



Canon literario y didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) El conocimiento cultural vitivinícola a través del idioma

Literary canon and teaching French as a Foreign Language (FLE)
Cultural knowledge of wine through language

INÉS GONZÁLEZ AGUILAR ¹

¹GIRTraduvino. Universidad de Valladolid, España

KEYWORDS

*Literary canon
French as a foreign language
language teaching
Culture
Wine-making literature*

ABSTRACT

This paper comes to show the presence and influence of the literary canon in the teaching of French as a Foreign Language (FLE), conditioning the literary works in Spanish textbooks for this purpose. To this end, we have followed a path that starts with a theoretical analysis of the literary canon and the inclusion of culture in FLE and then shows how it has been a determining factor in civilizational teaching. This is supported by a specific study of the literature on wine culture. The conclusion is that this example allows us to check how the literary canon and literature merge in the FLE classroom.

PALABRAS CLAVE

*Canon literario
Francés como lengua extranjera
Didáctica de las lenguas
Cultura
Literatura vitivinícola*

RESUMEN

Este trabajo demuestra la presencia e influencia del canon literario en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE), condicionando las obras literarias en los manuales españoles para tal fin. Para ello, hemos seguido un itinerario que parte del análisis teórico del canon literario y de la inclusión de lo cultural en FLE para, a continuación, mostrar cómo este ha sido determinante en la enseñanza civilizational. Todo ello se sustenta a través del estudio concreto de la literatura en torno a la cultura vitivinícola. La conclusión es que, a través de este ejemplo, constatamos cómo se funden canon literario y literatura para el aula de FLE.

Recibido: 12/ 07 / 2022

Aceptado: 19/ 09 / 2022

1. Introducción

Los cánones, literarios u otros, han suscitado numerosos acercamientos científicos con el fin de llegar a una definición o de determinar su alcance, así como los factores que hayan podido motivar su aparición. Tal es su peso en las relaciones culturales que ha destacado en distintos ámbitos tan dispares como la moda o el cine. En las próximas páginas, nuestro planteamiento se centrará exclusivamente en la literatura y, más concretamente, en aquella empleada para la didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE). Sin embargo, somos conscientes de que las publicaciones en torno al estudio de esta literatura también son numerosas, así como aquellas que defienden su renovación en FLE proveyéndola de nuevas herramientas (Bertrand, 2013). En cambio, la repercusión del canon literario en la literatura en FLE es un tema que se ha abordado de manera más bien indirecta en la medida en que se sobreentiende la necesidad de una selección entre los textos literarios que hay que didactizar, pero no se han llegado a explicitar sus condicionantes. Por consiguiente, nuestro primer objetivo será el de retomar las definiciones del canon literario y establecer la relación entre este y la didáctica FLE. Llegados a este punto, se hace necesario evidenciar el interés de comprender mejor la naturaleza de esas decisiones respecto a los textos literarios dentro de los manuales escolares utilizados en España para la clase de francés. En cuanto a nuestro segundo objetivo, se tratará de mostrar el papel que desempeña el aprendizaje de la literatura y, por ende, del canon literario, para la adquisición de las nociones culturales pertenecientes a una sociedad diferente a aquella en la que el aprendiente ha establecido sus marcas. En especial, estudiaremos el caso de la vitivinicultura por ser un ejemplo de elemento cultural presente en las tradiciones de la sociedad española como de la sociedad francesa, favoreciendo así su inclusión en los manuales de francés.

Para llevar a cabo este estudio hemos procurado que converjan varias metodologías analíticas que, en cualquier caso, siguen un enfoque cualitativo, que no cuantitativo, ya que nos hemos inclinado por una muestra representativa de los libros en los que se denota la presencia del hecho literario. Para la obtención de resultados concluyentes hemos considerado más ventajoso entender el conjunto de decisiones pertinentes además de la relación entre ellas en el marco de la elaboración de un libro escolar en vez de crear porcentajes de presencia de tal o cual autor en determinado número de manuales escolares, lo cual, definitivamente, no facilitaría la comprensión global del canon literario. Para la obtención de este corpus se ha procedido en varias fases de selección. En una primera parte, hemos elaborado un corpus de manuales con representación vitivinícola en el Centro Internacional de la Cultura Escolar¹ (CEINCE). Para ello, se ha destacado la presencia notable de la vitivinicultura sin importar el tipo de actividad que la incorpora o el nivel escolar del manual. Sí han sido relevantes criterios como la ubicación geográfica (conservando manuales utilizados en España), la ubicación temporal (manuales del siglo XX hasta la actualidad). En una segunda parte, se han seleccionado los manuales que incorporan la vitivinicultura en forma de texto literario dentro de este primer corpus global. Así pues, el segundo corpus es mucho más restringido y se ha erigido según las características intratextuales de los libros. Una vez elaborado el corpus de trabajo, se ha realizado un estudio retrospectivo de la presencia literaria y la posible incidencia en ella del canon literario. La tabla de análisis incluía elementos de estudio como la metodología empleada en el manual, el año de publicación², el autor del texto literario, la dificultad lingüística, el tipo de actividad en torno al texto literario, etc. Finalmente, las últimas páginas de este estudio aportarán una dimensión etnográfica del tema, ya que se aprecia claramente el influjo de factores sociológicos en el canon literario y, en consecuencia, la organización de los conocimientos culturales por medio del aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, trazamos una reflexión a través de razonamientos que ofrecen una visión didáctica del canon literario.

En el marco de este proyecto, la terminología y el análisis de conceptos relacionados con la didáctica de las lenguas extranjeras no son objetivos prioritarios, sino que derivan de la necesidad de precisión en momentos determinados y es necesario tener en cuenta que estarán supeditados al contenido del texto. Además, el corpus presentado demuestra una fuerte presencia de lo cultural en general, y en especial la vitivinicultura, en los manuales de francés. Este factor se debe a los parámetros de la recogida de muestras en función de la presencia vitivinícola. Non obstante, un estudio anterior (González Aguilar, 2022) muestra el progreso de este contenido cultural en torno a la vid y el vino en el corpus global y su relación con las metodologías en didáctica FLE.

La organización de este estudio sigue el orden de las preguntas planteadas previamente y que nos han llevado a analizar manuales escolares analizados con anterioridad para

incluir la perspectiva del canon literario. Estas dudas son: ¿cuál es el lugar otorgado al canon literario dentro de la enseñanza de la literatura francesa? ¿el canon literario ha sido siempre determinante, históricamente hablando, en la concepción de las obras escolares? ¿se trata de una herramienta complementaria dentro del objetivo de enseñar lo sociocultural extranjero?

1 <https://www.ceince.eu/>

2 Con el fin de establecer un periodo temporal en el que se intensifica la presencia del contenido vitivinícola en forma de actividad literaria.

2. Análisis

2.1. Los cánones literarios

En efecto, solo podemos hablar de canon literario en singular en tanto que es un concepto único, un hecho general que existe y se manifiesta en todas las esferas sociales por influencia de la propia sociedad. Sin embargo, existen varios cánones en función de su evolución histórica y de sus distintas aplicaciones en ámbitos varios. Está claro que el concepto de canon literario nos reenvía a una selección o incluso ley que rige sobre un conjunto variado estableciendo una jerarquía dentro de la amplia producción literaria. Aunque podríamos extendernos en la explicación de la aparición de cánones en diferentes esferas de la vida cotidiana, nos basaremos, para este trabajo, en el ámbito literario y su aplicación a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Para ello, se hace necesario rememorar las causas del surgimiento del canon literario.

En sus orígenes, el canon literario surge de la constatación de la limitación del tiempo de vida, y así lo expresa Harold Bloom: “Poseemos el canon porque somos mortales y nuestro tiempo es limitado” (Bloom, 1995, p. 40). Además, el ser humano tiende, por naturaleza, a rentabilizar al máximo todas sus acciones, por lo que favorece aquellas que más le reportan. Así pues, establece un conjunto de obras que considera de mayor calidad o aporte. Al mismo tiempo, algunos investigadores sobre el canon literario, como Walter Mignolo, opinan que éste responde al deseo de asentar el pasado para poder avanzar: “La formación del canon en los estudios literarios no es más que un ejemplo de la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro” (Sullà et al., 1998, p. 30-31). De hecho, en su argumentación, la primera premisa es que “una de las funciones principales de la formación del canon (literario o no) es asegurar la estabilidad y adaptabilidad de una determinada comunidad de creyentes” (Sullà et al., 1998, p. 237). La última palabra de esta cita es clave, ya que, para la existencia de un canon de cualquier tipo es fundamental que todos los agentes de una sociedad estén convencidos de su existencia y utilidad. Así pues, unos crean cánones y otro son seguidores de aquellos cánones que consideran autoridades en la materia.

Ahora bien, debemos dejar claro que el canon literario se ve influenciado por distintos factores que contribuyen a hablar de variabilidad del canon literario. Pozuelo afirmaba al respecto que:

Toda consideración sobre un esquema canónico lo es en momentos socio-históricos concretos y en contextos determinados: se configuraría así una teoría de los cánones, en plural, que han actuado en diferentes etapas de la formación del concepto mismo de literatura y de su propia evolución (Sullà et al., 1998, p. 30)

A través de esta cita quedan patentes varias nociones fundamentales para el entendimiento del canon literario. En primer lugar, pone en valor el contexto socio-histórico, lo que implica que, no solo se pretende fijar el pasado, sino que la propia Historia influye en la elaboración del canon literario. Además, la sociedad también está implicada en la creación del canon literario. Esto se hace evidente si tomamos por ejemplo cualquier momento de auge de una dictadura que, por el momento histórico, político y sociológico, hace obligatorias una serie de lecturas mientras que desprecia otras que no están bien valoradas para poder servir a la ideología predominante. Barbara Herrnstein Smith apoyaba esta tesis cuando sostiene que:

(...) toda valoración de un texto literario es, en realidad un juicio sobre lo bien que el texto en cuestión satisface las necesidades cambiantes de los individuos y las sociedades, es decir, lo bien que realiza funciones específicas”. (Sullà et al., 1998, p. 49-50)

Esto lleva a ciertos autores a poner en duda si realmente el canon literario representa la Historia o si, al contrario, se pone al servicio de esta con fines que responden a las aspiraciones de ciertas personalidades (Sullà et al., 1998, p. 54). Además de estos factores que provocan la variabilidad de los cánones, debemos añadir otros más recientes como lo son las redes sociales. A este respecto, Aradra *Sánchez* (2009, 14) remarca la influencia de la globalización y de las esferas mediáticas, llegando a provocar un “contraste, precisamente entre los modos canónicos, que se asientan en el orden, la tradición y los valores heredados, y la globalización, la pluralidad, la movilidad y la apertura de los nuevos enfoques comunicativos, económicos, políticos, ideológicos y culturales” (Aradra *Sánchez*, 2009, p. 14). Volveremos sobre esta idea más adelante cuando abordemos las perspectivas de futuro de la enseñanza del canon literario a través de las metodologías modernas dentro de la clase de FLE.

En definitiva, si hemos llegado a la conclusión de que existen distintos cánones literarios y que estos están influenciados por factor socio-históricos, debemos mencionar las distintas teorías que llevan a definir sus tipos. Así pues, Wendell V. Harris distingue entre:

- canon potencial: el conjunto de obras literarias en su totalidad
- canon accesible: se trata de la parte del canon potencial que está disponible para su consulta en un momento histórico dado
- canon selectivo: “listas de autores y textos como en las antologías, programas y reseñas críticas”. (Sullà et al., 1998, p. 42)

En esta misma obra se manifiesta la oposición entre el canon oficial y el canon personal (Sullà et al., 1998, p. 42), que podrían responder a inclinaciones ideológicas más generales o más individuales. Al final, Fowler erige el canon pedagógico así:

la lista de libros que se enseña generalmente en los institutos y universidades no sólo será mucho más corta que la del canon oficial, sino que también es probable que no se corresponda exactamente con la del canon crítico (Sullà et al., 1998, p. 43).

Por una parte, esta clasificación solo tiene en cuenta la perspectiva histórica respecto al canon accesible, que precisa de un momento cronológico establecido. Por otra parte, la dimensión sociológica solo es determinante en la medida en que condiciona el canon selectivo, influyendo en los criterios seguidos por la crítica para justificar la elaboración de dicho canon. Finalmente, la existencia del canon pedagógico no puede sino ratificar la relación entre la esfera educativa y el canon literario. Desde que Bloom abriera la polémica sobre el canon literario, este ha evolucionado dado su carácter cambiante. Sin embargo, en la actual vorágine de la esfera mediática, la política y la influencia que ejercen sobre los currículos académicos, conviene preguntarse si el canon literario cambia a tal velocidad (Fernández, 2017, pp. 161-162) y, más específicamente, si se adapta a la didáctica FLE, así como la cabida de la vitivinicultura en ella. A continuación, presentaremos los diferentes actores educativos que influyen en el canon literario.

2.2. Canon literario y enseñanza

El canon literario siempre ha estado íntimamente relacionado con la esfera educativa. Es por ello que Harold Bloom afirmaba que “originalmente, el canon significaba la elección de libros por parte de nuestras instituciones de enseñanza” (Bloom, 1995, p. 25). Enric Sullà hace una afirmación parecida al respecto de las obras que constituyen el canon, que son “dignas de ser estudiadas” (Sullà et al., 1998, p. 11), lo cual implica obligatoriamente al ámbito educativo, ya que solo se estudian obras que aporten conocimientos, saberes, valores a los estudiantes. De hecho, unas páginas más adelante se afirma que “se habla de obra clásica en cuanto que es estudiada en las clases” (Sullà et al., 1998, p. 20). Esta definición introduce un término al que se ha recurrido habitualmente en la enseñanza de la literatura como obra clásica para referirse, principalmente, a las obras del canon pedagógico. El adjetivo “clásico”, que también hace referencia a la antigüedad greco-latina, confiere prestigio y estatus al canon. Por lo tanto, se puede decir que en la esfera educativa se hace uso del canon literario, pero utilizando otro nombre más atractivo o más notorio en una suerte de estrategia publicitaria.

Tal y como inciden las citas anteriores, el sistema educativo es fundamental como filtro para la elaboración del canon literario. Fernández Díaz añade al respecto: “Por su parte, los lectores, en general, son conscientes de que existe un triple filtro: el de la crítica literaria, el de la enseñanza y finalmente el que propone la esfera mediática” (Fernández Díaz, 2008). De hecho, la universidad como institución reguladora del canon literario, es una idea recurrente en los distintos análisis existentes. Tal es su influencia que ha sido incluso criticado por ser poco objetiva: “Uno de los aspectos fundamentales de la crítica al canon, la función de la institución que administra al canon: la universidad” (Sullà et al., 1998, p. 22). En efecto, la universidad ha sido la institución de referencia durante mucho tiempo, dado que en ella se encontraban los estudiosos, la autoridad que determina las obras que son dignas de formar parte del canon. Por ello, siempre se ha ratificado el peso de la sociedad en la constitución del canon literario a través de la labor de la universidad. En la actualidad, se analiza dicha influencia sobre el canon literario desde perspectivas sociológicas innovadoras como la cuestión de género (Cáceres Ferrari, 2021).

Los objetivos del canon literario revelan mucho sobre su valor en la educación. Harris ha fijado estos principios:

1. Proveer de modelos, ideas e inspiración
2. transmitir una herencia intelectual
3. crear marcos de referencia comunes
4. intercambiar favores con el sentido de que los escritores suelen ser decisivos en la formación de un canon prestándose atención entre sí
5. Legitimar la teoría
6. ofrecer una perspectiva histórica
7. pluralizar (no limitándose a una tradición, es decir, practicando la política del reconocimiento). (Sullà et al., 1998, p. 22)

Estos objetivos son sumamente representativos de las metas que se pueden lograr con la enseñanza del canon literario en el aula. En primer lugar, dar a conocer las figuras de referencia puede servir de inspiración para los alumnos, sobre todo en una concepción tradicional de la enseñanza de las lenguas que concibe al alumno como un recipiente vacío a la espera de ser completado con conocimientos y saberes. En las metodologías más actuales, aquellas que se basan en el marco europeo, se pretende mostrar un mayor número de modelos diferentes y variados, en este caso literarios, con el fin de conseguir una concepción multicultural de la sociedad en el camino hacia la aceptación y el compartir. El segundo objetivo está estrechamente relacionado con el sexto, dado que mostrar la Historia literaria de un pueblo es, al fin y al cabo, perpetuar su legado a las generaciones siguientes. Lo cercanas que demuestran ser algunas metas del canon literarios con otras de la enseñanza de las lenguas nos lleva a comprender que el aula de idiomas nunca ha sido exclusivamente una clase de gramática, conjugación, fonética y vocabulario. Al revés, los expertos en didáctica de las lenguas siempre han abogado, más o menos conscientemente, por la enseñanza de un contenido cultural variando sus representaciones e incluso el lugar

que se le otorga. En definitiva, el canon literario ha sido determinante en la inclusión de la enseñanza cultural dentro de la enseñanza de idiomas. A continuación, ahondaremos en ese contenido cultural en el que se incluye la literatura.

3. Resultados

3.1. Civilización; la importancia del canon literario

En cuanto a la terminología, si bien podemos hablar de enseñanza de lo cultural, cultura y civilización no se refieren a las mismas realidades. En el marco de la enseñanza del FLE, hemos probado anteriormente que lo cultural ha sido siempre fundamental y, por ello, los autores de manuales de francés han explorado distintas vías que favoreciesen su inclusión dentro del aula. Este deseo de integración cultural ha desembocado en varias manifestaciones, que hemos denominado civilización, cultura e interculturalidad, en base a la terminología ya empleada por Areizaga et al., 2005; Argaud, 2018; Aristi, 1983; Fougerouse, 2016; Zarate, 2015. La civilización, primera manifestación de lo cultural en el orden cronológico, hace referencia a un contenido culto, a un acercamiento de lo cultural a través de sus manifestaciones tangibles, artísticas. La literatura es, de hecho, una de las representaciones de la civilización, y más aún, la más frecuente. Sin embargo, la civilización ha sido confundida en muchas ocasiones con el término cultura, que a su vez se confunde con la Cultura. La cultura se refiere al primer movimiento de enseñanza de lo cultural que, por primera vez, acepta que el aprendiente acceda a lo cultural extranjero a través de lo cultural propio. Además, asocia lo cultural con lo práctico, lo que lleva a los profesores que siguen esta metodología a enseñar solo aquello que resulta útil y visible dentro de la vida cotidiana de sus alumnos. Por fin, la última corriente de enseñanza de lo cultural nace gracias al Marco Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001), que concibe la enseñanza de las lenguas con el fin de que los pueblos de diferentes lenguas y culturalmente extraños logren el entendimiento, la comprensión y el acercamiento. Aquí, la multiculturalidad se pone al servicio de un aprendiente que necesita desenvolverse en la cultura ajena en una perspectiva de interacción con el fin de lograr una tarea final asignada. En vista de estos tres movimientos de enseñanza cultural, podemos afirmar que, si bien la literatura no ha sido totalmente excluida de la cultura o de lo intercultural, es en el movimiento civilizacional donde resulta predominante.

Esto se debe a que la literatura es una forma de manifestación cultural, un reflejo de la presencia de lo cultura del mismo modo que las huellas en la arena son el reflejo del paso de una persona por determinado lugar. La literatura es la primera forma cultural que denota el interés de los expertos en didáctica de las lenguas hacia la producción cultural, aunque en los primeros tiempos ha sido utilizada con fines lingüísticos, ya que, más que las características que hacían de cada texto una obra única, los profesores buscaban el estudio de la lengua entendiendo que la literatura la muestra en su forma más idónea y perfecta. Bruezière lo justifica de esta manera: "C'est les introduire [les apprenants] de la façon la plus sûre à la connaissance de la civilisation" (Argaud, 2018, p. 3). Respecto al canon literario, el hecho mismo de hablar de literatura implica una reflexión sobre las obras y los autores (Aradra Sánchez, 2009, p. 13). Es decir, que implica un juicio sobre dichas obras y autores que, a su vez, conlleva la exclusión de algunas frente a la defensa de otras. Para el autor de un manual para el aprendizaje de una lengua extranjera, la elección de los materiales implica obligatoriamente un proceso de selección basándose en criterios didácticos que fomentan el aprendizaje de la lengua. Esa búsqueda de las especificidades de cada obra que puedan aprovecharse para la enseñanza de la lengua extranjera es el fin último de la didáctica que consiste en un análisis de los medios más propicios en el aprendizaje del idioma, en este caso, el francés. Por lo tanto, el término civilización engloba también al canon literario en la medida en que la civilización es, en didáctica, la forma más tradicional de incluir el contenido cultural dentro del proceso de aprendizaje, dentro del cual se encuentra el canon literario. Este canon literario defiende un contenido cultural que el autor estima necesario para el aprendiente, además de que se presta a la enseñanza de la lengua propiamente dicha. Esta doble funcionalidad del texto literario es lo que ha motivado su uso tan frecuente en los primeros momentos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, antes incluso de que naciese la didáctica como disciplina científica.

La primera metodología conocida es la tradicional y se basa en la enseñanza de idiomas tal y como era concebida para las lenguas clásicas, el latín y el griego (Puren, 1988, p. 24). En estos momentos, el aprendizaje de una lengua extranjera consistía en que el alumno asistiese voluntariamente a clases de idiomas, aún más, de forma desinteresada, dado que las lenguas tienen el mismo escaso valor que las artes (Fernández Fraile, 2005, p. 22). Así pues, la tarea del docente era de selección de los materiales, explicación de los puntos gramaticales y de las listas de vocabulario, e imposición del ritmo de trabajo. Por su parte, los estudiantes realizaban de manera independiente una serie de tareas, a menudo basadas en el ejercicio de traducción de textos, principalmente literarios, a partir de los que se deducían reglas gramaticales explicadas posteriormente por el docente. Así pues, esta metodología es la que más favorece la integración del texto literario. Por una parte, la literatura se ve promovida porque los manuales de esta época requieren una base textual sólida que dé lugar a explicaciones gramaticales, comentarios de texto y ejercicios de traducción. Por otra parte, el hecho de no concebir la lengua como instrumento para la comunicación o el desarrollo de la vida cotidiana deja de lado la posibilidad de incluir

textos similares a los que el alumno encontraría a diario (lo que hoy llamamos documentos auténticos). Dado que el estudiante aprende por el placer de obtener un conocimiento nuevo y que contribuya a su crecimiento moral, la literatura se muestra más favorable. Su perfección lingüística brinda textos que, seleccionados en función de sus virtudes académicas y morales, fomentan el correcto desarrollo de los principios y valores del aprendiente. En este punto entra en juego el canon literario. Podemos deducir que los autores de los manuales de FLE hacen una selección de textos literarios en base a tres criterios fundamentales: la pertenencia de este texto o autor literario a un canon general, pero también al canon pedagógico; sus propiedades lingüísticas, pero también las enseñanzas morales que transmiten. En primer lugar, el elenco de autores literarios susceptibles de aparecer en los manuales de francés forma parte de un canon general, es decir obras que son reconocidas socialmente por su brillantez, además de formar parte del canon pedagógico, es decir, aquel que es considerado útil para transmitir enseñanzas a los aprendientes. Dentro de estos dos cánones se constituye un tercero más específico que incluye, además, las características gramaticales del texto que puedan fomentar el correcto aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso, el francés.

En este último criterio reside una de las críticas al canon literario, ya que el establecimiento de este canon literario pedagógico depende de una institución específica: la universidad. Para empezar, la universidad juega un papel crucial en el establecimiento del canon literario porque en ella se encuentran tradicionalmente los críticos encargados de esta tarea, es decir, personas con el saber necesario como para apreciar la exquisitez de una obra literaria. En segundo lugar, porque a partir de 1930 se decidió que el profesorado no podía carecer de titulación se empezaron a convocar oposiciones restringidas (Fernández Fraile, 2005, p. 23). En efecto, en los estudios filológicos que habilitaban a los docentes para presentarse a oposiciones predominaba la literatura o el comentario de texto. En el primer tercio del siglo XX ni siquiera existía una titulación específica para obtener las competencias en idiomas necesarias para convertirse en profesor. En consecuencia, los aspirantes estudiaban la licenciatura en Letras y se especializaban en lenguas con una única asignatura titulada "Literatura contemporánea de lenguas neolatinas" (Fernández Fraile, 2005, p. 24). En definitiva, la literatura es importante a lo largo de la formación del profesorado y dejando huella en los textos elegidos a la hora de dar sus clases. Esto es lo que Puren denomina la ley de isomorfismo: "Cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation" (Puren, 1988, p. 52). También hay que destacar que muchos autores de manuales de francés eran profesores de universidad, como es el caso de Mirmán Contastín. Profesor en la Escuela de Comercio de Sevilla, se vio en la tesitura de suplir las plazas vacantes una vez que el régimen de Franco depuró toda la administración de los detractores a su ideología. Mirmán Contastín tuvo que encargarse de la enseñanza secundaria en los institutos de Sevilla y aprovechó la oportunidad para adaptar unos libros que el mismo había publicado solo un año antes (Bruña Cuevas, 2000). De este modo, los reestructuró para la educación secundaria y adaptó los libros a la doctrina franquista. Este dato es fundamental, ya que, según Wendell V. Harris:

Los profesores tienden a enseñar lo que les han enseñado, lo que es fácil de encontrar editado, sobre lo que existen ensayos interesantes y sobre lo que ellos mismos están escribiendo. Lo que es fácil de encontrar editado tiende a ser aquello sobre lo que se escribe y enseña; lo que se escribe tiende a ser lo que se enseña y sobre lo que otros escriben. (Sullà et al., 1998, p. 48)

En esta línea, recalcaremos que el canon literario general es de dominio público, de fácil acceso y es conocido por los docentes dada su formación universitaria. Por ende, la ley del isomorfismo justifica que se enseñase la literatura por medio de la metodología tradicional o de antologías traspasadas de generación en generación hasta que surgió una nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras: la metodología directa.

Sin embargo, coincidiendo con el auge del franquismo, una nueva corriente de pensamiento sobre didáctica de las lenguas se debate entre la innovación por medio de la metodología directa y la vuelta a la bien conocida metodología tradicional para paliar los defectos de la anterior. De este debate surge la metodología ecléctica que promueve la reutilización de textos literarios como fuentes de referencia para su comentario y traducción. Esta metodología, también llamada mixta o activa (Puren, 1988, p. 211), se caracteriza por flexibilizar elementos de la anterior metodología directa, como el método oral o el método activo. En este contexto, el texto literario es rehabilitado para su uso en la clase de FLE, aunque no tan frecuentemente como en la metodología tradicional.

En efecto, con anterioridad al uso de las metodologías que aunaban contenidos textuales, gramaticales, lexicales y ejercicios, las antologías literarias eran frecuentemente empleadas. Gates justificaba así su uso:

Una antología crea una tradición, la define y la conserva, pero al tiempo que pone de relieve una línea, deja en la sombra otras, es decir incluye y excluye, contribuyendo por lo tanto a la formación de un canon" (en Sullà et al., 1998, p. 27)

Podemos precisar acerca de esta afirmación que, en el caso de estas antologías, crean un canon enfocado a la didáctica de la lengua francesa y no un canon general como pueden crear las antologías empleadas en otras materias o en la enseñanza universitaria. La antología se siguió utilizando con la aparición de las metodologías, dado que constituían un complemento a los textos presentes en el libro, además de representar una tradición y unos estándares lingüísticos y culturales fundamentales para la enseñanza del idioma y moral de los estudiantes.

3.2. La influencia del canon literario en la enseñanza de lo cultural vitivinícola

Como decíamos anteriormente, la literatura fue el primer referente en didáctica de las lenguas extranjeras por muchos motivos, como que permitía perpetuar la tradición de enseñanza de las lenguas clásicas, que sus textos son modelos lingüísticos de buen uso y corrección y, finalmente, que son una muestra más de las manifestaciones culturales que se dan en un idioma concreto. Así pues, tanto las antologías como las primeras metodologías no solo incluían textos literarios en lengua francesa, sino también en la lengua materna. Esto se justifica de dos maneras: la primera es que el ejercicio más común era la traducción y tener textos en ambos idiomas daba pie a la traducción directa como inversa; la segunda, que tiene en cuenta el contenido cultural: “Sin olvidar nunca que a otras culturas sólo se llega desde la propia” (Sullà et al., 1998, p. 17). Así pues, la literatura presente en estos manuales era una muestra representativa de dos cánones diferentes, en dos idiomas y procedentes de dos sociedades distintas que buscan un acercamiento cultural. Pozuelo se basa en sus antecesores para afirmar que la literatura y la cultura están íntimamente unidas:

La definición de la propia cultura reclama a la de canon como elenco de textos por los cuales una cultura se autoproponde como espacio interno, con un orden limitado y delimitado frente al externo, del que sin duda precisa. (Sullà et al., 1998, p. 30)

Como bien refleja esta cita, este recogimiento interno pretende representar un orden exterior, al igual que el espacio reducido de un aula pretende reflejar el funcionamiento de toda una sociedad, culturalmente hablando en este caso. En esta línea, Fernández Díaz (2008, p. 15) reflexionaba acerca de la idoneidad de la literatura para plasmar la idealización de un país, de lo que habla Enric Sullà aludiendo a que “sirve de espejo cultural e ideológico de la identidad nacional” (Sullà et al., 1998, p. 11). Para demostrar estas declaraciones, hemos querido comprobar hasta qué punto el canon literario influía en la representación de lo cultural vitivinícola en la enseñanza del FLE. Para ello, hemos tomado un corpus de libros representativos de un modelo de la vitivinicultura en la literatura del FLE que nombraremos a lo largo de nuestro razonamiento.

Precursor de la enseñanza de la lengua francesa a través de la literatura, Nicolás Chantreau escribió su *Arte de hablar bien francés* en 1781 (García Bascañana, 2016). Por nuestra parte, hemos centrado nuestro análisis en el siglo XX y XXI, por lo que no atenderemos a su obra. En este periodo histórico, cabe destacar Juan del Álamo, quien argumentaba que la literatura dentro del contexto de la clase de francés servía para dotar al aprendiente de: “Une vue d’ensemble de la vie culturelle, politique, sociale, économique et scientifique de la France actuelle” (del Álamo, 1960, p. 7). De este modo, en el curso superior de su libro *La France, sa langue*, la lección sobre la vendimia se concluye con un poema de Théophile Gautier: *Chanson d’automne*. Se trata de un autor perteneciente al canon literario, dado que su obra es reconocida por los críticos y la prueba de ello es que es abordado en los estudios filológicos, como lo demuestra su presencia en las antologías literarias de referencia. Por el contrario, no todos los textos literarios presentes en esta obra forman parte del canon literario. El penúltimo fragmento dentro de la lección es firmado por L. Lyonnet, un autor que escapa a nuestro conocimiento, acerca del que no hemos encontrado información en ninguna obra, por lo que concluimos que no forma parte del canon literario. En su libro siguiente, este mismo autor se muestra más consciente de la utilidad de la literatura respecto a las capacidades de apreciación de los estudiantes dentro del apartado que denomina *Lectura explicada*:

Recomendada por el Cuestionario Oficial, puede ser ésta de positivos resultados siempre que se realice en conveniente forma. Ahora bien, conocida la psicología del alumno durante la edad en que suele cursar este segundo año de bachillerato, es difícil, por no decir imposible, sostener su atención con largas lecturas, ni tampoco con breves extractos, que otra cosa no puede ser en cada lección una lectura explicada, cuyo contenido, por su prolijidad o aridez, no suele interesarle, y cuyo mérito literario no está todavía en condiciones de apreciar debidamente. En consecuencia, para evitar la posibilidad de que el tedio se apodere del niño en perjuicio de la enseñanza, hemos concretado en esta edición todavía más dicha lectura a trozos literarios cortos, pero completos y variados, de forma que el alumno realice su explicación con la máxima facilidad, agrado y provecho intelectual. (del Álamo, 1951, p. 1)

En este fragmento, Juan del Álamo valora la utilidad de la literatura respecto al provecho que puede resultar de su estudio en adolescentes que quizás no comparten este interés. Esta apreciación le lleva a refinar aún más su selección, por lo que es lógico que los autores escogidos pertenezcan al canon literario y que los trozos literarios sean muy representativos de su estilo y obra.

Josefina Ribelles es otra autora conocida por sus manuales de francés, quién ha recurrido a la literatura para representar lo cultural vitivinícola. Su decimosexta lección del *Segundo curso de lengua francesa* (Ribelles, 1934) está dedicada a la vendimia y entre los textos creados por la propia autora para abordar primeramente el tema y el vocabulario encontramos un texto de Lamartine, otro autor perteneciente al canon literario. Podemos adivinar que este texto ha sido escogido por la precisión con la que aborda el proceso de recolecta de la uva y las acciones posteriores. Todo ello es abordado desde la alegría de los cantares, donde cada uno encuentra su lugar, es decir, las tareas que deben realizar sean hombre o mujer. La autora aporta comentarios sobre la forma de trabajar los textos y, en este caso, recalca que el profesor debe hacer hincapié en las expresiones en negrita, apreciando “la riqueza de los detalles y las expresiones en sentido figurado” (Ribelles, 1934, p. 110). Esta lección será conservada

sin apenas cambios, al menos no sustanciales, en la segunda edición del mismo manual. Lamartine es, de hecho, un autor recurrente que hemos encontrado de nuevo en el libro *Francés 3º año* de la editorial S.M. El fragmento escogido integra la obra *Mémoires inédits* (Santamaría & Igartua, 1963), parte del canon literario en literatura francesa. Este caso también es una muestra de la complejidad que pueden alcanzar las obras literarias incluidas en los manuales de francés y de la solución que proponen los autores: presentar fragmentos numerados del texto original. De este modo, los autores se han asegurado de que las frases no fueran de una complejidad lingüística superior a la que se requiere en ese nivel.

En cuanto a la cultura del vino, se entiende por ello el consumo de la bebida alcohólica, también se ha visto plasmada a través de la literatura en los libros de francés. Es el caso de *La France de notre époque*, un libro que incide más en el contenido cultural que en el lingüístico, lo que se traduce en la ausencia de explicaciones gramaticales, lexicales o ejercicios para ejercer la lengua. En cuanto a la literatura, en el capítulo dedicado al arte de vivir encontramos un texto de Jules Romains, de su obra *Les copains* (Hernández & Pelorson, 1972, p. 200-201). En este fragmento textual, destaca el uso del humor cuando los personajes comentan el vino ideal para acompañar su “veau vercingétorix”. Respecto a los textos anteriores, no se manifiesta una intención por exponer un contenido demasiado técnico, ni tampoco por mostrar una forma idílica de la cultura, sino que se trata de usar lo cultural vitivinícola al servicio del humor de lo narrado.

Los manuales citados anteriormente reflejan el empleo de la literatura para transmitir la cultura vitivinícola a las nuevas generaciones. El escaso corpus que hemos logrado reunir y que respetara estos dos condicionantes (contener un texto literario y transferir un contenido cultural vitivinícola) nos lleva a concluir que el texto literario no es la forma didáctica más empleada para este fin, en concreto, dentro de manuales que siguen una metodología. Además, no hemos encontrado a los autores que Bloom canonizaba como Montaigne, Proust, Rabelais, Racine, Rousseau, Hugo, Balzac, Flaubert o Baudelaire (Bloom, 1995, p. 12). Hemos querido confirmar si la búsqueda de contenido cultural vitivinícola era determinante y por ello hemos consultado una antología, otro modo de enseñar que acude directamente a la literatura para después complementar la obra con el contenido gramatical y lexical.

En nuestra búsqueda de contenido vitivinícola hemos encontrado el ejemplo de *Trozos de literatura francesa*, un libro creado por Agustín Catalán y Rafael Reyes (1913). En él aparece un fragmento de *La Nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau en el que la vendimia y el proceso en el que se exprime el mosto son todo alegría y júbilo. Así pues, se confirma que los libros utilizados para el aprendizaje de la lengua francesa referida a lo cultural vitivinícola siguen el canon literario como referencia para la selección de los textos. Sin embargo, ninguno de los manuales citados es de publicación reciente y, ciertamente, hemos comprendido algunos de los motivos que han provocado que los didactólogos de lengua francesa hayan abandonado este recurso.

3.3. El canon y la literatura FLE: perspectivas de futuro

En efecto, Fernández Díaz es uno de los autores que ha constatado una diferencia notable entre lo que se lee en la esfera social y lo que los profesores pretenden que lean sus alumnos en el marco de la enseñanza escolar. Durante años se ha producido un debate sobre las lecturas adecuadas para los estudiantes y que resultaran de su interés. Cada vez más, el cuerpo docente es consciente de que, dentro del objetivo final de que los estudiantes asimilen ciertas enseñanzas, es fundamental contar con su motivación. Por más que ciertos profesores se han empeñado en enfocar el aprendizaje de una lengua dentro de una formación voluntaria y que requiere esfuerzo, el contenido literario perdió importancia con el auge de la concepción utilitaria de la lengua. La globalización es uno de los factores modernos que ha empujado progresivamente a hablar lenguas extranjeras con el fin de desempeñar una labor profesional. Hoy, es habitual que el alumnado se vea en la necesidad de adquirir un idioma con el fin de realizar un intercambio con otra institución académica de un país extranjero. Así pues, en estos contextos, la literatura resulta de poca utilidad lingüística, dada su complejidad. Las obras literarias que llegan a formar parte del canon son aquellas que destacan de alguna manera por su originalidad, ya sea en su estilo lingüístico, estructura o de otras maneras diversas. Estas mismas particularidades son las que las conforman su dificultad para su uso dentro de la clase de FLE. Por otra parte, la globalización implica un arma de doble filo, tal y como lo resalta Aradra Sánchez, pues su influencia hace que se retome la enseñanza de la literatura como forma clásica y no influenciada por él:

El descentramiento y la multiplicación de los focos de definición y orientación de la cultura, señalados como una de las razones de tal efervescencia teórica (Gonzalo Navajas, 2006, p. 90), ha acentuado el contraste, precisamente entre los modos canónicos, que se asientan en el orden, la tradición y los valores heredados, y la globalización, la pluralidad, la movilidad y la apertura de los nuevos enfoques comunicativos, económicos, políticos, ideológicos y culturales. (Aradra Sánchez, 2009, p. 14)

En palabras de Culler, evitar la manipulación de las masas que implican las nuevas tecnologías y la globalización: Justifica la necesidad de una educación crítica, basada en la lectura, que no evite los textos canónicos, sino que los someta a revisión, a la vez que reclama la interdisciplinariedad que pudiera proporcionar tanto la literatura comparada como el complejo dominio de la teoría (literaria) contemporánea. (Sullà et al., 1998, p. 24-25)

Asimismo, el utilitarismo de la lengua conlleva una reforma de los géneros textuales empleados, lo cuál ha sido determinante para el canon literario, según explica Fowler (citado en Bloom, 1995, p. 30): “Los cambios en el gusto literario a menudo pueden atribuirse a una reevaluación de los géneros que las obras canónicas representan”; y recalca que “en cada época hay géneros considerados más canónicos que otros” (Bloom, 1995, p. 30). En este sentido, la metodología directa y el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas han resultado determinantes. En el segundo caso, los textos escogidos tienen una clara función en la vida real, a la que imitan lo más fielmente posible dentro del aula. En didáctica del FLE se denominan “documents authentiques”, nombre que alude a su origen, directamente de la vida diaria sin sufrir (o solo apenas) modificaciones más allá de su adaptación al formato del manual. En resumen, los textos literarios, en vista de su poca capacidad para representar el lenguaje cotidiano, además de la dificultad lingüística que supone su aprendizaje para los estudiantes, como ya hemos expuesto, no se incluyen. A pesar de todo ello, ¿podemos reconsiderar el uso de la literatura y, por ende, del canon literario en el aula de FLE?

Para ello partimos de la premisa de que la literatura es una aportación en muchas perspectivas para la enseñanza de la lengua francesa, tal y como refleja Morel:

Considéree comme un corpus idéal réunissant les trois pôles de l’objectif formatif, l’esthétique, l’intellectuel et le moral, la littérature occupe une place privilégiée dans la méthodologie traditionnelle et ce jusqu’aux années 1950. (Morel, 2012, p. 141)

Para defender su utilidad en la enseñanza actual más allá de la metodología tradicional y en vista de la multiculturalidad que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas pretende alcanzar, Morel propone:

La littérature peut contribuer à l’accomplissement du « dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques » prôné par le Conseil de l’Europe. Elle a en effet une fonction de médiateur/ médiatrice au sens défini par Geneviève Zarate : « Celui qui s’autorise à intervenir dans le processus qui dramatise les ruptures de sens entre soi et les autres et s’emploie à rétablir la continuité ». (Morel, 2012, p. 147)

De hecho, Carrillo García, López López y López Lorente exponían en un artículo sobre el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera que este podía realizarse desde tres enfoques: literario, lingüístico y creativo (Carrillo García et al., 2008, p. 22). Según lo detallado en las páginas anteriores, podemos afirmar que la enseñanza literaria aquí descrita sigue el enfoque literario de obtener un conocimiento prácticamente filológico y lingüístico, de aprender la lengua por medio del texto literario. En estos dos aspectos, el texto literario ha servido para reflejar un contenido cultural y para enseñar una lengua que no está al alcance de todos los niveles. Actualmente, las nuevas tendencias didácticas tienden hacia el reemplazo de la literatura perteneciente al canon literario, pero con objetivos distintos, como la creatividad del alumno, la exploración y aceptación de nuevas formas culturales. Sobre esto ya existen trabajos que no mencionaremos aquí porque darían lugar a otro análisis más profundo de las nuevas corrientes en didáctica del FLE.

4. Conclusiones

En vista de todo lo comentado anteriormente, podemos concluir que los conceptos de canon literario y literatura para la enseñanza del FLE se confunden, a rasgos generales. Esto se debe al hecho de que hablar de una literatura del FLE o, de forma menos específica, de una literatura para la didáctica de las lenguas extranjeras, implica obligatoriamente un proceso de selección, de inclusión y exclusión; es decir, la elaboración de un canon literario. Por su parte, este canon literario se distingue de otros cánones que, o bien son más generales (véase el canon de la literatura francesa), o bien pertenecen a otros ámbitos (no son iguales el canon literario para la enseñanza de una lengua extranjera que para la lengua materna). Esta teoría viene a confirmar lo que algunos autores denominan la variabilidad del canon literario, un fenómeno que obedece a los distintos objetivos que pretende la selección realizada. Subyace también que este canon literario forma parte de una enseñanza cultural y, teniendo en cuenta que esta adopta distintas formas, el canon se ajusta a la enseñanza civilizacional. La civilización engloba el canon literario junto a otras formas que tienen en común el hecho de ser el resultado de una manifestación cultural. Sin embargo, esta manifestación cultural se considera compleja y no está al alcance de cualquier nivel lingüístico y es necesario, incluso, cierta formación intelectual para lograr llegar a él. Dicho de otra manera, se tienen que dar las circunstancias para que este canon literario se haya aplicado. Esta cronología se corresponde con la metodología tradicional, un tipo de enseñanza que parte de la premisa de que el alumno es un receptáculo vacío a la espera de recibir conocimientos. Es más, esa espera es voluntaria e implica el esfuerzo del estudiante que pone los medios, a saber, su tiempo, para reforzar y asimilar el saber que le es otorgado. En esta metodología, esto se aprecia en el tiempo invertido por los alumnos traduciendo los textos literarios, de forma autónoma, con la ayuda de un diccionario, en sus casas. En estos casos, la literatura tiene por objetivo una enseñanza filológica y lingüística, aunque también se aprecia un contenido cultural, como ya hemos mencionado. El pretexto de este trabajo era el de verificar si ese contenido cultural por medio del canon literario reflejaba una señal de identidad cultural, nacional en este caso. Por ello, tomamos el ejemplo del contenido cultural vitivinícola y hemos apreciado que, con el fin de transmitir la vitivinicultura, no se recurre siempre al canon literario, ya que han sido pocos los ejemplares que

reunían estos dos requisitos. Además, respecto a la vitivinicultura, sí es pertinente hacer la diferencia entre texto, literatura y canon literario porque hemos encontrado textos que no eran literarios, sino inventados por el autor. Asimismo, los textos literarios presentes en estas obras no siempre pertenecen al canon literario, si bien la mayoría sí lo hace, como es el ejemplo del texto de Lyonnet. Creemos que esto se debe a que ciertos contenidos culturales se prestan más o menos, por sus características, al género literario, mientras que otros, como la vitivinicultura, pueden abordarse desde otros soportes textuales, como canciones, textos inventados, documentos auténticos o incluso textos científicos. Respecto a la didáctica de la vitivinicultura en FLE, queremos insistir sobre la necesidad de abrir caminos sobre futuros análisis del canon literario en relación a otros contenidos culturales recurrentes en los manuales de francés.

Referencias

- Aradra Sánchez, R. M. (2009). Estado de la cuestión sobre el canon literario. *Revista Signa* (18), 13–19. <https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009>
- Areizaga, E., Gómez, I., & Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica* (10,2), 27–46.
- Argaud, E. (2018). Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XXe siècle : entre tradition et modernité. *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 60–61. <https://doi.org/10.4000/dhfles.5211>
- Aristi, D. (1983). L'enseignement du culturel et de l'intercultural dans la classe de français langue étrangère. *Synergie Pologne*, 180–185.
- Bertrand, D. (2013). *Les textes littéraires du XXème siècle dans la classe de FLE. Enjeux didactiques et propositions d'activités* [Dissertation].
- Bloom, H. (1995). El canon occidental : la escuela y los libros de todas las épocas. In Bloom, H. (Ed), *El canon occidental : la escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.
- Bruña Cuevas, M. (2000). Enseigner le français au début du franquisme (1936-1939). *VII Coloquio APFUE (Asociación de Profesores de Francés de La Universidad Española)*, 119–128.
- Cáceres Ferrari, E. R. (2021). *El canon literario escolar desde la perspectiva de género: una deuda pendiente del sistema escolar. Indagaciones en el Instituto Católico Monseñor Roubineau y en la Escuela Normal Juan García de Cossio*. <http://hdl.handle.net/10469/18336>
- Carrillo García, M. E., López López, M., & López Lorente, N. (2008). El uso de la Literatura en el aula de lengua extranjera. Posibilidades didácticas de los talleres. *El Guiniguada* (17), 21. <http://hdl.handle.net/10553/5735>
- Catalán, A., & Reyes, R. (1913). *Trozos de literatura francesa*. Agustín Catalán y Rafael Reyes.
- del Álamo, J. (1951). *Nuevo método de lengua francesa. Segundo curso*. Juan del Álamo.
- del Álamo, J. (1960). *La France. Sa langue (Cours supérieur)*. Juan del Álamo.
- Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. (2001). Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues. Le Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos: Revista Sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura Para Niños*, 2(4), 152–172.
- Fernández Díaz, M. del C. (2008). Aproximación a la historia del concepto de “canon literario” en Francia y a su configuración actual. *Especulo. Revista de Estudios Literarios*, 38. <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero38/canonfr.html>
- Fernández Fraile, M. E. (2005). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* (19), 19–46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419203>
- Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l'intercultural dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France* (10), 109–122.
- García Bascañana, J. F. (2016). *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI - XX)* (J. F. García Bascañana, Ed.). ISBN: 978-84-608-4798-4. <https://cutt.ly/2KHudoA>
- González Aguilar, I. (2022). Le culturel vitivinicole au fur des méthodologies du XXe siècle à nos jours. In M. Ibáñez Rodríguez, C. Cuéllar Lázaro, P. Masseur (Eds.), *De la hipótesis a la tesis: Traductología y lingüística aplicada*, 349–370. Comares. ISBN: 978-84-1369-333-0.
- Hernández, F. J., & Pelorson, J. M. (1972). *La France de notre époque, sciences, culture et vie*. Anaya.
- Morel, A.-S. (2012). Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Synergies Monde* (9), 141–148.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Cle International.
- Ribelles, J. (1934). *Segundo curso de lengua francesa*. Talleres Gráfico A. Nuñez.
- Santamaría, J. M., & Igartua, J. L. (1963). *Francés 3º año*. Editorial S.M.
- Sullà, E., Bloom, et al. (1998). *El canon literario*. Arco/Libros.
- Zarate, G. (2015). La « civilisation » dans le champ du FLE. Un concept piégé par les idéologies. *Repères DoRiF : Des Médias à l'éducation Comparée : Les Diagonales de Louis Porcher* (6). ISSN 2281-3020. <https://cutt.ly/WKHon30>