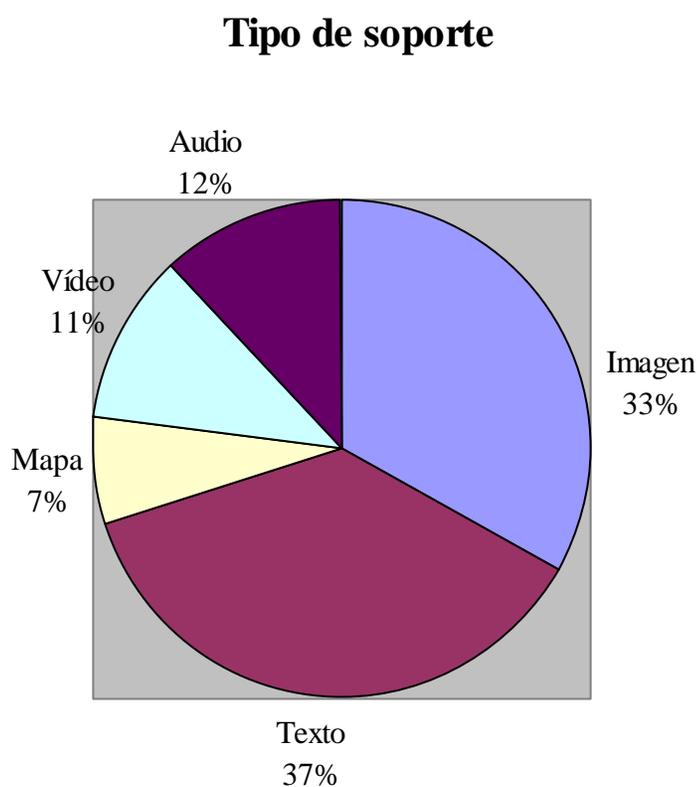
Es llamativo, a nuestro entender, el caso del cuarto volumen debido a que en él se produce una disminución bastante significativa del número de contenidos con respecto al tercer volumen, que es donde se recoge el mayor número de contenidos relacionados con la F/francofonía, quizá debido a que se trata del manual correspondiente al último curso en el que la materia de francés es obligatoria, y por eso se quiso reforzar la presencia de dichos contenidos. Asimismo, hemos detectado que los manuales de texto presentan, por lo general, un mayor número de contenidos que los cuadernos de ejercicios: el 54% de los contenidos se localizan en los manuales de texto y el 46% en los cuadernos de ejercicios. En *Club Parachute 2* y *Club Parachute 3*, los contenidos en el libro de texto representan respectivamente el 61% y el 56%. Sin embargo, en *Club Parachute 1* y *Club Parachute 4* el número de contenidos está totalmente equilibrado y es exactamente el mismo en el *livre de l'élève* y en el *cahier d'exercices*. Y en cuanto al tipo de F/francofonía que aparece en estos contenidos, hemos apreciado que la presencia de la francofonía cultural (FC) es abrumadora y solo existe una pequeña manifestación de la francofonía lingüística en el manual *Club Parachute 3*. Resulta también significativo que la

Francofonía político-institucional no tenga ninguna presencia en esta serie de manuales en los que no se menciona ni una sola vez la OIF, aunque sí que aparece algún vídeo de TV5 Monde que es un operador que forma parte de la estructura de este tipo de francofonía.

Por otro lado, en lo que respecta al tipo de soporte en el que se recogen los contenidos relacionados con la F/francofonía de estos volúmenes, hemos creído pertinente realizar la siguiente figura para ilustrar mejor cómo se distribuyen en porcentaje sobre el total:

**Figura 2.**

*Tipo de soporte de los contenidos relacionados con la F/francofonía*

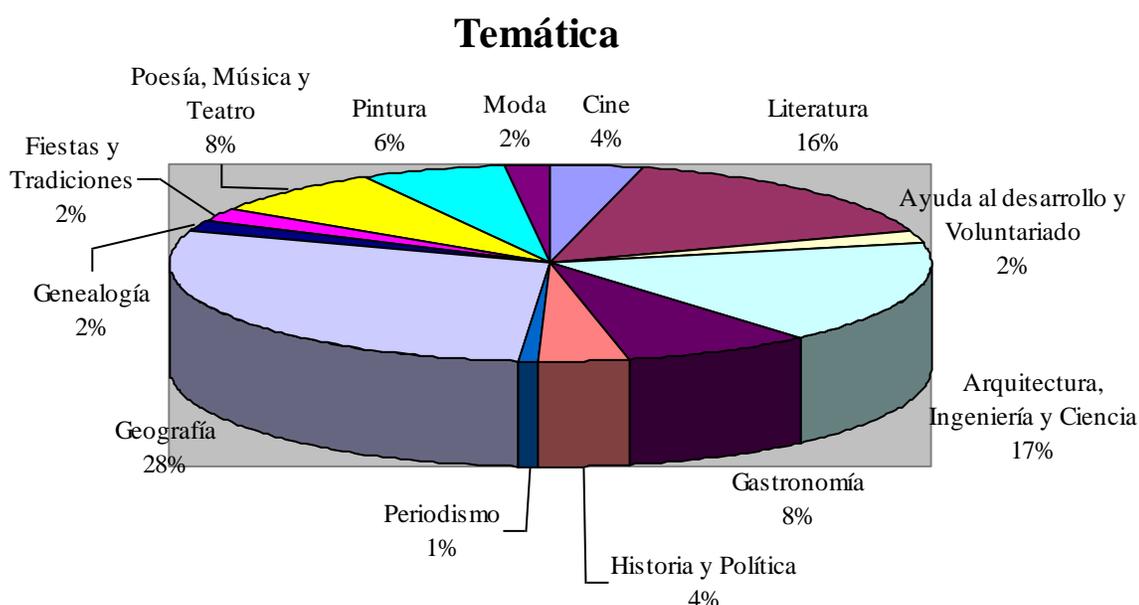


Podemos observar que el tipo de soporte que prevalece, en general, en toda la serie de manuales es el texto, con 56 formatos de este tipo identificados, seguido muy de cerca por la imagen, con 50, y a una distancia bastante considerable aparecen el audio, el vídeo y el mapa, con 17, 15 y 11 formatos localizados respectivamente. Por tanto, el 70% de los soportes en los que se han identificado contenidos relacionados con la F/francofonía son textos e imágenes, que son los soportes tradicionales en los que se suelen recoger.

En cuanto a la temática de los contenidos relacionados con la F/francofonía, hemos creído pertinente también agruparlos para poder observar su distribución porcentual y el peso que tiene cada tema con respecto a los demás. Hemos recogido esta distribución de la siguiente manera:

**Figura 3.**

*Distribución temática de los contenidos relacionados con la F/francofonía*



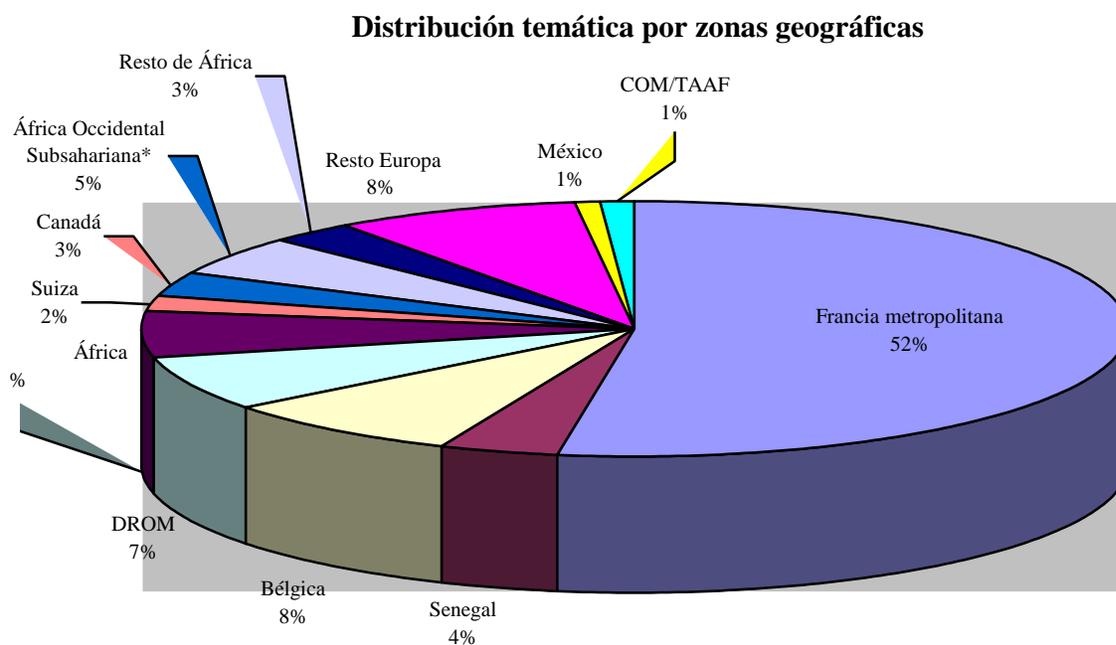
En la figura podemos observar que la mayor presencia, de largo, corresponde a los temas relacionados con la geografía con un 28%, seguidos a cierta distancia, y con un peso más o menos similar, de los temas vinculados a la arquitectura, la ingeniería y la ciencia (17%) y la literatura (16%). El resto de temas queda bastante por detrás ya que los siguientes temas que aparecen, por orden de importancia, son la poesía, la música y el teatro, y la gastronomía, ambas categorías con un 8% del total. La pintura, el cine, y la historia y la política también tienen cierta presencia dado que los contenidos relacionados con estos temas representan, respectivamente, un 6% y un 4% del total. Por último, cabe destacar la presencia casi testimonial de contenidos relacionados con las fiestas y tradiciones, que suelen estar muy presentes en los manuales de FLE, la moda, la genealogía, la ayuda al desarrollo y el voluntariado, y el periodismo. Pero

también debemos decir que se trata de temas muy específicos cuya inclusión nos parece digna de mención como reflejo de un esfuerzo por intentar enriquecer los contenidos de los manuales y hacerlos más variados e interesantes.

Por último, hemos analizado el ámbito geográfico de los contenidos relacionados con la F/francofonía que hemos recogido en la serie de manuales *Club Parachute*, cuya distribución gráfica por zona geográfica en porcentajes, simplificada agrupando países en zonas geográficas más amplias, mostramos a continuación en el siguiente gráfico:

**Figura 4.**

*Distribución temática por zonas geográficas de los contenidos relacionados con la F/francofonía*



\* excluido Senegal

En el gráfico apreciamos que los contenidos relacionados con la F/francofonía centrados en la Francia metropolitana son mayoría al sumar más de un 50% de presencia, y dentro de ellos, aunque no se recoge en el gráfico, los contenidos centrados en París ocupan un lugar importante. Si a estos contenidos les sumamos los de los DROM y las COM/TAAF, cuya mención también es algo que cabe reseñar, esos contenidos suman un 60%, casi dos tercios de todos los contenidos. Después de ellos, aparecen los contenidos vinculados con Bélgica y con países

Europeos (Croacia, Eslovaquia y Hungría), ambos con un 8%, lo que resulta llamativo, porque dichos países, a pesar de no ser francófonos, sí que pertenecen a la OIF. A continuación, se sitúan los países del Norte de África y de África Occidental Subsahariana. Hemos considerado conveniente no incluir a Senegal dentro de ese grupo de países de África Occidental, aunque pertenece a esa zona geográfica, porque su porcentaje de representación (4%) es bastante significativo y queríamos destacarlo. También queremos reflejar la poca presencia, como suele ser habitual en los manuales de FLE, de dos países con unas zonas francófonas muy relevantes como son Canadá, con un 3%, y Suiza, con un 2%. Por último, señalamos la mención muy reducida de países francófonos pertenecientes al resto del continente africano y la presencia testimonial de un país no francófono, aunque miembro de la OIF, como México.

## CONCLUSIONES

Nos gustaría señalar, antes de exponer las conclusiones a las que hemos llegado tras realizar este TFM de investigación sobre la presencia de la F/francofonía en el manual de FLE *Méthode de français Club Parachute*, que se trata de un análisis que se circunscribe a este manual y que por las características de este TFM no se trata de un pronunciamiento representativo sobre dicha presencia. Sin embargo, esperamos que nuestras modestas aportaciones puedan ser útiles para futuros análisis de los contenidos relacionados con la F/francofonía en otros manuales, incluidas las actualizaciones del manual objeto de estudio.

Lo primero que nos parece oportuno indicar es que hemos detectado contenidos relacionados con la F/francofonía ya en el primer manual analizado y que, de hecho, esa presencia existe en todos los volúmenes. No obstante, el tipo de francofonía al que hacen referencia esos contenidos es la francofonía cultural, cuya presencia en todos los manuales eclipsa a la de los otros dos tipos de francofonía que hemos utilizado para nuestro análisis: la político-institucional y la lingüística, cuya presencia es meramente anecdótica. Además, la francofonía como tal solo se menciona en uno de los manuales y tampoco se menciona en ningún momento la OIF (la Francofonía). En nuestra opinión, sería deseable que existiese una mayor representación de la F/francofonía en el manual, tanto a través de referencias a contenidos relacionados con un mayor número de países como de representaciones cartográficas y alguna

mención breve de la OIF debido a la gran importancia y representatividad de la que goza este organismo en el mundo francófono.

Esa poca presencia de la F/francofonía mencionada como tal en este manual, aunque sí tiene presencia a través de contenidos relacionados con países francófonos y miembros de la OIF no francófonos, podría deberse a que se trata de un término complejo y con muchos matices como ya hemos señalado y ponemos de manifiesto en nuestro estudio a través del repaso de su evolución y de su significado actual. La proliferación de vocablos y locuciones para referirse a ella, algunos de los cuales hemos abordado en nuestro apartado de definiciones terminológicas, así como la de voces relacionadas con ella, y la imprecisión y la vaguedad de la definición oficial del término francofonía, denotan que no es un vocablo que suscite un consenso, ni muchas simpatías, ni una aceptación generalizada, e incluso se puede decir que genera cierta desconfianza.

En este sentido, podría ser conveniente abogar por una redefinición del término que permita aclararlo y generar un mayor consenso y una mayor confianza, aunque podría resultar difícil hacerlo ya que arrastra connotaciones negativas, como hemos puesto de manifiesto en nuestro análisis, ligadas al colonialismo, al neocolonialismo y a la influencia soterrada y manifiesta de Francia. Algunos proponen incluso darle un nuevo nombre para eliminar todas esas connotaciones y reflejar una imagen más exacta, fidedigna y real de lo que pretende ser. Por nuestra parte, la búsqueda de un nuevo nombre para tratar de encajar con lo anterior ha resultado infructuosa. Sin embargo, nos parece pertinente señalar que los nombres que se le han atribuido hasta ahora proceden de una visión francesa u occidental, por lo que quizá sería conveniente explorar la posibilidad de encontrar nuevos vocablos desde la óptica africana, por ejemplo, para tratar de ampliar el campo de visión y extender la búsqueda a otras lenguas y culturas.

Asimismo, creemos que la complejidad del concepto de F/francofonía genera desconocimiento, confusión - como demuestra el hecho de que surjan dudas a la hora de saber cuándo se escribe Francofonía y cuándo francofonía - y quizá un cierto temor en general entre los docentes de FLE a la hora de tratarlo en el aula con todas sus implicaciones y todos sus matices, tanto los positivos como los negativos. Esta complejidad de la F/francofonía en todos sus aspectos dificultaría el aprendizaje de la lengua francesa en los niveles iniciales por la

diversidad lingüística y cultural que representa, por lo que quizá se prefiere introducir su presencia en niveles más avanzados y, ello, por consiguiente, explicaría la escasa presencia de la F/franfonía como tal en este manual de la ESO.

Constatamos también que la visión franco-centrada que se ofrece en general al alumnado de FLE se confirma en este manual porque más de la mitad de los contenidos relacionados con la franfonía cultural se centran en Francia y, más concretamente, en la Francia continental, sin dejar mucho espacio a los demás países francófonos y miembros de la OIF no francófonos. Las referencias a la cultura francesa, sobre todo a la de la Francia continental, en nuestra opinión, son demasiado numerosas y sistemáticas lo que impide mostrar toda la diversidad cultural que encarna la F/franfonía. Por consiguiente, no se explota bien la dimensión intercultural que representa y que se puede abordar en clase de FLE a través de la F/franfonía. Esta dimensión puede resultar muy interesante y puede ofrecer múltiples posibilidades, como hemos puesto de manifiesto en la parte de nuestro estudio dedicada al aspecto didáctico de la F/franfonía, a la hora de enseñar la lengua francesa entendida en un sentido amplio y no solo centrada en la variedad que se habla en la Francia continental y, más precisamente, en la región de París.

Por otra parte, la gran presencia de contenidos relacionados con la F/franfonía vinculados a la Francia metropolitana en el manual *Club Parachute* para estos niveles iniciales del aprendizaje del francés hace que el alumnado adquiera principalmente los elementos relacionados con la cultura dominante, que en este caso es la francesa. El francés de la Francia continental ocupa un lugar preponderante y parece que es el único que se habla, sin apenas dejar entrever la existencia de otras variedades de la lengua francesa que no se rigen por la norma estándar parisina. La inclusión de un mayor número de elementos vinculados con otros países francófonos daría una imagen más real de la lengua francesa que se habla actualmente en el mundo, que no se corresponde ni mucho menos con la que se habla en la Francia metropolitana.

El manual *Club Parachute* en general, aunque se menciona de manera muy destacable la franfonía en el tercer volumen, fomenta en gran medida el descubrimiento de la lengua y la cultura francesas porque los contenidos que se presentan en dicho manual para que los docentes los utilicen en su práctica educativa hacen mucha más referencia a la Francia continental. No obstante, como demuestran las propuestas que hemos aportado a nuestro análisis del manual,

creemos que es posible incluir más contenidos relacionados con la F/francofonía enfocados a otros países para poder ofrecer una visión más real y diversa de la misma. Además, es precisamente esa diversidad que encarna la que hace que brinde numerosas oportunidades para hacer más atractivos la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa, por lo que parecería necesario mejorar la representación de la F/francofonía en este manual de FLE.

Sería igualmente deseable que este manual mostrase los vasos comunicantes histórico-culturales que existen entre los distintos países francófonos dentro de un equilibrio entre todos ellos porque eso también contribuiría a reflejar una imagen más real de la situación actual en la que la lengua francesa sirve de nexo de unión o de hilo conductor dentro de la diversidad cultural entre estos países a diferentes niveles. Así pues, se podría poner en evidencia que existe una vinculación dentro de la diversidad a través de ese elemento común a todos ellos que es la lengua francesa.

En cualquier caso, no debemos olvidar que el futuro de la lengua francesa depende de la labor de los y las docentes de francés, que está directamente relacionada con sus competencias pedagógicas y su compromiso profesional, ya que deberán responder a la pregunta que les planteen los alumnos y las alumnas, sus padres, las directivas de los centros escolares y los responsables educativos de por qué hay que aprender y enseñar francés. Y la F/francofonía, o el nuevo nombre que se le pueda dar que suscite un mayor consenso, y el concepto que representa, siempre que se muestre de una manera más acorde con la realidad actual y no tan centrada en Francia y la cultura francesa, podría ser una de las razones que esgriman en su respuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnant, M-C. (2004). *Le Livre d'Emma*. Les éditions du Remue-ménage.
- Attali, J. (dir.). (2014). *La francophonie et la Francophilie, moteurs de croissance durable, rapport à François Hollande, président de la République française*. Recuperado el 11/02/2022 de <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/144000511.pdf>
- Barbier Muller, C. (2015). Francophonie: « Le français est une chance ». *Synergies Mexique* n° 5 – 2015. Recuperado el 21/11/2021 de [https://gerflint.fr/Base/Mexique5/barbier\\_muller.pdf](https://gerflint.fr/Base/Mexique5/barbier_muller.pdf)
- Barbier Muller, C. (2017). La diversidad lingüística y cultural de la francofonía en clase de Francés Lengua Extranjera: ¿mito o realidad? *Fuentes Humanísticas*. Año 28. Número 54. I Semestre: enero-junio 2017. Recuperado el 05/01/2022 de <https://biblat.unam.mx/hevila/Fuenteshumanisticas/2017/no54/5.pdf>
- Barthes, R. (1956). *Mythologies*. Recuperado de [https://monoskop.org/images/9/9b/Barthes\\_Roland\\_Mythologies\\_1957.pdf](https://monoskop.org/images/9/9b/Barthes_Roland_Mythologies_1957.pdf)
- Bernabé, J., Chamoiseau, P. y Confiant, R. (1989). *Éloge de la créolité*. Gallimard.
- Bonniol, J-L. (2013). Au prisme de la créolisation. Tentative d'épuisement d'un concept. *L'Homme*. Recuperado el 11/11/2021 de <http://journals.openedition.org/lhomme/24694>  
DOI: 10.4000/lhomme.24694
- Boulanger, J.-C. (1985). Francophonie, un terme, des sens. *Langues et linguistique*, no 11, p. 145-173. Recuperado el 03/03/2022 de [https://boulanger.recherche.usherbrooke.ca/document-article-boulanger\\_1985b](https://boulanger.recherche.usherbrooke.ca/document-article-boulanger_1985b)
- Bounoug Fouda, B. (2021). *Économie de la Francophonie*. Les éditions du Panthéon. Recuperado de <https://www.chapitre.com/BOOK/bounoug-fouda-boniface/economie-de-la-francophonie,82816847.aspx>

- Bourguiba, H. (11 de mayo de 1968). *Une double ouverture au monde*. Recuperado el 05/02/2022 de <https://sommets-francophonie.challenges.fr/wp-content/uploads/sites/20/2018/11/DISCOURS-BOURGUIBA.pdf>.
- Carrère, C. Masood, M. y Fondation pour les Études et la Recherche sur le Développement International. (2012). *Le poids économique de la langue française dans le monde*. Clermont-Ferrand: Fondation pour les Études et la Recherche sur le Développement International. Recuperado el 11/10/2021 de [https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/Etude\\_sur\\_le\\_poids\\_economique\\_de\\_la\\_langue\\_francaise\\_dans\\_le\\_monde\\_cle461331.pdf](https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/Etude_sur_le_poids_economique_de_la_langue_francaise_dans_le_monde_cle461331.pdf)
- Carrère d'Encausse, H. (2019). *La langue française et l'influence de la France dans le monde*. Recuperado de <https://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise-et-linfluence-de-la-france-dans-le-monde>
- Centre d'étude et de réflexion sur le monde francophone. (s.f.). *Définition et présentation du monde francophone*. Recuperado el 13/10/2021 de <https://www.cermf.org/francophonie-definition>
- Chaudenson, R. (1995). *Créolisation et Francophonie*. Recuperado de <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A33005/attachment/ATT-0/>
- Chnane-Davin, F. (2018). Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies? Le Français dans le monde. Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications* N°64. La FIFP. CLE International.
- Confiant, R. (s.f.). Créolité et francophonie: un éloge de la diversité. *Articles et débats*. Recuperado el 10/04/2022 de <https://www.potomitan.info/articles/diversalite.htm#:~:text=Un%20nouveau%20fran%C3%A7ais%20doit%20na%C3%A9tre,langue%20de%20l'ancienne%20m%C3%A9tropol>  
e
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes) Madrid. Anaya. Recuperado el 12/09/2021 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

- Cuq, J-P. (2018). La francophonie peut-elle être un objet didactique? Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications* N°64. La FIFP. CLE International.
- Delmaire, G. y Komatsu, S. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment? *Rencontres Pédagogiques du Kansai*. Recuperado de [http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/050\\_054\\_komatsu.pdf](http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/050_054_komatsu.pdf)
- Deniau, X. (1992). *La Francophonie*. Que sais-je? París: PUF.
- Dumont, P. (2001). *L'interculturel dans l'espace francophone*. L'Harmattan. París. Recuperado el 21/03/2022 de [https://books.google.com.uy/books?id=ITOLYNIldj8C&printsec=frontcover&source=gbs\\_vpt\\_read#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.uy/books?id=ITOLYNIldj8C&printsec=frontcover&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false)
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. París. Ed. Dunod.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC núm. 136, de viernes 15 de julio de 2016).
- Dictionnaire de l'Académie française. (1694). Primera edición. Recuperado de <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A1R0024-11>
- Du Bellay, J. (1549). *Défense et illustration de la langue française*. Recuperado el 27/10/2021 de [https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Du\\_Bellay.htm](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/Du_Bellay.htm)
- Farandjis, S. (2004). Repères dans l'histoire de la francophonie. *Hermès, La Revue*, 40, 49-52. Recuperado el 22/02/2022 de <https://doi.org/10.4267/2042/9498>
- Geron, G. (2018). *Le français, une langue francophone à enseigner*. Recuperado de <https://culture-fle.de/le-francais-une-langue-francophone-a-enseigner/>
- Glissant, E. (s.f.). Une pensée archipélique. *Créolisation*. Recuperado el 05/04/2022 de <http://www.edouardglissant.fr/creolisation.html>

- Glissant, E. (s.f.). Une pensée archipélique. *Rhizome*. Recuperado el 27/03/2022 de <http://www.edouardglissant.fr/rhizome.html>
- Guillou, M. (2016). *La troisième francophonie ou le rêve francophone du 21ème siècle*. Recuperado de <http://www.academiedegeopolitiquedeparis.com/en/la-troisieme-francophonie-ou-le-reve-francophone-du-21eme-siecle/>
- Houdebine-Gravaud, A. M. (1988). *Langue et Imaginaire: le français aujourd'hui*. Recuperado el 06/12/2021 de [https://www.academia.edu/13344567/Langue\\_et\\_imaginaire\\_le\\_fran%C3%A7ais\\_aujourd'hui\\_1988](https://www.academia.edu/13344567/Langue_et_imaginaire_le_fran%C3%A7ais_aujourd'hui_1988)
- Klinkenberg, J.-M. (2017). La francophonie comme idéologie. Mythes et réalités d'un discours sur la diversité culturelle. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1), 11–39. Recuperado de <https://doi.org/10.7202/1043559ar>
- Komatsu, S. (2018). La francophonie comme élément culturel de l'enseignement du français: quels enjeux et quel impact au Japon? Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications* N°64. La FIFP. CLE International.
- Lallement, F. (2018). Enseigner la Francophonie? Enseigner les francophonies... un essai d'analyse d'une injonction « complexe ». Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications* N°64. La FIFP. CLE International.
- Lebrun, A. (1996). *Statue cou coupé*. Paris, J. M. Place.
- Leclerc, J. (15 de febrero de 2022). Qu'est-ce que la Francophonie? *L'aménagement linguistique dans le monde*. Recuperado el 15/02/2022 de <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/francophonie.htm>
- Maalouf, A. (2006). Contre "la littérature francophone". *Le Monde*. Recuperado de [https://www.lemonde.fr/livres/article/2006/03/09/contre-la-litterature-francophone\\_748933\\_3260.html](https://www.lemonde.fr/livres/article/2006/03/09/contre-la-litterature-francophone_748933_3260.html)
- Mabanckou et al. (2007). *Pour une littérature-monde en français*. Recuperado el 31/01/2022 de <https://poezibao.typepad.com/poezibao/files/Manifeste.pdf>

- Marie, V. (2009). *De la Francophonie "centripète" à une Francophonie périphérique*. DOI:10.29173/af6778 Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/329722754\\_De\\_la\\_Francophonie\\_centripete\\_a\\_une\\_Francophonie\\_peripherique](https://www.researchgate.net/publication/329722754_De_la_Francophonie_centripete_a_une_Francophonie_peripherique)
- Martel, M. (2020). *La francophonie, c'est un vaste pays, sans frontières*. Recuperado el 27/11/2021 de <https://www.jfb.hu/agenda-culturel/la-francophonie-cest-un-vaste-pays-sans-frontieres>
- Martin, L. (2022). *Francophonie: histoire d'un mot, actualité d'un projet*. Recuperado de <https://www.transatlantic-cultures.org/en/pdf/record/francophonie-histoire-d-un-mot-actualite-d-un-projet.pdf>
- Matthey, M. y Maurer, B. (2015). *Mesurer la francophonie et identifier les francophones. Inventaire critique des sources et des méthodes*. París, Éditions des Archives contemporaines. Recuperado el 03/12/2021 de <https://doi.org/10.3917/ls.159.0156>
- Mézange, C. (2018). Quand numérique et francophonie s'invitent en classe de FLE. Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications* N°64. La FIFP. CLE International.
- Mitterrand, F. (19 de noviembre de 1991). *Allocution de M. François Mitterrand, Président de la République, à l'occasion du 4ème sommet de la francophonie, notamment sur la nécessité d'une plus grande solidarité envers les pays en voie de développement et d'un soutien aux efforts de démocratisation en Afrique*. Recuperado de <https://www.vie-publique.fr/discours/131346-allocution-de-m-francois-mitterrand-president-de-la-republique-loc>
- Molinari, C. (2007). *Les dynamiques sociolinguistiques dans l'espace francophone: le cas du Mali à travers le regard d'Amadou Hampâté Bâ*. Recuperado el 15/10/2021 de [http://www.farum.it/publiforum/ezone\\_articles.php?art\\_id=60](http://www.farum.it/publiforum/ezone_articles.php?art_id=60)
- Nubukpo, K. y Roussy, C. (2018). *Pour une Francophonie de l'action*. Recuperado el 12/02/2022 de <https://www.jean-jaures.org/publication/pour-une-francophonie-de-laction/>

- Observatoire de la langue française. (2014). Le dénombrement des francophones. Recuperado de <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/06/Le-denumerement-des-francophones-1-Quest-ce-qu-un-francophone.pdf>
- Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone. (2021). *Plus de 312 millions de francophones en 2021*. Recuperado el 20/03/2022 de <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/actualites/plus-de-312-millions-de-francophones-en-2021>
- Orden EDU/2157/2010, de 30 de julio, por la que se regula el currículo mixto de las enseñanzas acogidas al Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia relativo a la doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat en centros docentes españoles, así como los requisitos para su obtención. (BOE núm.191, de sábado 7 de agosto de 2010).
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2019). *La langue française dans le monde 2015-2018*. Éditions Gallimard.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (s.f.). *Qu'est-ce que la Francophonie?* Recuperado el 02/05/2022 de <https://www.jeux.francophonie.org/sites/default/files/public/wysiwyg/passeport.pdf>
- Owaida, A.A. (2008). Enseignement francophone du FLE à l'Université Roi Abdul Aziz: réflexions sur la possibilité de son intégration. *ADAB Issue N° 26*. Recuperado de <https://onlinejournals.uofk.edu/index.php/JFA/article/view/631/504>
- Pelletier, B. (27 de diciembre de 2010). *D'où vient le "rayonnement de la France"?* Gestion des risques interculturels. *Entreprises & Management Interculturel*. Recuperado el 27/06/2021 de <http://gestion-des-risques-interculturels.com/pays/europe/france/dou-vient-le-rayonnement-de-la-france/>
- Pinhas, L. (2004). Aux origines du discours francophone. *Communication et langages*, n°140, 2ème trimestre 2004. Dossier: Du «document numérique» au «textiel». pp. 69-82. Doi: 10.3406/colan.2004.3270. Recuperado de [http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_2004\\_num\\_140\\_1\\_3270](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2004_num_140_1_3270)

- Premat, C. (2018). Dépolitiser un lien aux colonies pour construire une coopération a minima, Pour une généalogie critique de la Francophonie. *Stockholm Studies in Romance Languages*. Stockholm: Stockholm University Press. 2018, pp. 29–80. DOI: <https://doi.org/10.16993/bau.b>
- Provenzano, F. (2006). La "francophonie" : définitions et usages. *Quaderni*, n°62, Hiver 2006-2007. Le thanatopouvoir: politiques de la mort. pp. 93-102. Doi: 10.3406/quad.2006.1707 Recuperado el 10/02/2022 de [http://www.persee.fr/doc/quad\\_0987-1381\\_2006\\_num\\_62\\_1\\_1707](http://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_2006_num_62_1_1707)
- Puccini, P. (2008). *Le fonctionnement du mot « francophonie » dans la revue Esprit, novembre 1962 : à la recherche d'une définition*. Recuperado el 22/02/2022 de <https://doi.org/10.4000/dhfles.99>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París. Clé international. Recuperado el 15/05/2022 de [https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren\\_histoire\\_methodologies.pdf](https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf)
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015).
- Reclus, O. (1886). *France, Algérie et colonies*. Hachette. Recuperado el 20/10/2021 de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75061t.texteImage>
- Renard, C. (2021). *Edouard Glissant: penser la créolisation*. Recuperado de <https://www.radiofrance.fr/franceculture/edouard-glissant-penser-la-creolisation-6386277>
- Sédar Senghor, L. (1962). Le français langue de culture. *Esprit*. Paris : Éditions Esprit. Recuperado de <https://tracesdefrance.fr/2019/10/05/le-francais-langue-de-culture-senghor-revue-esprit-1962/>

- Sédar Senghor, L. (1975). Pour un humanisme de la francophonie. *Revue des deux mondes*. Recuperado el 01/05/2022 de <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/pour-un-humanisme-de-la-francophonie/>
- Sédar Senghor, L. (1988). *Ce que je crois*. Eds. Grasset. Recuperado el 28/05/2022 de <https://www.grasset.fr/livres/ce-que-je-crois-9782246249412>
- Siouffi, G. (2011). L'apologétique de la langue française et la problématique du « rayonnement » à la fin du XVIIIe siècle. *Littératures classiques*, 76, 175-185. Recuperado el 27/04/2022 de <https://doi.org/10.3917/licla.076.0175>
- Spaëth, V. (2018). Pour enseigner l'histoire de la notion de francophonie. Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications* N°64. La FIFP. CLE International.
- Suárez Muñoz, M. y Suárez Ramírez, A. (2020). *El manual escolar o libro de texto: cuando el documento didáctico condiciona el aprendizaje*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/61711/1/Manualescolar.pdf>
- Taillandier, F. (s.f.). *L'espace francophone, pourquoi?* SGDL. Recuperado el 03/10/2021 de <https://www.sgdL.org/sgdl-accueil/presse/presse-acte-des-forums/l-ecrivain-dans-l-espace-francophone/1171-lespace-francophone-pourquoi>
- Tétu, M. (1997). *Qu'est-ce la francophonie?* Hachette. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3383860g.texteImage>
- Thiam, O. (2018). Enseigner la francophonie en didactique du français langue seconde au Sénégal. Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies. *Recherches et applications* N°64. La FIFP. CLE International.
- Trésor de la Langue Française informatisé. (1994). ATILF - CNRS & Université de Lorraine. Recuperado de <http://www.atilf.fr/tlfi>
- Valantin, C. (2016). *Épilogue. Senghor et la civilisation de l'universel. Trente ans de vie politique avec Léopold Sédar Senghor*. Paris: Belin. Recuperado el 15/03/2022 de

<https://www.cairn.info/trente-ans-de-vie-politique-avec-leopold-sedar--9782701196657-page-185.htm>

Zarate, G. (2015). La civilisation dans le champ du FLE. Un concept piégé par les idéologies. *Repères DoRiF*, n. 7 – *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*, DoRiF Università, Roma. Recuperado el 20/01/2022 de <https://www.dorif.it/reperes/genevieve-zarate-la-civilisation-dans-le-champ-du-fle-un-concept-piege-par-les-ideologies/>