

*Rosa Vargas Calderón*  
*Katia Benavides Romero*  
Universidad Nacional

**LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
A LA LUZ DE LA IDENTIDAD CULTURAL**

LETRAS 25-26 (1992)



## Preámbulo

Las páginas que siguen contienen una serie de reflexiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, y tienen como punto de partida el trabajo de campo realizado en Costa Rica. Sin embargo, el análisis puede enmarcarse dentro de una preocupación general a propósito del aprendizaje de lenguas extranjeras; contemplando, además, la posibilidad de que ese aprendizaje constituya un medio de comprensión y mejor conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos.

## Algunos antecedentes

Hace varios años, un grupo de profesoras de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, de la Universidad Nacional, se encontraban preparando sus utensilios de trabajo para poner en marcha un proyecto de enseñanza del francés, en la enseñanza primaria en Costa Rica. Nuestra pretensión inicial era elaborar un material didáctico propio.

Un soleado lunes de marzo llegamos a la escuela asignada, en la ciudad de Heredia, con una primera *unidad didáctica* cuyo tema, a nuestro entender, permitiría un acercamiento al universo del niño; su tema: «La familia». Aquella unidad había sido elaborada, según los procedimientos establecidos en manuales como *Frère Jacques*, *Bonjour Line*, *Autour de moi*, y otros<sup>1</sup>. El objetivo era conseguir que los jóvenes estudiantes

---

1. J. Bertrand et J. L. Frérot, *Frère Jacques* (Paris: Hachette/Belc, 1972); Equipe CREDIF, *Bonjour Line 1* (Paris: Didier, 1971); Monique Nemni et Doris Kerr, *Autour de moi* (Quebec: Prentice Hall, 1979).

establecieran un primer contacto con otra lengua y otro medio cultural. Por decirlo de algún modo, procurábamos hacerles descubrir un universo diferente.

Fueron suficientes tres o cuatro sesiones de trabajo para que mermara aquel entusiasmo inicial: los niños no mostraban interés; preferían continuar con sus juegos, y no lucían atraídos por el aprendizaje de la nueva lengua, para ellos totalmente desconocida.

### Un aprendizaje rutinario

¿En qué se había fallado, entonces? Los aspectos lingüísticos habían sido expuestos correctamente; se había acudido al uso de diálogos cortos acompañados de láminas ilustradas, de simpáticas cancioncillas y de numerosas actividades lúdicas. Además, el tema de *la familia* parecía de particular interés para los alumnos.

Así las cosas, tuvimos que acudir a los mismos estudiantes, como fuentes de información, para esclarecer las causas de su falta de motivación. A nuestro entender, nada faltaba en aquella primera unidad didáctica: la imagen de la familia ideal estaba plasmada en la primera página: papá, mamá y dos sonrientes hijos dispuestos a aprender el francés.

Empero, habíamos olvidado aspectos insoslayables: para aquella pequeña escuela herediana —representativa casi a cabalidad de la situación promedio de las escuelas costarricenses, incluido el hecho de contar con grupos de cuarenta o más estudiantes en un solo grupo—, el cuadro familiar que estábamos ofreciendo constituía un referente tan sólo a un porcentaje muy bajo de los niños. Los alumnos empezaron a hablar de su medio, de su propia realidad: en sus hogares, un sustancial porcentaje carecía de padre; la madre era el eje familiar y, además, tenía a su obligado cuidado cinco o seis hijos. En otros casos, el estudiante convivía con sus abuelos o sus tíos, rodeado de primos o sobrinos. Sus entornos, muy indefinidos desde el punto de vista familiar, hacían que, para numerosos estudiantes, la propuesta de *familia* significara algo ajeno a su realidad. Aunque menor, había un porcentaje constituido por niños, que provenían de grupos familiares obligados al precarismo, llevaban, en consecuencia, una vida errante.

Tales eran su vida y sus realidades. Estaban en capacidad de mostrármolas y se sentían impulsados a hacerlo. Advertimos, entonces, que previo a hablarles de otras lenguas y de otras culturas, para ellos resultaba imperativo hablar, en primer término, de su propia cultura y lengua.

Esta breve crónica puede lucir un poco extensa para ser considerada como *introducción* al tema de estas páginas. Pero no se trata de una simple anécdota, sino de la causa inicial que nos llevó a comprender que la tarea debía llevarse a cabo desde una nueva perspectiva de trabajo, en lo que se refiere —en nuestro caso particular— a la enseñanza del francés en un contexto latinoamericano.

### ¿Es posible otra mirada?

Conforme con lo planteado, entendemos que un material didáctico debe ser el resultado de ese replanteamiento sobre la experiencia de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en nuestro país. Desde tal punto de vista, ese principio debe ser una propuesta programática para la enseñanza de segundas lenguas entre los jóvenes estudiantes.

El aprendizaje de otro idioma es un elemento de gran trascendencia en el proceso de maduración del joven estudiante, sobre todo si se tiene en cuenta que no es sino a través del contacto con *el otro* —en este caso, con otra lengua—, que se alcanza una reflexión sobre sí mismo y, en este caso, sobre su lengua materna. Frente a una práctica intelectual distinta, el joven se halla ante la oportunidad de incursionar en la realidad desde nuevas perspectivas, descubrir diferencias culturales y semejanzas humanas. De este modo, se engendra un proceso dinámico de conocimiento-reconocimiento.

Partiendo del aprendizaje de una segunda lengua, esto es, del conocimiento de lo ajeno, se propicia un reconocimiento de lo que es propio del estudiante. Así, lejos de ser percibida como un lenguaje extraño e inútil, la lengua extranjera alcanza utilidad y sentido al permitir una reflexión sobre la propia realidad del alumno.

El idioma se ve, entonces, como una forma de expresión de otras

culturas, pero al mismo tiempo, como una lengua viva, vehículo de comunicación que hace posible el intercambio de ideas y conceptos. Para los estudiantes de nuestros centros educativos, en quienes la apreciación de la cultura propia es aún incipiente, se evita de esta manera el riesgo de percibir lo ajeno como superior o inferior, idealizado o menospreciado, puesto que la lengua extranjera permite también decir su realidad. Dicho de otro modo: mediante la diferencia se llega a un reconocimiento de lo propio.

En efecto, si como señala G enevi ve Zarate, el aprendizaje de otra lengua enfrenta a quien aprende con otra cultura percibida como extranjera<sup>2</sup>, debemos tener en mente las reacciones que tal supuesto enfrentamiento suscita. Entre esas reacciones, la inmediata es la de buscar en la nueva información la identificación o los aspectos que evocan la cultura propia. Del mismo modo, el aprendiz podría clarificar las diferencias entre ambas culturas mediante juicios de valor, y otorgar a la cultura extranjera mayor o menor valor con respecto de su propia cultura.

Sin embargo, en el trabajo de campo nos vimos en una peculiar situación, debido quizás a la condición de los alumnos de los que se disponía: se trataba, entonces, de niños en edad escolar. En primer lugar, la práctica había constatado que en la enseñanza la lengua extranjera debía verificarse de modo concreto, en su medio. Pero, además, nos percatamos de que no tuvo ocasión el enfrentamiento entre la cultura de origen y la extranjera, al contrario de lo que se podría imaginar, dado que la identidad cultural no llegaba a hacerseles evidente a los jóvenes estudiantes.

Frente a este nuevo tipo de aprendizaje,  qui nes eran ellos, aquel grupo de estudiantes que por primera vez escuchaban un idioma que se habla en Quebec, en Francia, en Suiza? Hacía falta una etapa esencial: enfrentar la diferencia, el *otro*.

### **Lo propio y lo ajeno**

Se estimó muy conveniente que el nuevo marco filosófico de la propuesta para enseñar el francés estuviera apoyado en dos aspectos claves:

2. G enevi ve Zarate, *Enseigner une culture étrangère* (Paris: Hachette, 1986), pp. 24-27.

la identidad cultural como base para el diálogo con otras culturas, y la integración de otras disciplinas del currículo en el proceso de enseñanza. A partir de ello, nuestra práctica metodológica se llevó a cabo teniendo presentes los siguientes dos fundamentos:

1. volver la mirada a la cultura propia, valiéndonos del medio cultural del estudiante como vehículo inicial de la nueva lengua; y
2. dar el paso hacia el otro, situando la nueva lengua aprendida en su propio contexto, delimitándola en cuanto extranjera, en cuanto otra.

Aquella lengua, en cuyo aprendizaje los jóvenes estudiantes se estaban iniciando, era la hablada en otras regiones diferentes a la suya; es decir, que se hablaba de otra manera, y de otra realidad.

Para llevar adelante esa progresión, se eligieron temas de muy diversa índole, como el *ecológico*, el *filosófico* (el de la unidad del hombre, por ejemplo) y los *prácticos*, como el cuidado de la salud o la unidad de los deportes. Tales temas facilitaron la integración de las diversas asignaturas del currículo escolar (por ejemplo, las Ciencias, los Estudios Sociales, las Artes Plásticas). Así, por ejemplo, la unidad «El cuerpo humano» se dedicó al estudio de sus partes y funciones, y en seguida se abordó el tema de la salud, mediante lecturas referidas a la conveniencia de una alimentación equilibrada y los beneficios del ejercicio físico. Otro caso: la presentación de los Parques Nacionales de Costa Rica, le permitiría al estudiante aprender no sólo el vocabulario de la flora y la fauna, sino también situarse en su propio contexto geográfico. Pero esta expedición a través de una particular geografía no queda limitada a ella: se prolonga por el mundo francohablante de modo que el joven establece un contacto, primero con Canadá, luego con las Antillas Francesas, continúa su trayecto por el África francohablante, y culmina en Francia. Conoce, entonces, las características de habitantes y lugares, las distintas manifestaciones de la naturaleza, etc. Así se hace testimonio directo, si así puede decirse, de la riqueza de la diversidad.

La puesta en práctica de esta experiencia arrojó muy satisfactorios resultados para la enseñanza del francés. Una muestra de ello, fue la entusiasta acogida de la práctica didáctica por parte de los jóvenes estudiantes.

No obstante, para quienes nos habíamos hecho cargo del proyecto, la tarea apenas empezaba: en forma simultánea a los hallazgos hechos a lo largo del trabajo, empezamos a percatarnos de nuestro propio lugar. La experiencia nos llevó a reflexionar en torno al papel como profesoras de francés latinoamericanas, y en Costa Rica. Emprender un trabajo de esta naturaleza supone una labor que pone en juego todo un conjunto de reflexiones a propósito, tanto de la cultura propia como de la extranjera; y en esa misma medida propicia un enfoque distinto del proceso enseñanza-aprendizaje del francés en el continente.

Tal y como sucede en el medio costarricense, en la mayoría de los países latinoamericanos en que se enseña el francés, en la escuela primaria o en la educación secundaria, la enseñanza ya no se encuentra en manos exclusivamente de francohablantes, y no siempre de profesores con estudios superiores en algún país de habla francesa. Por el contrario, la mayoría han aprendido el francés en su país de origen. Además, los nuevos materiales didácticos autóctonos para enseñar el idioma, constituyen el síntoma más revelador de este fenómeno.

En este estado de cosas, ¿cuál es la causa por la cual, con creciente frecuencia, los profesores de francés latinoamericanos buscan su autonomía en la didáctica de las llamadas lenguas extranjeras, e intentan romper con una prolongada y tradicional cadena de transferencia pedagógica y editorial ya secular? En el caso de Costa Rica nos parece prematura una respuesta precisa a esa interrogante.

### **Entonces..., replanteamos nuestro trabajo**

Interesa destacar que a raíz de las necesidades surgidas de la experiencia de campo, nos vimos obligadas a reflexionar en torno al lugar que tenemos en este trabajo cotidiano, y a preguntarnos sobre el modo en que la particularidad de nuestro origen puede modificar el discurso didáctico. ¿Somos, acaso, simples «transmisores» de francés como lengua extranjera?; y, en todo caso, ¿con qué fin?

Para concluir (que no para cerrar): mediante la enseñanza del francés perseguimos la finalidad de abrir un horizonte hacia otras culturas; echar

una mirada a sus particularidades, las características que las hacen diferentes de la nuestra, y a través de esa diferencia, reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo, sobre la propia cultura, y sobre la rica, aunque aún desconocida, identidad latinoamericana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abdallah-Preteille, M. «La perception de l' autre». *Le Français dans le Monde* (Paris), 181 (1983).

Bertrand, J. et J. L. Frérot. *Frère Jacques*. Paris: Hachette/Belc, 1972.

Bryam, Michael. «La perception d'autres cultures par les jeûnes». *Dialogues et cultures* (Paris), 31 (1988).

Equipe CREDIF. *Bonjour Line 1*. Paris: Didier, 1971.

Nemni, Monique et Doris Kerr. *Autour de moi*. Scarborough, Ontario: Prentice Hall, 1979.

Zarate, G nevi ve. «Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle», en *Le Français dans le Monde* (Paris), 170 (1982).

\_\_\_\_\_. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.