

LA CATEDRA DE LENGUA FRANCESA. ¿SI O NO A LA PEDAGOGIA DEL IMPREVISTO?

MÓNICA LATORRE T.

Area de Francés

Hoy todo es vertiginoso. Las distancias se acortan, el aislamiento desaparece. Los contactos entre gentes de distintas lenguas ya no son tan dificultosos. Cursos completos de L₂ esperan a quienes desean viajar, satisfacer una curiosidad intelectual, tener acceso a una tecnología sofisticada, llegar a un mercado diferente.

Nuestra cátedra de Lengua Francesa espera, junto a las cátedras de Gramática, Civilización, Fonética, Literatura, a quienes se inscriben en la carrera de pedagogía en francés o en el grado de Bachillerato en Lengua Francesa de la Universidad de Chile. ¿Serán los mismos contenidos?

Lo que sigue no hace sino reflejar la preocupación de un profesor de Lengua frente al trabajo de su cátedra.

Cada año nuestra sección de Francés recibe 40, 60, ó 120 personas que se caracterizan por haber terminado la Enseñanza Secundaria y por querer "aprender" tal idioma. Parecería un grupo homogéneo, pero la motivación personal varía de un individuo a otro primando, a nuestro parecer, el aspecto sociocultural sobre el socioprofesional. De las variables señaladas por Richterich (1973) resultarían válidas para nuestros estudiantes, las siguientes:

- Hoy en día hay que saber idiomas.
- Me gustaría viajar y hay que saber la lengua X.
- Es necesario saber la lengua X en la profesión que voy a ejercer.

A decir verdad la diversidad en el interior de este grupo que asiste junto a clases es muy marcada. La edad fluctúa entre los 18 y los 25,

notándose, este último tiempo, a raíz de la creación del grado de Bachillerato en Lengua Francesa un incremento de adultos de más de 25 años los que, por supuesto, han diversificado sus actividades de muy variadas formas desde que egresaron de la enseñanza secundaria.

Forzosamente no sólo la variable sociocultural se ve realzada por estas diferencias, sino también rasgos de madurez personal que se manifiestan, para bien o para mal, en hábitos de aprendizaje, en el grado de memorización visual y auditiva, y sobre todo, en el uso que se hace de la propia lengua.

Es sabido que el desarrollo de habilidades depende de la práctica que se dé a éstas. Naturalmente que a quien más practica, más oportunidades se le presentan de que siga haciéndolo. Quien menos práctica ha tenido y, por consiguiente, menos habilidad, tendrá indudablemente menos destreza.

A menudo, gente o circunstancias nos ayudan a o nos impiden desarrollar destrezas. Por lo general, esa gente o esas circunstancias actúan sobre el individuo a través del lenguaje. De la forma en que el individuo recibe el lenguaje, de la manera en que, luego, se lo apropie y del uso que le dé, depende la influencia que él, a su vez, ejerza, facilitando o impidiendo a otros el desarrollo de habilidades.

Así, de las 40, 60 ó 120 personas que ingresan a Francés, las habrá que, por medio de la palabra, sabrán o no sabrán establecer contacto, conseguir algo de los demás, influir en su conducta, integrarse a un grupo determinado y no a otro, satisfacer curiosidades, dar informaciones, crearse un mundo, en resumen, proyectarse.

Los distanciamientos causados por el mayor o menor desarrollo de las funciones del lenguaje en L₁ tendrán su eco en la situación de aprendizaje de una lengua extranjera.

La cátedra de Lengua Francesa no ha considerado, hasta la fecha, la posibilidad de agrupar a sus estudiantes según el grado de desarrollo de las funciones del lenguaje que manejan. Por el contrario, su división en grupos ha obedecido al hasta ahora justo propósito de tener en cada grupo representantes de toda la gama de puntajes obtenidos en las pruebas de admisión y selección de alumnos a las universidades chilenas. Resultado de esto es que, cualquiera sea el material que use y/o el método que emplee en la sala, durante un primer tiempo, el docente de la cátedra de Lengua procede como si tuviera frente a él a un grupo compacto que lo siguiera en forma pareja.

Lentamente a veces, otras, muy rápido y certero, el profesor clasifica mentalmente a los integrantes de su grupo según sus aptitudes receptivas y productivas, según su capacidad para asociar significante escrito y significante sonoro, según su memoria, incluso según su inteligencia. No siempre su intuición es acertada. Cada estudiante está haciendo uso de su propia manera o método para recibir lo que ve y lo que oye y para decir o escribir lo propio a su vez: su estrategia de aprendizaje es su secreto.

La desventaja de algunos estudiantes con respecto a otros, ocasionada por el desarrollo dispar de las funciones del lenguaje, puede constituir, lamentablemente, un peso de arrastre que un semestre o toda una carrera no lo gran vencer.

Las notas constituyen la fórmula de selección; pero, estudiantes que, por calificaciones, se han visto separados en una cátedra, se juntan en otra o vuelven a encontrarse en aquella dos años después. En su gran mayoría las calificaciones no han estado midiendo destrezas sino conocimientos evaluables: tal léxico, tales estructuras. Este tipo de evaluación puede garantizar un dominio teórico del francés, pero no necesariamente un diestro manejo del mismo.

No debe extrañarnos que en su desempeño profesional, el futuro docente conserve nuestro propio esquema y que el círculo vicioso se mantenga: la oración como objeto de aprendizaje, los diálogos estereotipados, las situaciones clásicas y poco flexibles, las for-

mas lingüísticas que corresponden a un solo mensaje, el automatismo en la ejercitación y el gran salto al texto literario.

¿Cuántos rasgos del estudiante como ser individual ha incentivado la cátedra de Lengua? ¿Cuántos asomos de habilidad ha ayudado a transformarse en verdaderas destrezas?

Pero, ¿qué es la cátedra de Lengua, en realidad?

Esta cátedra se define por negaciones. En ella no se enseña sistemáticamente Gramática, no se enseña Fonética, ni Cultura, ni Literatura. Simplemente, "se hace" Lengua: todo o nada. Para servir esta extraña materia se encuentra alternativamente útil atomizar la cátedra en distintos aspectos (expresión oral, expresión escrita, lectura personal) o fusionarlos en uno solo.

Los programas existentes siguen una línea coherente si se considera que han sido confeccionados con el criterio de una progresión de contenidos temáticos, lexicales y morfosintácticos que debe desembocar en una competencia lingüística que se traduzca en una competencia de comunicación satisfactoria.

El planteamiento del esquema de la página 83 parece defenderse teóricamente, pero en la práctica no refleja la misma lógica.

De aquellos estudiantes que en los últimos semestres han sostenido debates, en clase de Lengua, sobre Ecología o sobre el Humanismo de Saint-Exupéry son pocos los que, al acercarse a un profesor para pedir una sencilla información o para saludar, lo hacen espontáneamente en francés. ¿Por qué? Tal vez intuyen que la clásica fórmula:

—Bonjour, Madame. Comment allez-vous? no traduce la carga afectiva que ellos ponen en su lengua materna al preguntar:

—Y ¿cómo lo ha pasado Ud., Madame?

Si, como creemos, la aspiración del estudiante es, en cuanto a manejo de esta segunda lengua, hacer uso de ella con igual naturalidad que de su L₁, habrá que pensar en asignarle una atención especial en los programas a las necesidades reales de comunicación en situaciones propias de nuestros estudiantes, en día de semana, en el interior de nuestra unidad académica, o, esporádicamente, en los institutos binacionales (saludar, solicitar información, pedir orientación bibliográfica, pedir un libro en préstamo, agradecer, pedir excusas, despedirse).

El enfoque nocional-funcional pareciera

<i>Temática</i>	<i>Léxico</i>	<i>Sintaxis</i>
Vida cotidiana ↓	↔ La casa, las compras, la familia ↓	↔ La oración simple: Determinantes Algunos tiempos verbales ↓
Vida afectiva ↓	↔ La amistad, el amor ↓	↔ La oración compleja, los matices de la subordinación ↓
Vida intelectual	↔ Relación del hombre consigo mismo, con los demás y con el cosmos	↔ Revisión asistemática

responder satisfactoriamente a este imperativo.

Dice Eddy Roulet (1977): "Según el modelo propuesto por Richterich (1973), se puede determinar las necesidades de expresión de los estudiantes en función de los actos de palabra que ellos deberán llevar a cabo en ciertas situaciones, hacia ciertos interlocutores y a propósito de ciertos objetos o nociones: por ejemplo, pedir una información a un empleado, en la ventanilla de la estación, sobre la hora de salida de un tren..."

Sin salir del país ni de nuestro recinto universitario, un estudiante nuestro puede necesitar expresarse en francés para solicitar en préstamo una serie de diapositivas, por ejemplo, explicar el uso que piensa darles, pedir consejo, relatar la experiencia de su uso, agradecer.

Cada individuo que necesita comunicarse dispone de una reserva de nociones o mensajes virtuales que esperan entrar en función o hacerse perceptibles a través de una forma lingüística dada: el enunciado, en un momento dado, en un lugar dado, sobre un tema dado, frente a un interlocutor dado, por intermedio de un canal dado. Estos factores constituyen algunas de las variables de una situación de real comunicación y actúan como modalizadores permanentes del discurso o intercambio de enunciados entre locutores.

A su vez, cada una de estas variables se descompone en subvariables de forma tal, que el primer enunciado que produzca el locutor estará ya marcado no sólo por "dónde", "cuándo" y "a quién", sino por su intención de informar, de pedir o de explicar, por su estado anímico, por su edad, por su sexo, por su profesión, por..., por... y desde luego... por el o los comportamientos verbales

o no verbales que hayan precedido a esta situación.

Producto de todo este juego de influencias, el enunciado en la situación de comunicación real es siempre el justo, nunca una aproximación.

Así, por ejemplo, cuando un hijo quiere ir a casa de un amigo no usa únicamente las fórmulas:

—Mamá, ¿me da permiso para ir donde Pedro?, o

—¿Puedo ir donde Pedro, mamá?, sino, entre otras:

—Quedé de ir donde Pedro...

—Pedro me está esperando. ¿Puedo ir, mamá?

—Ya vuelvo, mamá, ¿ah?... Voy donde Pedro.

Trasladada esta situación real del lenguaje a la situación aprendizaje-enseñanza de una L₂, el estudiante estará en antecedentes de que, al igual que en su lengua materna, en Francés hay, por ejemplo, más de una manera de aceptar:

Oui

Bon

Très bien

D'accord

C'est ça

O'Kay

Bien sûr

Pourquoi pas?

J'accepte

Je ne dis pas non

de rechazar:

Non

Merci

Je ne veux pas
N'insistez pas
Mais je vous en prie!
Vous êtes fou?

de pedir un objeto:

Prête-moi un crayon
Qui a un crayon à me prêter?
Tu as un crayon?
Un crayon, s'il vous plaît!

de agradecer, de pedir disculpas, de dar una información, de opinar, de relatar, de establecer intercambios sociales sin mayores consecuencias, en fin, que hay muchas maneras de expresar lingüísticamente una noción, que no bastan para ello ni las fórmulas clisé ni los verbos performativos. Y, al revés, que, muchas veces, al igual que en su lengua materna, "Bien sûr" o "Merci" no significan, en absoluto, consentimiento o agradecimiento.

Todos hemos deseado alguna vez aprender una lengua extranjera en forma tal, que pudiéramos hacer uso de ella como cualquier nativo, pudiendo saltar de un registro a otro sin mostrarnos torpes o pulidos y circunspectos sin necesidad.

¿Quién pondría reparos a aprender una lengua de esta manera? Pero... ¿Y enseñar una L₂ así?

Interviniendo el hombre, las situaciones se multiplican, y como en una conversación cualquiera el hilo conductor de la forma lingüística está condicionado por el funcionamiento de variables extralingüísticas, locutor e interlocutor pueden intercambiar roles sucesivamente y la conversación tomar realmente cualquier giro. Este condicionamiento de la expresión lingüística a factores sociales conlleva el empleo de distintos registros de lengua y el consiguiente distanciamiento respecto a la lengua estándar. Así,

—¡Adelante!, o
—Pase, por favor,

no bastarían para una invitación a entrar a un lugar. Habría que considerar también, por ejemplo:

—¡Tenga la bondad de pasar! y
—¡Ya puh! ¡va'entrar o no va'entrar!

¿Por qué optar? ¿La oración o el discurso? Si volvemos a la oración, como unidad bá-

sica, y ejercitamos con ella, conforme a la definición de Richterich, "formas fonéticas, morfológicas, sintácticas, semánticas", nos estancamos en la ordenada, cómoda y artificial lengua estándar y vivimos "la impresión de estar conforme a la norma" (Besse, 1973). Pero sabemos a qué atenernos. Las reglas de un juego conocido no nos traicionan: "La negación lleva dos términos en francés". Los posesivos MA-TA-SA se transforman en MON-TON-SON cuando..., "Si + subjuntivo en Castellano...", etc. Podemos controlar la adquisición de tales reglas hasta con sus excepciones porque las hemos enseñado en número finito. Evaluar no constituye mayor problema.

Si elegimos el discurso como unidad básica, ¿cómo lograr aprender y enseñar lo infinito y lo imprevisto?

¿Cómo, sin ser hablantes nativos, podríamos salir airosos de este desafío y alejarnos de la norma en beneficio de la autenticidad y espontaneidad de expresión de nuestros estudiantes?

¿Cuándo, dónde y con quién pueden ellos comunicarse en francés?

Salvo casos excepcionales las situaciones de comunicación en que ellos participan, sea como estudiantes, sea en calidad de profesores de francés de un establecimiento de enseñanza secundaria, se reducen a aquellas que surgen dentro de una sala de clases. Este es el punto de partida físico: sala de clases.

Sin embargo, el interminable encadenamiento de situaciones propias de la vida cotidiana durante las cuales el estudiante de lengua extranjera recurre naturalmente a su L₁ nos hace reconocer, a disgusto, que no se puede vencer el peso de las horas diarias de actuación en L₁ con los minutos de actuación en L₂. De esto pareciera desprenderse la necesidad de incentivar la práctica de L₂ más allá de la sala de clases. ¿Cómo? Provocando necesidades de expresión fuera de ella. ¿Será posible? Pensamos que mucho se adelantaría en tal sentido si el manejo de la L₂ se hiciera un hábito entre los que pasan gran parte de su tiempo en una unidad académica que se dedica a enseñarla. Una vez creadas las necesidades de expresión, la cátedra de Lengua debería poder combinar situación de comunicación auténtica con situación de aprendizaje poniendo en juego las variables pertinentes.

Supongamos las siguientes:

1. Participantes:
- estudiante (s) — estudiante (s)
 - estudiante (s) — profesor
 - estudiante — funcionario

— En la combinación estudiante(s) — estudiante(s) actuarían como fuertes marcadores: el estado civil
la actividad desarrollada fuera de los estudios
la residencia
el grado de intimidad entre participantes

— En la combinación estudiante(s) — profesor:
el tipo de relación entre participantes

— En la combinación estudiante — funcionario:
el tipo de relación entre participantes

2. Lugar: dentro del recinto universitario:

- Jardines
- Sala de clases
- Laboratorio de Lenguas
- Cafetería
- A la salida

3. Momento más que cronológico, psicológico:

- un día de semana, cualquiera
- en vísperas de una prueba
- después de una prueba
- empezando el día: invierno
verano
- terminando el día
- terminando la semana

Del juego de variables y subvariables, surgirían intercambios sociales, petición y entrega de información, opinión personal y argumentación, relato, etc., nociones expresadas por los siguientes verbos performativos:

- Saludar
- Agradecer
- Felicitar
- Pedir excusas
- Solicitar información
- Informar
- Explicar

- Describir
- Relatar
- Argumentar
- Discutir

Examinemos un poco este modelo: Trate-mos de llegar a conclusiones. Si, como dice Wilkins (1973), "La situación más simple puede exigir el empleo de una lengua compleja", ya no habría por qué castigar el lenguaje para facilitar la comprensión. Si, por otra parte, queremos vencer el temor, propio de quien aprende una L₂, de cometer errores al expresarse, habría que aceptar errores. ¿Es deseable este modelo?

— Sí, porque sería un camino en la obtención de la competencia comunicativa imprescindible en la dinámica de la sociedad actual.

— No, porque la competencia comunicativa no garantizaría competencia lingüística, requisito indispensable para un futuro profesor de francés.

— Sí, porque permitiría conocer el auténtico funcionamiento de una L₂ en sus verdaderos registros.

— No, porque se alejaría de la lengua estándar que se adapta a cualquier situación evitando nefastos saltos de registro.

— Sí, porque imprimiría flexibilidad en la ejercitación.

— No, porque, en esta flexibilidad, se diluiría, con frecuencia, lo que se quiere ejercitar.

— Sí, porque se aprovecharían los rudimentos del francés con que nuestros estudiantes egresan de la enseñanza secundaria, evitándonos, de esta forma, considerarlos debutantes absolutos.

— No, porque la pronunciación no sería ejercitada por sí misma.

— Sí, porque permitiría una verdadera penetración entre docente y estudiantes.

— No, porque dificultaría el trabajo de equipo de los profesores (el profesor de expresión oral, el de expresión escrita...).

— Sí, porque el docente podría expresarse libremente desde las primeras clases sin recurrir a simplificaciones gramaticales o exageraciones en la articulación.

— No, porque esta naturalidad dificultaría

el establecimiento de una progresión en el programa de un curso.

—Sí, porque permitiría conocer una L₂ en su real funcionamiento a través del estudio del documento auténtico tanto oral como escrito.

—No, porque en general la Gramática sólo ha cubierto el registro escrito de la lengua estándar.

—Sí, porque el futuro docente enseñaría una lengua ágil, viva, dinámica a sus futuros alumnos de liceo.

—No, porque ese futuro docente no se percataría de los errores que cometería al expresarse en L₂.

—Sí, porque...

—No, porque...

Hemos exagerado, pero lleguemos a los extremos: Entre entablar una conversación auténtica con imperfecciones de lengua y analizar y construir oraciones perfectas que tal vez no se dirán jamás... ¿Sí o no a la Pedagogía del Imprevisto?

BIBLIOGRAFIA

- BESSE, H. 1976. "La norme, les registres et l'apprentissage (ou des us et abus de la norme)". *Le Français dans le Monde* N° 121. París. Hachette-Larousse.
- CAPELLE, G. 1973. "Pour le meilleur ou pour le pire". *Le Français dans le Monde* N° 100. París. Hachette-Larousse.
- COSTE, D. 1977. "Un niveau-seuil". *Le Français dans le Monde* N° 126. París. Hachette-Larousse.
- COURTILLON LECLERCQ, J. Papo, E. 1977. "Le niveau-seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audio-visuels) pour débutants?". *Le Français dans le Monde* N° 133. París. Hachette-Larousse.
- DEBYSER, F. 1977. "Le choc en retour du Niveau 2". *Le Français dans le Monde* N° 133. París. Hachette-Larousse.
- GAUVENET, H. et al. 1977. *Qu'en dira-t-on? Du discours direct au discours rapporté*. Brochure de Présentation Crédif. París. Didier.
- GROS, N. PORTINE, H. 1976. "Le concept de situation dans l'enseignement du français". *Le Français dans le Monde* N° 124. París. Hachette-Larousse.
- MONTREDON, J. TAJIMA, H. 1977. "Les débutants à l'Université. Nouvelles perspectives". *Le Français dans le Monde* N° 133. París. Hachette-Larousse.
- PORCHER, L. 1976. "Le sociolinguistique dans la linguistique: de quelques principes et conséquences". *Le Français dans le Monde* N° 121. París. Hachette-Larousse.
- QUEMADA, B. 1976. "Du "social dans la langue" à la sociolinguistique appliquée". *Le Français dans le Monde* N° 121. París. Hachette-Larousse.
- RICHTERICH, R. 1976. "Les situations de communication et les types de discours (Esquisses pour un cadre de référence pragmatique)". *Le Français dans le Monde* N° 121. París. Hachette-Larousse.
- ROULET, E. 1977. *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*. Estrasburgo. Consejo de Europa. Education et Culture.
- SILVA, C. 1974. "Competencia de la comunicación". *Lenguas Modernas* N° 1. Santiago. Depto. Lenguas Modernas. Fac. Filosofía y Letras. U. de Chile.
- TRIM, J. LM et al. 1973. *Systèmes d'apprentissage des Langues Vivantes par les Adultes*. Estrasburgo. Conseil de la coopération culturelle. Consejo de Europa.