

LA ENSEÑANZA DE LA CIVILIZACIÓN EN LA FORMACION DEL PROFESOR DE FRANCÉS*

MARÍA TERESA LABARÍAS A.

Area de Francés

El lugar ocupado por la civilización dentro de los programas de estudio para la formación del profesor de Francés depende fundamentalmente de tres factores:

1. los objetivos generales de la enseñanza secundaria y universitaria;
2. los objetivos específicos de la enseñanza de una lengua extranjera a nivel medio y superior, y
3. las orientaciones de las ciencias que intervienen en la metodología de la enseñanza de los idiomas extranjeros.

Atendiendo a estos tres elementos, podemos observar que se han dado, o se dan, algunas de las situaciones siguientes:

1. Los programas universitarios no mencionan la civilización en tanto disciplina autónoma, porque se concibe el aprendizaje de un idioma extranjero como la adquisición de una lengua de comunicación sin referencia alguna al contexto sociocultural o porque se piensa que enseñar la lengua es ya enseñar la civilización. Razonamiento, este último, engañoso, que puede llevar a una actitud paralizadora si no va seguido, en la práctica, por ejercitaciones que tiendan a diferenciar ambos términos antes de integrarlos.
2. Los programas universitarios confunden la enseñanza de la civilización con la enseñanza de la literatura. En este caso, la educación tiene por objetivo fundamental el enriquecimiento espiritual del educando mediante su contacto directo con las ma-

nifestaciones superiores de un pueblo. Ahora bien, si la literatura ha sido, y es, considerada como testimonio privilegiado del grado de evolución alcanzado por una cultura, su estudio debe necesariamente conllevar un conocimiento de la civilización que la origina. Por lo demás, así lo pensaba Victor Hugo cuando escribió: "La Civilisation c'est la littérature" y aun hoy día lo sostiene Simone de Beauvoir cuando dice: "C'est à travers la littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger". Es pues ésta una posición que, todavía en la actualidad, es compartida por muchos.

3. Los estudios superiores incorporan específicamente la Civilización al currículum del futuro profesor de Francés en los últimos semestres de la carrera, paralelamente a la literatura. La progresión de los estudios, en este caso, requiere que, primero, se persiga un buen dominio de la lengua y luego, en una etapa superior, se entreguen conocimientos de civilización y de literatura. La presencia de esta nueva disciplina en los planes de estudio es consecuencia de las críticas formuladas a una enseñanza, cuya orientación unilateralmente literaria dejaba de lado todas aquellas virtualidades de la lengua que no fuesen las del registro literario; aceptaba como única fuente de análisis de la realidad social los documentos de escritores, sin tomar en cuenta la opinión de los estudiosos del comportamiento humano en sociedad y, por último, no daba cabida a las inquietudes de los estudiantes alertados por múltiples canales de información que ponían a su alcance las novedades técnicas y los sensibilizaban a los aportes de las ciencias humanas.
4. Finalmente, tenemos una última posición nacida de:

* Para los fines de este trabajo tomaremos los términos de Civilización y Cultura como equivalentes, tal como lo postuló el Simposio de Civilización francesa (Santiago de Chile, 1970).

a) las dificultades pedagógicas que plantea la concepción anterior cuando se trata de estructurar una enseñanza que no adolezca del defecto de vaguedad, por lo general de sus contenidos, o que no se convierta en un análisis unilateral propio de una ciencia determinada: historia, sociología u otra;

b) los aportes de las ciencias humanas que, en una u otra medida, se preocupan del lenguaje y de su enseñanza, señalándonos:

- que no se puede enseñar una lengua sin recurrir a su contenido cultural, y
- que una lengua no es sino una manifestación más de las muchas que configuran la civilización de un pueblo.

Esta nueva etapa de la metodología de la civilización, enriquecida por la experiencia de una primera tentativa pedagógica globalizadora o especializadora y por las nuevas orientaciones que se están explorando en el campo de la metodología de las lenguas, supone un nuevo análisis de su objeto que tome en cuenta los planteamientos siguientes:

1. La civilización de un pueblo tiene como canal de expresión, entre otros, la lengua de ese pueblo;
2. En la elucidación del componente semántico de esa lengua intervienen elementos de civilización, y
3. Una civilización no se define sólo por sus productos más acabados, sino que existe y se expresa por y para todos y cada uno de los individuos que constituyen una comunidad cultural.

Metodológicamente, los puntos anteriores requieren que el análisis de lo lingüístico y de lo cultural se haga simultáneamente desde el comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera. El proceso, por supuesto, irá adquiriendo modalidades diferentes según sea la etapa que se aborde.

PLANTEAMIENTOS BÁSICOS.

Este trabajo pretende desarrollar y ejemplificar la última de las situaciones que, como se vio, podían darse en la enseñanza de la civilización en las universidades. Para ello, partimos de planteamientos básicos asentados en conocimientos que, a la fecha, parecen sólidamente establecidos.

1. La experiencia humana encuentra en el lenguaje un modo de expresión y, a su vez, el lenguaje se ve afectado por el tipo de relaciones que el hombre mantiene con el mundo que lo rodea. Los individuos, o los grupos humanos, manifiestan una cultura al hacer uso de una lengua que ha sido creada para expresarla.

Por eso Meillet podía ya decir con propiedad: "Tout vocabulaire exprime une civilisation. Si l'on a, dans une large mesure, une idée précise du vocabulaire français, c'est qu'on est informé sur l'histoire de la civilisation en France"¹.

Nida, a su vez, escribía en 1945: "Les mots ne peuvent pas être compris correctement, séparés des phénomènes culturels localisés dont ils sont les symboles"².

Más recientemente, Mounin amplía y completa esa posición al expresar: "(...) le contenu de la sémantique d'une langue, c'est l'ethnographie de la communauté qui parle cette langue"³.

2. Por otra parte, cada lengua organiza nuestra visión del universo e impone a nuestro pensamiento categorías, distinciones y valores, lo que Ulmann expresa como sigue: "Tout système linguistique renferme une analyse du monde extérieur qui lui est propre et qui diffère de celle des autres langues (...)"⁴.

Sin embargo, lo anterior no debe hacer nos pensar que las realidades de civilización están unidas a la lengua por un estrecho determinismo. Si bien es cierto que el conocimiento de una lengua facilita el acceso a la cultura expresada por esa lengua y si, recíprocamente, el conocimiento de una cultura es una ayuda para el aprendizaje de la lengua que la vehicula, eso no significa que su relación sea biunívoca. Por ejemplo, culturas diferentes aunque próximas, como la hispánica y la mexicana, comparten la misma lengua; a la inversa, sistemas lingüísticos diferentes expresan una misma cultura como es el caso de Bélgica y Suiza. Además, el ritmo con que

¹ MEILLET, A.: *Linguistique historique et linguistique générale*, citado por Mounin en *Les problèmes théoriques de la traduction*, p. 236.

² NIDA, E. A.: *Linguistics and ethnology* citado por Mounin en *Les problèmes théoriques de la traduction*, p. 237.

³ MOUNIN, G.: *Op. Cit.*, p. 234.

⁴ ULMANN, S.: *Précis de sémantique française*, citado por Mounin *Op. Cit.*, p. 43.

evolucionan la civilización y la lengua dista mucho de ser el mismo. La relativa movilidad que caracteriza a la cultura y la lentitud con que la lengua acepta los cambios hacen que, por ejemplo, estructuras testimoniales de etapas del conocimiento ya superadas se conserven.

En lo lexical, los proverbios son minas inagotables que demuestran cómo realidades y modos de vida ya caducos perduran.

Tomemos algunos de ellos como muestra:

- Faute de grives, on mange des merles.
- Entre l'arbre et l'écorce il ne faut pas mettre le doigt.
- Mauvaise herbe toujours pousse.
- On reconnaît l'arbre à ses fruits.

Es obvio que una civilización eminentemente rural dio origen a estas expresiones de la sabiduría popular respecto a la frugalidad y a las relaciones humanas. Esa cultura desapareció y, sin embargo, la forma lingüística perdura.

Esto significa, pues, que nadie puede ya negar la interconexión entre la civilización y la lengua, mas la naturaleza de esa relación está todavía por establecerse claramente. Ambas realidades, civilización y lengua, tienen vida autónoma, con organización, normas y convenciones propias.

Para el profesor de civilización lo realmente importante es que los vínculos existen, por complejos que ellos sean, ya que a partir de esa constatación puede sacar algunas conclusiones válidas para organizar su enseñanza:

a) el aprendizaje de un idioma extranjero no puede enfocarse prescindiendo de toda referencia a la cultura de la cual forma parte; la civilización debe ser parte integrante de ese proceso desde el comienzo, y

b) las manifestaciones lingüísticas de una comunidad cultural constituyen un documento privilegiado para el estudio de la civilización de esa comunidad.

IMPLICACIONES DE LOS PLANTEAMIENTOS BÁSICOS

Las proposiciones anteriores y sus consecuencias pedagógicas suponen que el profesor de civilización debe interesarse por lo que sucede en las diferentes ciencias y disciplinas que estudian el lenguaje. Especialmente enriquecedoras, para su óptica, resultan las nuevas orientaciones que están desplazando los postu-

lados de las lingüísticas descriptivas que se negaban a tomar en consideración el contenido semántico y cultural del mensaje para limitarse a su organización formal, y que invalidaron la teoría de Sapir-Whorf que afirma la imposibilidad de comunicación real entre dos personas pertenecientes a culturas diferentes.

Ambas posiciones frenaron las reflexiones tanto lingüísticas como sociolingüísticas, que tienden a dilucidar, justamente, las imbricaciones que existen entre la lengua y la civilización ya presentes en ciertos autores del siglo pasado.

Los enfoques descriptivos sólo obtienen con sus análisis formas vacías que, como dice Mounin: "(...) reflejan la estructura de las lenguas como cálculos no interpretados"⁵. Para que esas "fórmulas" puedan tener significado es necesario adjuntarles todo aquello que las relaciona con el mundo de la experiencia no lingüística. Ahora bien, si pensamos que a un profesor de idioma extranjero no puede interesarle enseñar el manejo correcto de un código (salvo en el caso muy especial de un idioma científico-técnico) pasando por alto el objetivo fundamental de toda educación que es el enriquecimiento cultural y personal del educando, estará claro que el beneficio que puede sacar de los estudios meramente formales y descriptivos del lenguaje es insuficiente. Tal profesor combatirá interferencias a nivel de la articulación formal del lenguaje, no considerando interferencias, igualmente existentes e importantes, a nivel de la experiencia cultural y del contenido del mensaje.

Mounin, en *Les problèmes théoriques de la traduction*, opone a la teoría de Sapir-Whorf todas las restricciones provenientes de la existencia de universales del lenguaje: "(...) (la) cosmologie, biologie, physiologie, psychologie, sociologie, anthropologie culturelle et linguistique elle-même contribuent à dresser ce vaste inventaire de traits communs, grâce auxquels le nombre de références et de dénnotations communes permet le passage de toute langue en toute langue, pour de très vastes secteurs de l'expérience humaine qui vont s'élargissant"⁶.

A su vez, para estudiar las funciones del lenguaje, Halliday las ordena en dos niveles: funciones específicas de una cultura dada y

⁵ MOUNIN, G.: *Op. Cit.*, p. 230.

⁶ MOUNIN, G.: *Op. Cit.*, pp. 222-223.

funciones más generales y comunes a todas las civilizaciones, que vendrían a ser los puentes tendidos por encima de los particularismos: "In the most concrete terms, these functions are specific to a culture: the use of language to organize fishing expeditions in the Trobriand Islands (...) has no parallel in our society. But, underlying such specific instances of language use, are more general functions which are common to all cultures"⁷.

Sin embargo, cabe aquí hacer una advertencia: por muy beneficiosas que parezcan, para la enseñanza, las nuevas tendencias, el profesor de civilización debe guardarse de adherir a alguna de ellas en forma exclusiva; por el contrario, es bueno que adopte una posición ecléctica y creadora que le permita canalizar los aportes tanto del enfoque que le da cabida al significado como del sociolingüístico, y capitalizar las informaciones provenientes de la antropología general y de la antropología del lenguaje.

Si el docente ya no pretende enseñar exclusivamente el código, sino hacer comprender que el sistema formal es portador y vehículo de una civilización, deberá estar atento a los estudios que sobre los significados gramaticales y lexicales se están haciendo. Así S. Erwin Tripp dice: "A diferencia de otro comportamiento social formalmente regido, el lenguaje tiene contenido semántico"⁸, y luego agrega: "(...) la elección de sinónimos referenciales está socialmente condicionada (...), y, por último, afirma: "(...) el número de sinónimos referenciales disponibles puede ser indicación de la complejidad de actitudes respecto al referente"⁹. Por su parte, Halliday escribe: "The study of language as social behaviour is in the last resort an account of semantic options deriving from social structures (...). They (the options in meaning) are significant sociologically because they provide insight into patterns of behaviour that are in turn explainable as realisations of the pragmatic and symbolic acts that are the expressions of social structure"¹⁰, y reitera en otro de sus artículos: "Language

serves for the expression of "content": that is of the speaker's experience of the real world, including the inner world of his own consciousness"¹¹; y ya Mounin en 1964 define la connotación como: "valeur particulière du langage qui renseigne l'auditeur sur le locuteur, sa personnalité, son groupe social, son origine géographique, son état psychologique au moment de l'énoncé"¹².

Todos estos autores constatan la estrecha relación que existe entre el significado de una lengua y la civilización a la cual pertenece.

Por otra parte, si la enseñanza por separado de la civilización y de la lengua demuestra, primero, la insuficiencia del análisis formal de la lengua y, segundo, la inadecuación de una enseñanza magistral de la civilización, el análisis sociolingüístico parece ofrecer una opción interesante:

1. Al manifestar su preocupación por ambos campos simultáneamente, como lo expresa Ross: "(...) c'est la préoccupation centrale de la socio-linguistique considérer la variation linguistique dans le contexte de la société environnante"¹³, y Bourdieu, P.: "L'intention expressive, la manière de la réaliser et les conditions de sa réalisation sont indissociables."¹⁴.

2. Al concebir la lengua como una praxis y, por lo tanto, tomar en cuenta:

a) al locutor e interlocutor que se sitúan, respecto a la lengua, en términos sociológicos y culturales. Siempre el discurso es discurso de alguien viviendo en un momento dado de una cultura, para alguien igualmente determinado.

b) la situación en la cual se efectúa el intercambio lingüístico, puesto que, para seleccionar las opciones tanto semánticas como gramaticales, los participantes en la comunicación toman en consideración todos los parámetros socioculturales que intervienen en la determinación de dicha situación. La importancia de este factor en la producción lingüística ha sido reiteradamente destacada por

⁷ HALLIDAY, M. A. K.: "Language structure and language function", *New Horizons in Linguistics*, p. 141.

⁸ ERWIN TRIPP, S.: "Un análisis de la interacción de Lengua, Tema y Oyente", *Lecturas Universitarias*, p. 356.

⁹ ERWIN TRIPP, S.: *Op. cit.*, p. 344.

¹⁰ HALLIDAY, M. A. K.: *Language in a social perspective*, pp. 64-65.

¹¹ HALLIDAY, M. A. K.: "Language structure...", *New Horizons in Linguistics*, p. 143.

¹² MOUNIN, G.: *Op. Cit.*, p. 166.

¹³ ROSS, J.: "L'étude des variétés et l'enseignement de la langue", *Le Français dans le monde*, N° 121, p. 12.

¹⁴ BOURDIEU, R.: "L'économie des échanges linguistiques", *Langue française*, N° 34, p. 18.

aquellos que se preocupan de la enseñanza de una lengua extranjera, como por ejemplo Bourdieu, P.: "La maîtrise pratique de la grammaire n'est rien sans la maîtrise des conditions d'utilisation adéquates des possibilités infinies offertes par la grammaire (...). Ce qui fait problème, ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticalement cohérentes, mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations." ¹⁵

Por su parte, Ross enuncia así las reglas de la producción lingüística: "La forme de tout énoncé écrit ou parlé, est sujette à un ensemble hiérarchique de règles, qui détermine le choix des éléments constitutants et la façon de les combiner ou de les transformer, (...) un deuxième ensemble de règles (...) (permet) de choisir, parmi les alternatives disponibles, la forme répondant le mieux aux besoins de la situation de communication (...)" ¹⁶.

En consecuencia el concepto de situación constituye también para el profesor de civilización un elemento altamente aprovechable y productivo.

c) el tipo de comunicación establecida, ya que los implícitos de orden sociocultural serán cualitativa y cuantitativamente diferentes según se trate de una comunicación usual o cotidiana, científica o poética. Es así como, mientras la comunicación científica hace esfuerzos por ser objetiva y evitar todo tipo de ambigüedades recurriendo lo menos posible al uso de connotaciones, la comunicación corriente descansa, fundamentalmente, en alusiones tácitas a la vida práctica y cultural que conocen y comparten los interlocutores. La comunicación poética, por su parte, necesita de una referencia cultural sea cual sea la lectura que de ella se haga. Tómesela como expresión del sistema cultural que la vio nacer o como forma vacía susceptible de cobijar los valores de épocas sucesivas, su relación con el campo cultural es obvia. Finalmente,

3. Al instituir dicho análisis sociolingüístico, una lingüística del habla lo acerca al sustrato cultural que lo origina.

La sociolingüística se interesa por estudiar la lengua utilizada por una comunidad en su uso real. Su objeto de estudio es el material

lingüístico al que recurren los integrantes de un grupo social al establecer un intercambio lingüístico, y su finalidad, tratar de encontrar las sistematicidades de las variaciones del habla en relación con los factores que las provocan. Se centra sobre la producción lingüística individual y, partiendo de ella, pretende reconstruir el sistema.

Este nuevo enfoque, que hace de la lengua y del individuo un conjunto, cada uno de cuyos términos es simultáneamente producto y productor del otro, ofrece muchas posibilidades para el profesor de civilización.

Al interesarse la sociolingüística por los registros y niveles de lengua recoge, de primera fuente, las realidades concretas que conforman una civilización. Por ejemplo: se pueden obtener informaciones respecto a la estructura familiar francesa a partir de conversaciones entre adolescentes, estudios especializados de la previsión social, anuncios de arriendo o venta de departamentos o casas habitación, etc.

Al captar el discurso en su auténtica intención comunicativa, la sociolingüística lo convierte en expresión de comportamientos y vehículo de juicios respecto del sustrato objetivo de una cultura. Así, los jóvenes antes mencionados revelarán, en su intercambio lingüístico, su posición frente al núcleo familiar; los especialistas, en el suyo, presentarán un análisis del problema enfocado a partir de ángulos diferentes; los anuncios publicitarios informarán acerca de la concepción que tiene el grupo de la familia ideal.

Por otra parte, el acto de palabra es socialmente significativo, puesto que, para realizarlo, el individuo ha organizado los elementos del sistema que están a su disposición y esta disponibilidad depende, en gran parte, de factores socioculturales como la edad, la pertenencia a un grupo social determinado, el nivel cultural, el grado de instrucción, etc.

Podríamos, pues, decir que la lengua, en tanto se actualiza en discursos individuales, es una manifestación de civilización ya que revela información objetiva, comportamientos que no son sólo lingüísticos y manejo de instrumentos mentales que dependen de factores socioculturales.

Las posibilidades reales que ofrece este enfoque sociolingüístico del lenguaje para la enseñanza de la lengua y de la civilización como un todo indisociable no debe, sin embargo, hacernos olvidar uno de los imperativos

¹⁵ BOURDIEU, P.: *Op. Cit.*, p. 18.

¹⁶ ROSS, J.: *Op. Cit.*, p. 12.

del aprendizaje en general y del de una lengua extranjera en particular: no se puede poner al principiante frente a la gama prácticamente infinita de enunciados que un nativo puede producir. Sabemos que los primeros pasos en el aprendizaje de un idioma extranjero se dan en una lengua standard, que abarca las construcciones fundamentales, los moldes gramaticales básicos y sus combinaciones elementales y un léxico estrechamente relacionado con la realidad, muy próximo al referente concreto con implicaciones culturales más o menos precisas. Sólo cuando el estudiante posea este bagaje lingüístico mínimo se le podrá introducir, paulatinamente, a la riqueza de la realidad del habla.

Esta posición del profesor de civilización respecto al material lingüístico propiamente tal debe complementarse con una actitud concordante en cuanto a su propia especialidad. No pretendemos entrar aquí en largos desarrollos sobre una terminología que ha sido objeto de estudios e interpretaciones diferentes, a lo largo de dos siglos, por parte de historiadores, filósofos, antropólogos, etc.¹⁷ Se hace indispensable, sin embargo, explicitar una definición de civilización que pueda manejar este profesor: "Conjunto de caracteres propios de la vida intelectual, artística, moral y material de un país o de una sociedad"¹⁸.

Definido en esos términos el objeto de estudio, queda descartada de inmediato toda connotación valorizante que pudiera dársele al concepto y, por el contrario, se considera a todas las sociedades humanas, en el tiempo y en el espacio, igualmente dignas de ser analizadas. Esta es, por lo demás, la definición con que operan ciencias sociales tales como la antropología, la sociología y la historia.

Podemos considerar que se ha avanzado mucho al partir de una definición adecuada que evita problemas de aculturación demasiado agudos al aceptar la existencia de una pluralidad de civilizaciones. No obstante, le falta aún al docente organizar el contenido mismo de su enseñanza de manera tal que pueda incorporar las nuevas perspectivas del análisis lingüístico indicado anteriormente.

El Simposio de Santiago de Chile (1970) propuso que el concepto de civilización fuese analizado, no globalmente, sino a tres niveles; entendiendo por nivel una jerarquización operatoria y no valorizante. El primer nivel es-

taría formado por las realidades de una civilización enumerables y comprobables mediante las estadísticas.

Ejemplos: El sistema escolar francés prevé doble jornada y la tarde del sábado libre. La población activa francesa se compone de los sectores primario, secundario y terciario.

El segundo nivel sería el de las manifestaciones de los individuos que viven las realidades y que reaccionan frente a ellas según los numerosos ejes que los sitúan como seres humanos.

Ejemplos: ¿Cuál es la posición de los escolares, maestros y padres frente a la doble jornada de estudio?
¿Cómo ve un agricultor a un oficinista?

El tercer nivel estaría concebido como un conjunto coherente susceptible de ser inferido del análisis de las manifestaciones individuales.

Ejemplo: En el caso del sistema escolar francés se podría deducir que éste sigue preparando preferentemente para la educación superior, sin adaptarse a las necesidades del mundo contemporáneo. Por otra parte, no sería difícil detectar el lugar cada vez mayor que van tomando, en la vida del francés medio, nociones como *tiempo libre* y *distracción* que son vigas maestras de la civilización contemporánea.

Esta hipótesis de trabajo, que manejó el Simposio de Santiago, es un intento serio de superar las dificultades que presenta, por una parte, la extensión del campo de conocimientos que abarca la civilización al estructurar rigurosamente una progresión y, por otra, la tentación de caer en un área especializada al evidenciar la naturaleza propia de la disciplina. Esta última puede requerir de los conocimientos de alguna de las ciencias humanas en un momento dado, pero construye su propia identidad como organización de 2º grado al tomar dichas ciencias como expresiones de un nuevo contenido.

Ejemplo: Para describir el relieve francés, recurrimos a los datos que nos entrega la geografía. Esta nos indi-

¹⁷ Simposio de Santiago de Chile, 1970.

¹⁸ *Nouveau Petit Larousse*, 1970.

ca que Francia tiene montañas altas, pero que se sitúan en las fronteras. Culturalmente esto traduce una idea de armonía y de facilidad de desplazamiento, motivo de orgullo nacional.

Finalmente, este planteamiento metodológico tiene puntos de contacto estrechos con un análisis interesado en incorporar al lenguaje los parámetros socioculturales.

PROGRAMACIÓN DE UNA ENSEÑANZA

Según todo lo que hemos expuesto, podríamos plantear el problema de la interdependencia, compleja pero indiscutible, de la civilización y de la lengua en los términos siguientes:

1. La cultura de un pueblo crea para sí misma múltiples sistemas de comunicación sean éstos explícitos o implícitos; el lenguaje es uno de los explícitos.
2. El lenguaje es una herramienta para estructurar esa cultura.
3. Ambos, tanto la lengua como la civilización, son sistemas coherentes y susceptibles de ser analizados a diferentes niveles.

Resta ahora poder imbricarlos armónicamente con miras a una enseñanza de la civilización.

Para eso, partamos del terreno más conocido hasta ahora, que es el aspecto lingüístico. Tratemos de ver cuál es la incidencia de los fenómenos de civilización en cada uno de los niveles. Llegaremos así a establecer la importancia cualitativa y cuantitativa de lo puramente lingüístico con respecto a lo cultural y viceversa. Podremos, de esa forma, dar a cada una de las dos especialidades el lugar y el

énfasis que les corresponda en una progresión integrada.

ETAPA 1*

La adquisición del código tiene prioridad indiscutible. Las restricciones que se toman en cuenta para la organización del contenido del programa son, ante todo, de orden lingüístico y pedagógico:

- las dificultades se dosifican y se establece una gradación,
- el sistema de la lengua y su coherencia deben ser respetados.

Atendiendo a las dos observaciones anteriores diremos que la lengua que se enseña es, en primer lugar, general. Limita el uso de connotaciones para adherir a acciones y situaciones concretas. En segundo lugar, hace uso de esquemas gramaticales elementales que permiten, al ejercitarlos, la inserción de un léxico variado, pero sin presencia autónoma fuera del mecanismo que lo requirió.

Pareciera, hasta aquí, que tanto por la función eminentemente referencial de la lengua enseñada, como por la ausencia de programación semántica paralela a la morfosintáctica, que ésta sería la etapa menos apropiada para dar cabida a la civilización. Sin embargo, mirando el problema con más detenimiento, salta a la vista que:

1. el léxico del Francés Fundamental, programado para el nivel 1 de la enseñanza del francés, formado aparentemente por listas de universales está profundamente marcado culturalmente.

Ejemplo: en todas partes del mundo debe haber:

empleados	con caracte-	que	trabajan		
comerciantes	rísticas		comen		
escolares	físicas		duermen	y que	aman
padres			caminan		odian
hermanos			alojan en		

Ahora bien, pensemos solamente en un término habitacional como *ferme*. Es un hecho que el habitat es universal, pero esta realidad es desconocida por los niños chilenos, puesto que es un producto cultural**.

2. El sistema gramatical francés, aún en su fraseología más elemental, permite percibir, entre otras particularidades, una organización propia del tiempo y del espacio; de ahí la dificultad en el uso de preposiciones tales como:

** Este tema fue desarrollado en la conferencia "Francés: Lengua-Cultura" en el Ciclo de Perfeccionamiento: "El Profesor de Lenguas Extranjeras: Problemática y Perspectivas", Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Chile, julio 1977.

* Llamaremos Etapa 1, Etapa 2, Etapa 3, a los diferentes momentos de un programa para la enseñanza de la civilización estructurado según una progresión que toma en cuenta la lengua y la civilización.

dans, que puede marcar el lugar, el tiempo, la aproximación, etc., o *pour*, que indica dirección, duración, causa, etc.

3. Por último, es bien sabido que se insiste en que los diálogos de base del nivel I ilustren una situación lo más auténtica posible. Esto significa que el estudiante, quiera o no, se ve obligado a internarse en el momento sociocultural que provocó el intercambio lingüístico, sobre todo cuando se le pide que sustituya a algunos de los protagonistas y reproduzca el enunciado.

Demostrada esta presencia de la civilización en el material lingüístico del nivel I del aprendizaje de un idioma extranjero, y no existiendo la posibilidad de incluir un contenido cultural organizado, ¿qué se puede hacer?

La respuesta pareciera estar en incorporar, a ese primer nivel, las realidades culturales que permiten la visión impresionista, el estudio por toques sucesivos, requerido por la programación morfosintáctica. Ellas ejemplificarán sin dificultad el mundo cotidiano, base de la enseñanza, y permitirán la ejercitación de las estructuras con el tipo de léxico que cada una requiera.

Ejemplos: El estudio de los partitivos y el vocabulario alimenticio forman un binomio tradicional. El material didáctico podría presentar realidades como:

un restaurante universitario,
un almuerzo familiar,
un supermercado.

Si el programa gramatical contempla la ejercitación de las nociones de lugar, no habría problema en presentar un intercambio lingüístico frente a un mapa físico de Francia; si se trata de enseñar las nociones de tiempo, puede ser tan útil el horóscopo de una revista como el horario de ferrocarriles, para situar la unidad.

Estos tres ejemplos muestran cómo elementos de la civilización francesa:

la alimentación,
la geografía física,
los transportes, y
la presencia de lo irracional en la vida cotidiana,

pueden formar parte de la adquisición de una lengua desde sus comienzos.

Esta Etapa 1 puede ser definida por sus contenidos y por sus opciones pedagógicas.

1. *Sus contenidos.*

a) Las realidades definidas y especificadas en el nivel I del análisis del concepto, que correspondan a un caso preciso. Concretamente, si la lengua que se trata de enseñar es sincrónica, el sustrato cultural tendrá que estar constituido por las realidades de la civilización contemporánea. Sin embargo, en el caso de una civilización como la francesa de tan larga tradición, el profesor no puede encerrarse en un modernismo extremo y dejar de referirse, cuando el caso lo requiera, a los antecedentes históricos.

Además de ser contemporáneos, estos contenidos se centrarán preferentemente en la vida cotidiana. No olvidemos que las actividades lingüísticas que se van a pedir al estudiante suponen involucrarlo personalmente. Conseguiremos, sin lugar a duda, una mayor participación y entusiasmo si le proponemos situaciones que ha vivido, vive, o podría vivir por ser coincidentes en ambas culturas: la propia y la que se quiere conocer.

b) Todos aquellos componentes de civilización que permitan evitar interferencias entre L1 y L2, y que faciliten el aprendizaje.

2. *Sus opciones pedagógicas.*

El profesor de civilización no puede, en esta Etapa 1, establecer un programa de contenidos específicos con los datos provenientes de las ciencias que estudian la realidad cultural. En cambio, pone ese material al servicio de una mejor y más motivadora adquisición del código formal. De esa manera, le da autenticidad al contexto sociocultural en que se va a hacer funcionar la estructura; delimita la situación con coordenadas suficientemente restrictivas; consigue reducir el acceso del estudiante al sistema connotativo de la lengua y mantiene el nivel de la expresión denotativa, altamente referencial, en que no hay mayor distanciamiento entre la producción lingüística y el locutor.

ETAPA 2

Superada la Etapa 1 de flexibilidad en cuanto a lo cultural, la Etapa 2 de esta enseñanza requiere de una organización más rigurosa

dados sus objetivos, sus contenidos y la nueva dimensión que adquiere la civilización.

1. *Sus objetivos:*

La Etapa 2 entrega conocimientos que ya no son datos, como en la Etapa 1, sino informaciones respecto a cómo cada individuo, a través de su conducta, interpreta su cultura en tanto testigo y elemento activo de ella.

Permite el acceso al sistema connotativo cultural por intermedio del estudio de las reacciones individuales que evidencian la manera como, cada miembro de un conjunto cultural, organiza y vive las realidades de un sistema, según sus propios parámetros socio-culturales: edad, actividad que desarrolla, medio en que vive, etc.

Tiende a provocar en el estudiante una toma de conciencia crítica de la cultura enseñada que aprovechará para analizar la propia y establecer comparaciones.

Pretende estimular y suscitar reacciones explícitas de parte del estudiante que traducirán el contacto dialéctico de C1 y C2*.

2. *Sus contenidos:*

Tomando en cuenta los objetivos, los contenidos de la Etapa 2 tienen que incluir temas culturales lo suficientemente generales en su aspecto denotativo, o sea, en cuanto a sustrato, y lo suficientemente específicos al encarnarse en C2 para que:

a) las manifestaciones de los autóctonos de C2 sean significativas como testimonios de las connotaciones del tema para C2 y

b) el estudiante encuentre material con que alimentar sus juicios y poder establecer una comparación entre C1 y C2.

3. *Su nueva dimensión.*

Esta finalidad podrá ser fácilmente lograda al adquirir la civilización autonomía respecto de lo lingüístico; al dejar de ser exclusivamente fuente de conocimientos y de informaciones necesarias para solucionar problemas de significado; al ofrecerse como objeto de análisis diferente de la suma de realidades que proporciona el sustrato, por la naturaleza simbólica de su representación del mundo; al presentarse como objeto no observable en sí mismo, por ser un conjunto virtual, realizado por los individuos que lo comparten; al proponerse como objeto determinable a tra-

vés de las constantes registradas en los comportamientos individuales; y al aparecer como objeto dinámico cuya sincronía no puede dejar de considerar el pasado ni ignorar los modelos que se quiere alcanzar.

Ejemplo: La distribución del año calendario en dos períodos de trabajo y uno de vacaciones es una realidad objetiva. Para ilustrar "2a)" tendremos que enseñar qué significa este hecho para: "un habitant de Sarcelles", "un étudiant de Grande Ecole", "un enfant d'agriculteur". Para responder a "2b)" nos habremos asegurado de que C1 compare ese sustrato con C2 y que el estudiante esté en condiciones de establecer paralelos.

Esta sistematización del contenido cultural en la Etapa 2 podría aparecer como una seria dificultad para armonizarlo con la progresión lingüística. Pero esa primera impresión es más aparente que real si, para que el estudiante tenga acceso a los contenidos de civilización implícitos en los discursos y quiera expresar su opinión al respecto, le proporcionamos los medios lingüísticos adecuados.

Como el propósito de este trabajo no es el de establecer un programa de "Lengua", nos limitaremos a señalar algunas de las orientaciones que son necesarias para que el equilibrio Lengua-Civilización de esta Etapa 2 no se rompa.

Podríamos sintetizar así el objetivo principal de la parte lingüística: paso de una expresión neutra, denotativa, fuertemente referencial, a una expresión que vaya afinando progresivamente los matices en cuanto a significados y a adecuación de las formas a las situaciones más variadas.

Para cumplirlo, el profesor tendrá que:

- a) diversificar los tipos de discurso de la comunicación usual, tanto en el oral como en el escrito,
- b) trabajar con realizaciones individuales espontáneas,
- c) conservar, eventualmente, el diálogo, pero con contenidos y registros diferentes. Los temas no involucrarán necesariamente al estudiante y adquirirán el carácter de debate más que de simple presentación o comprobación de hechos,
- d) iniciar al estudiante en una lengua alejada del referente, objeto concreto. Esto su-

* C1: Cultura del estudiante.

C2: Civilización estudiada.

pone cierto grado de abstracción y de generalización que puede lograrse mediante el uso frecuente de pronombres, de términos genéricos, de la nominalización, etc.

Una vez establecidos estos puntos básicos, la enumeración concreta de contenidos posibles depende del público, de sus intereses y de los objetivos específicos que el profesor de civilización pretenda dar a su curso.

ETAPA 3

A este nivel, el estudiante en posesión de una herramienta lingüística afinada y de instrumentos mentales aptos para analizar y razonar necesita utilizarlos para fines que lo satisfagan. Por otra parte, es objetivo final de toda educación multiplicar las aperturas culturales individuales con el fin de obtener un mayor beneficio colectivo.

Un sistema cultural ofrecido como objeto de análisis responde a la necesidad de perfeccionamiento y superación personal por el desafío que representa. Cuando, por intermedio de un individuo, se establece una comunicación entre dos culturas, se ponen de manifiesto las divergencias, pero también las convergencias. Ahora bien, si compartimos la idea de R. Barthes de que nada asusta más al hombre que el objeto cultural *vide de sens*, estaremos de acuerdo en que la penetración de una cultura diferente de la propia significa borrar amplios sectores provocadores de desconfianza y, por consiguiente, abrir canales de comprensión y acercamiento.

Con el fin de poder dar cumplimiento a los dos objetivos anteriores, los contenidos de la Etapa 3 deberán dar una importancia relevante a *lo cultural*; pasando a ser *lo lingüístico*, la modalidad, el cauce que ha tomado la civilización para expresarse, y no el problema central del aprendizaje.

Para ello se tratará de poner de manifiesto las constantes culturales susceptibles de ser sistematizadas, tomando como punto de partida los actos de palabra de la Etapa 2.

Hemos estudiado ya, en la fase anterior, testimonios lingüísticos sobre las vacaciones de un "habitant de Sarcelles", de un "P.D.G." y de un "étudiant". Es el momento de proceder a compararlos y de sacar conclusiones respecto a lo que motiva los tres discursos, por encima de sus expresiones individuales. En este caso aparecerá, casi con seguridad, el tema

de la "evasión" como paliativo a la opresión de la vida moderna.

Enseguida, se ilustrará con documentos de debates, cada uno de los valores u opciones que hayan suscitado las conductas lingüísticas.

Ejemplo: Suponiendo que ya se ha aislado la "evasión" como componente de la civilización contemporánea, se puede proponer algunos trozos de un análisis sociológico del problema o algunos textos reveladores de un enfoque de expertos en turismo.

Más adelante se estimulará al estudiante para que tome posición frente a estos puntos de vista, opiniones o enfoques diferentes, compartiéndolos o criticándolos. En esa forma, se le hará tomar conciencia de la importancia relativa que cada uno de ellos tiene cuando se trata de penetrar las *connotaciones* culturales de una manera menos intuitiva y más reflexiva.

Finalmente, se ampliará el corte sincrónico que pasará a ser un punto de partida metodológico y no una posición teórica, ya que la diacronía, en el análisis de los componentes de un sistema cultural tomado sincrónicamente, es absolutamente ineludible.

Veamos ahora algunas de las características lingüísticas, que debe tener el objeto cultural que servirá de documento.

1. En la Etapa 1, un código lingüístico entregó un saber; en la Etapa 2, comportamientos lingüísticos abrieron el mundo del sistema connotativo cultural. La Etapa 3, entonces, se valdrá de testimonios lingüísticos más elaborados que suponen planteamientos de tesis, argumentación, comentarios, proyecciones.

2. En la Etapa 2, las realidades culturales son vividas y expresadas apasionada y espontáneamente por individuos involucrados directamente. En la Etapa 3, en cambio, los autores del documento lingüístico no están concernidos al no enfrentar personalmente el hecho. Su modo de expresión será más elaborado; la estructura interna del discurso tendrá mayor rigor y solidez, la carga afectiva habrá disminuido considerablemente.

Desde el punto de vista metodológico, los contenidos caracterizados anteriormente se articulan en tres tiempos:

1. A partir de manifestaciones individuales (Etapa 2) se quiere llegar a generalizaciones; se pretende pasar de las vivencias personales a los valores que las motivan; de lo concreto a lo abstracto.

2. Esas opciones, orientaciones e ideales que sustentan una civilización, son analizados y discutidos mediante mecanismos mentales altamente especializados en el manejo de abstracciones y generalizaciones, y con ayuda de conocimientos científicos, en documentos lingüísticos que se ponen a disposición de los estudiantes.

3. El profesor de civilización, analizando la forma y el contenido cultural de esos testimonios, debiera llegar, con los estudiantes, a reconstituir las connotaciones de civilización que los originaron.

La dinámica de esta metodología que va de lo particular a lo general (de la experiencia individual al sistema) y de lo abstracto a lo concreto (de los valores a las vivencias personales de los mismos) evita una presentación magistral y valorizante de C2 y estimula al estudiante para desarrollar y ejercitar las dos etapas fundamentales del razonamiento: el análisis y la generalización.

CONCLUSIÓN

Tal como lo expresábamos al principio de este trabajo, hemos enfocado la enseñanza de la civilización tomando, de preferencia, como objeto cultural testigo de una civilización, al lenguaje. Así, cuando nos apoyamos en él para dilucidar hechos propiamente sociológicos, o cuando recurrimos a información cultural para su cabal aprehensión, estamos imbricando lo lingüístico con lo cultural y viceversa. Este punto de partida conlleva numerosos

problemas, principalmente aquellos que derivan del establecimiento de un programa con contenidos bien concretos.

Aquí sólo se quiso presentar el problema de cómo enseñar una C2 a la luz de los nuevos planteamientos que se están incorporando a los complejos problemas del aprendizaje y de la enseñanza, tratando de superar los inconvenientes de las tentativas hechas hasta ahora.

Este trabajo es, pues, una reflexión; cada responsable de la enseñanza de esta disciplina tomará de ella lo que le sea útil en el contexto y realidad en que vaya a trabajar. Podrá así plantearse los objetivos sobre bases reales, pesar las opciones y darle vida a lo que no es sino una concepción metodológica.

Es evidente que sus dificultades serán mayores en la Etapa 2 que en la Etapa 1, sobre todo si pretende mantener un equilibrio entre lo cultural y lo lingüístico. La Etapa 3, de carácter abstracto y comparativo, supone la participación más activa e individual del estudiante. Propende no a una fijación de conocimientos sino a ofrecer el máximo de aperturas culturales suficientemente flexibles para que todos, profesor y estudiantes, encuentren cauce de expresión y que, sin embargo, no perjudiquen el eje mayor de la progresión. Dada pues su complejidad, será la Etapa 3 la que presente los problemas más delicados de resolver.

Este esfuerzo por aumentar la permeabilidad de dos disciplinas que conforman el currículum del futuro profesor de Francés, pretende alertar al profesor, mostrarle cuán enriquecedora y provechosa puede ser la experiencia que trata de borrar las fronteras de dos "especialidades" (la lengua y la civilización) y no entregar una receta que aplicar cuando la encuentre seductora.

BIBLIOGRAFIA

BALL, W. 1977. "Unité et diversité de la langue française". *Guide culturel*. COMP. Reboullet. Paris. Hachette.

BOURDIEU, P. 1977. "L'économie des échanges linguistiques". *Langue française*, N° 34. Paris. Larousse.

COSTE, D. 1973. "Hypothèses méthodologiques pour le niveau 2". *L'enseignement de la civilisation française*. COMP. Reboullet. Paris. Hachette.

DEBYSER, F. 1973. "Le rapport langue civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants". *L'enseignement de la civilisation française*. COMP. Reboullet. Paris. Hachette.

ENCREVÉ, P. 1977. "Linguistique et socio-linguistique". *Langue française*, N° 34. Paris. Hachette.

ERWIN-TRIPP, S. 1974. "Un análisis de la interacción de Lengua, Tema y Oyente". *Lecturas universita-*

rias, Nº 20. COMP. Garvin, Lastra de Suárez. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas.

HALLIDAY, M. A. K. 1974. *Language in social perspective*. Londres. Edward Arnold Ltd.

MOUNIN, G. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. París. Gallimard.

PORCHER, L. 1976. "Le sociologique dans le linguistique: de quelques principes et conséquences". *Le*

Français dans le monde, Nº 121. París. Hachette-Larousse.

QUEMADA, B. 1976. "Du social dans la langue à la sociolinguistique appliquée". *Le français dans le monde*, Nº 121. París. Hachette-Larousse.

ROSS, J. 1976. "L'étude des variétés et l'enseignement de la langue". *Le Français dans le monde*, Nº 121. París. Hachette-Larousse.

Symposium de Civilisation de Santiago du Chili. 1971. *Le Français dans le monde*, Nº 78. París. Hachette-Larousse.