

**EL DISEÑO DEL ESPACIO CURRICULAR FRANCÉS EN TUCUMÁN:
UNA PROPUESTA CONTRA LA HOMOGENEIZACIÓN EN LENGUAS
EXTRANJERAS**

Marcela de Fátima Ocampo¹
Escuela Normal Sup. L.V. “Juan B. Alberdi”
Taller de comprensión y producción textual. Letras. UNT.

Eje 3: Teorías lingüísticas, didáctica de las lenguas y prácticas educativas.

Palabras clave: francés – diseño curricular – problemáticas-

HOMOGENEIZACIÓN DE LA OFERTA.

Comenzaré este trabajo remarcando la necesidad de la enseñanza y aprendizaje del inglés, ya que como lengua internacional es una herramienta para el desempeño laboral e intelectual. En efecto, es un requisito para la interacción empresarial y para la presentación de “abstracts” en jornadas y congresos científicos. Su importancia es indiscutible: todos precisamos del inglés.

Ahora bien, ¿qué pasa si el inglés es la única oferta del sistema educativo? De no contemplar institucionalmente la inserción de otras lenguas extranjeras, ¿no estaría limitándose una formación que se pretende integral? ¿no estarían ignorándose los Contenidos Básicos para la Educación que hacen expresa referencia al valor del aprendizaje de más de una lengua extranjera? De hecho, en los últimos años hemos asistido a una lamentable homogeneización de la oferta educativa, en lo que a lenguas extranjeras se refiere, dado que se impuso el inglés en detrimento de otras lenguas igualmente valiosas desde el punto de vista lingüístico y cultural. En realidad, ninguna lengua puede ni debe ser considerada más importante que otra, pues se estaría atentando contra la diversidad.

¹ Autora de los Espacios Curriculares “Francés I, II y III”, dentro del proyecto “Nivel Polimodal: revisión de estructuras y diseños curriculares”. Area Lengua Extranjera. Red de Formación Docente Continua dependiente de la Secretaría de Estado de Educación de Tucumán

CONTRADICCIONES

Entre las contradicciones en que cae el discurso oficial, que dice promover el respeto por la diversidad cultural y lingüística, pero no lo refleja en las políticas que efectivamente aplica, advertimos que los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal (1998) promovían el plurilingüismo, lo que no aparece tan claramente en el documento para el debate de la futura ley de educación nacional de este año, que se refiere vagamente a la enseñanza de una segunda lengua, sin fijar obligatoriedad y sin especificar de qué lengua se trata. Sólo una advertencia al final del párrafo alude a la necesidad de diversificar la oferta.

Otro aspecto a considerar es que a partir de la implementación de la EGB3, la mayoría de los 7º años creados en el sector público en Tucumán sólo ofrece Inglés y que las instituciones sólo reciben material bibliográfico y diccionarios en inglés. A lo que debemos agregar que las instituciones privadas no encuentran objeciones al ofrecer como única alternativa el inglés. No contemplar una enseñanza plurilingüe y multicultural puede generar inequidad en educandos que precisan insertarse exitosamente en la sociedad moderna desde una perspectiva global que les permita abrir su mente a nuevas posibilidades, reflexionar sobre los distintos planteos políticos, sociales y económicos que condicionan el progreso nacional y regional, y asumir que el conocimiento de más de una lengua supone quebrar el efecto del poder hegemónico y comprender la complejidad que atraviesa la sociedad toda. Frente a este desafío, la escuela debe garantizar el desarrollo de las capacidades que ofrecen las distintas lenguas.

LENGUAS EXTRANJERAS Y LENGUAS MINORITARIAS

La problemática de las lenguas extranjeras no consideradas en el sistema escolar puede ser asimilada a la problemática de las lenguas originarias. Al respecto, cabe destacar que el empobrecimiento de la oferta educativa provoca en los educandos la falta de conciencia del carácter multilingüe y pluricultural de su propia sociedad. En lo concerniente a las lenguas originarias y pese a su incumbencia en la región NOA, el quichua no es considerado en el sistema educativo tucumano; en lo atinente a las lenguas extranjeras, la enseñanza del portugués, cuyo encuadre en el Mercosur y la proximidad con Brasil harían obvia, no prosperó ni siquiera en aquellas instituciones en que inicialmente había tenido cabida. Esta falta de conciencia acerca de la importancia

de la diversidad puede dejarnos atrapados en un único discurso, el proveniente de los sectores dominantes.

LA PROPUESTA DEL ESPACIO CURRICULAR FRANCES EN EL POLIMODAL DE TUCUMAN

La pregunta de por qué y para qué se enseña Francés, en este caso en el Polimodal, es una constante a la que nos somete la sociedad a los profesores del área. Cada año, con cada grupo de estudiantes y de padres debemos esforzarnos por responder esta pregunta, ante la inutilidad que supone el aprendizaje de esta lengua extranjera “tan en desuso y tan poco internacional”.

En principio, podemos referirnos al complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que es el lenguaje; al empobrecimiento que supone limitar al educando a una sola lengua, pues no desarrolla el amplio espectro de diferencias significativas que la identifican de otras; a la inevitable y deseable apertura de horizontes perceptivos que trae aparejado el aprendizaje de otra lengua, que además supone el acercamiento a una cultura y a una civilización diferentes, a estrategias de comprensión y de construcción del mundo distintas, unido a un proceso de creación permanente. La adquisición de una lengua extranjera, pues, está enraizada en este arduo, gigantesco y no menos fascinante proceso de abordar un sistema de signos lingüísticos cuya función primaria es la interacción en situaciones socialmente significativas. La capacidad de manejar otros códigos lingüísticos propicia una estructura mental más diversificada y un pensamiento más flexible; suscita una mayor riqueza cognitiva y una revisión y afianzamiento de la/s lengua/s ya adquirida/s. Es indudable que el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras ayuda al estudiante a desarrollar estrategias de pensamiento, de conceptualización y categorización del mundo que le otorgan una mayor autonomía en el desempeño comunicativo.

Al comenzar el Polimodal, los estudiantes, muy competentes en lengua materna, la utilizan como base para desarrollar una serie de estrategias sobre las que se asientan los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. En resumen, el aprendizaje y la adquisición de diversas lenguas debe contribuir a una mejor inserción del individuo en una sociedad cada vez más exigente y compleja, que promueve la integración desde la diversidad.

Por otra parte, una serie de documentos sustentan la inserción del espacio curricular Francés en la educación Polimodal. Entre ellos, la Ley Federal de Educación (arts. 6°, 8° y 9°), que expresa la necesidad de una formación integral y universal que asegure la igualdad de oportunidades; el acuerdo marco para la enseñanza de las lenguas A 15, que contempla la inclusión del Francés como segunda lengua extranjera en los planes de estudio en los distintos niveles de formación; convenios bilaterales entre Francia y Argentina (carta de intención del 25 de octubre de 1994), que establecen una política lingüística conjunta tendiente a desarrollar el Francés en los establecimientos educativos argentinos y el Español en Francia.

A nivel jurisdiccional, el Francés es la segunda lengua extranjera más enseñada en Tucumán, dado que se cuenta con docentes de formación y titulación superior. Además el Francés se inserta, ciertamente en forma irregular, a lo largo de la educación obligatoria. Pero ante todo, la escuela debe fomentar la diversidad en todos sus aspectos.

EL DISEÑO: UN DESEABLE PUNTO DE ENCUENTRO

En Tucumán, a fines de 2001, docentes con al menos cinco años de antigüedad frente a alumnos de los tres últimos años del secundario y en ejercicio de la docencia en el aula, comenzamos a trabajar en la adecuación del Francés a la propuesta de los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. En la primera etapa, elaboramos borradores que fueron distribuidos en disquete desde la Secretaría de Educación. Este material no siempre llegó a los docentes, ya sea porque las autoridades de los establecimientos no lo retiraban, por imposibilidad de leerlo electrónicamente en las instituciones o porque no se previeron las instancias para su lectura y análisis. En la segunda etapa (2004), se remitió un cuestionario de consulta a todas las instituciones con el objetivo de receptor comentarios, críticas y sugerencias. A la vez, los encargados de la elaboración de los diseños visitamos diversas escuelas (de la capital y del interior; del sector público y privado) para recabar personalmente las sugerencias de los colegas. El resultado de ese intercambio se vio reflejado en la reescritura del Espacio Curricular, pues se relevaron los aportes más significativos y a pedido de los docentes se amplió y explicitó el marco teórico. Este acercamiento con los colegas, sobre todo de zonas periféricas y del interior, tuvo por objetivo construir un diseño que no fuera ajeno a los saberes ni a las experiencias de los docentes y que articulara del modo más eficaz posible los lineamientos teóricos con la práctica.

En la construcción del diseño también se tuvo en cuenta la diversidad de carga horaria y niveles existentes, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje del Francés no está unificado en Tucumán, y según las instituciones puede iniciarse en 7º, 8º o en Polimodal, incluso, puede ofrecerse sólo como Oferta Institucional, caso en el que el establecimiento tiene autonomía para determinar la carga horaria y los niveles a desarrollar. En consecuencia, los docentes deben seleccionar y adecuar los contenidos propuestos en el diseño a las necesidades del grupo clase y al contexto en que se trabaja. Además deben determinar cómo desarrollar esos contenidos, si mediante interacciones comunicativas socialmente significativas; si debe priorizarse alguna de las competencias por sobre las demás o si se debe abordar objetivos específicos a fin de profundizar aspectos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos o económicos en relación con la orientación de las modalidades establecidas por la jurisdicción. En todos los casos, debe considerarse que la educación Polimodal es una etapa de transición hacia la formación superior y/o hacia el mundo del trabajo; que el Francés integra una modalidad con una orientación definida y que los campos de conocimiento científico emplean un determinado vocabulario técnico. Por lo tanto, el Francés debe posibilitar el acercamiento a textos de referencia y a documentos auténticos inherentes a esos dominios del saber que favorecen la circulación de datos, información, reflexión y propuestas de innovación que el alumno debe manipular.

LAS TEORIZACIONES Y LA PRACTICA

En la última etapa (2006), se revisaron las teorizaciones metodológicas, pues en las últimas décadas los docentes de FLE han llevado a la práctica el enfoque comunicativo, conjunto de aseveraciones respecto de una concepción de la lengua (competencia comunicativa) y del proceso de enseñanza-aprendizaje (aspecto cognitivo y afectivo) que propone desarrollar de modo integral las competencias del alumno en lengua extranjera y traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje. Actualmente este enfoque es cuestionado por especialistas en didáctica, porque se basa en la simulación de situaciones comunicativas, no en interacciones auténticas, y porque no se corresponde con la evolución de la sociedad, que ofrece los medios tecnológicos para efectivizarlas (correo electrónico, chat, etc.). Al cuestionar la vigencia de este paradigma, se da un momento de inestabilidad en el que confluyen las más diversas líneas teóricas. La multiplicidad de demandas exige respuestas variadas que se adecuen a los tiempos, a las necesidades y a las preferencias de los alumnos, a

cada grupo en particular y a la sociedad en la que el grupo está inserto. Ante la complejidad, debe hacerse –según Schön- “un uso eficaz del conocimiento especializado que permita la reestructuración de las situaciones que son complejas e inciertas”. Es decir, los docentes deben reflexionar sobre su bagaje teórico y adecuarlo a la complejidad en que están insertos para que sus prácticas sean lo más redituables posible. Al respecto, Edgard Morin propone “una racionalidad abierta, que, consciente de los límites de la lógica, de los efectos perversos de la cerrazón teórica y de la inexistencia de un sistema único de coherencia, permita asumir múltiples perspectivas, incluso si entre ellas existen contradicciones”. Christian Puren, por su parte, reclama para el acto de habla un contexto socialmente significativo y promueve la acción con el otro; esa interacción impulsa la creación de espacios culturales compartidos y superadores de las representaciones estereotipadas que sólo marcan similitudes y diferencias. De ese juego dialéctico, en que todos los actores transforman y se ven transformados por la acción del otro, surgen los términos “co-action-co-culture” -ejes de su propuesta-, que podríamos interpretar como acción y cultura con el otro. En efecto, las teorías interaccionistas postulan que el sujeto aprende a comunicar participando de interacciones sociales auténticas y sostiene que el hablante se sirve del lenguaje para concretar interacciones sociales significativas mediante las que recepta, comprende y negocia significados de mensajes diversos, con fines informativos, lúdicos y estéticos, en ámbitos concretos. De modo que la comunicación no es importante en sí misma sino un medio puesto al servicio de la interacción social. Y la cultura, en base a la acción conjunta, supera el estadio de la representación intercultural para poner en marcha acciones culturales que exigen nuevos conocimientos y que modifican las representaciones iniciales. Teniendo en cuenta esta línea, el proceso de enseñanza y aprendizaje del Francés debe centrarse en interacciones auténticas. En una línea revisionista y de integración de perspectivas, la Comunidad Europea crea un Marco de Referencia (MR) para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en todos los niveles, que tiene por objetivo facilitar la movilidad y la paridad en las certificaciones en toda Europa. La propuesta, sumamente abarcativa y general, se centra en la educación a través de la acción, pues, en tanto actor social, el estudiante debe cumplir con determinadas tareas, más allá de lo meramente lingüístico, en unas circunstancias y en un contexto determinados. Efectivamente, esta perspectiva excede la noción de acto de habla del enfoque comunicativo y establece que la comunicación se da en interacciones contextualizadas y socialmente significativas. Nosotros, sin embargo, no debemos

perder de vista que esta propuesta fue pensada en y para Europa, donde el plurilingüismo es una realidad favorecida por la cercanía entre países y donde el desplazamiento de un país -o lengua- al otro por causas familiares, de trabajo y/o de estudio es continuo. Dicho en otros términos, Europa presenta todas las características que posibilitan interacciones contextualizadas, auténticas y socialmente significativas entre los nativos y los aprendientes de las diferentes lenguas. Es posible que para los estudiantes de una clase de idioma extranjero en Europa sea factible organizar un viaje educativo al país en que se habla la lengua estudiada, implementando para ello todas las medidas reales y concretas para acceder la información necesaria: llamados telefónicos en la lengua extranjera para ponerse en contacto con centros turísticos o establecimientos educativos, etc.

NUESTRA REALIDAD: EL FRANCÉS EN TUCUMAN

Ahora bien, ¿pueden los docentes de FLE de Tucumán lanzarse de pleno en procura de esta acción conjunta? De hecho, desde hace tiempo, algunos docentes han implementado en la clase situaciones de interacción auténtica y en tiempo real con francófonos a través del correo electrónico o el chat; o dentro del grupo clase, acciones conjuntas para enriquecer los proyectos institucionales con información en francés extraída de internet. Pero aquí cabe una advertencia, pues por maravilloso que sea acceder a la tecnología como mediación para el aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera, no todas las instituciones públicas están equipadas con computadoras y/o conexión a internet para concretar estos proyectos. Tampoco debe olvidarse los diversos factores sociales y económicos que condicionan la práctica docente. Por ello es siempre aconsejable abordar con sumo criterio el rol de las nuevas tecnologías en los espacios institucionales, ya que en muchos casos en vez de fomentar la equidad, ponen en evidencia la distancia entre sectores sociales. Sin embargo, incluso prescindiendo de la tecnología, otras prácticas auténticas son posibles: elaboración de proyectos colectivos tales como la organización de un coro, la puesta en escena de una obra de teatro o la elaboración grupal de una revista en francés.

CONCLUSIONES

Es evidente que en esta encrucijada de propuestas y situaciones concretas, cada docente tendrá que reflexionar acerca de las perspectivas teóricas, metodologías y didácticas con que cuenta; tomar consciencia de la complejidad social y áulica; revisar constantemente su propia práctica y darle sentido de un modo coherente para poder responder al grupo-

clase específico. Respecto de lo metodológico, Schön sugiere: “... el mejor profesor será aquel que (conozca) el mayor número de métodos, (tenga) la habilidad de inventar nuevos métodos y, por encima de todo, no una ciega adhesión a un método, sino la convicción de que todos los métodos son unilaterales y que el mejor método sería el que respondiera mejor a todas las dificultades posibles en las que incurriera el alumno”. En cuanto al marco general en que se inserta el Francés en Tucumán, la concreción y difusión del Espacio Curricular Francés (actualmente en prensa) podría ser una herramienta concreta para luchar contra la homogeneización lingüística, pues en los papeles se jerarquizaría su enseñanza y se equipararía al inglés, tan necesario como insuficiente. Claro que más allá de la lucha inobjetable de un grupo de profesionales por mantener sus fuentes laborales, es imprescindible que tomemos consciencia de la problemática lingüística y emprendamos la defensa constante de la diversidad lingüística y cultural, dando cabida en ella no sólo a las lenguas extranjeras sino ante todo a nuestras lenguas originarias, base de nuestra identidad. Pues, si seguimos aceptando la postura restrictiva hacia el plurilinguismo y la multiculturalidad, corremos el serio riesgo de quedar atrapados en una univocidad.

BIBLIOGRAFIA

Documentos de Referencia

Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal

Criterios para la planificación de Diseños Curriculares, A 8.

Aportes para un acuerdo marco, A 10.

Acuerdo marco para estructura curricular básica para la Educación Polimodal, A 17

Cadre European Commun de Reference pour les Langues Etrangères (2000). Editions didiers

Especializada

• BEACCO, J.C. (1995): “La méthode circulante et les méthodologies constituées” dans Le français dans

• COLL, César (1993) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Ed. La Merced. Córdoba

• EAGLETON, Terry (1988). Que es la Literatura. Una introducción a la teoría literaria. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1999) *La educación como proceso de socialización* en La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Ed. Pirámides.
- FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Ediciones Siglo XXI. Argentina
- GIDDENS, Anthony. (1994) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península. España
- GOODMAN, FERREIRO, GOMEZ PALACIOS (1991). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo” en *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires
- KEMMIS, S (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. España
- KLETT, Estela (2002). *Diseños Curriculares de Francés. EGB I, II y III*. Foro de Educación Permanente en Lenguas Extranjeras. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
- MORIN, Edgar (1990) “Le paradigme de complexité” en *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur. Paris.
- NASSIF, Ricardo (1980) “Dialéctica de la educación” en *Teoría de la educación y problemática pedagógica contemporánea*. Cincel – Kapelusz. España
- PADILLA, Constanza (1997). *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. Ed. INSIL. Universidad Nacional de Tucumán
- POPKEWITZ, Thomas (1988) *Paradigma e ideología en la investigación educativa. Las funciones sociales del Intelectual*. Editorial Mondadori. España.
- PUREN, Christian (2002) “Actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle” en *Languages modernes*, n° 3/2002 «L'interculturel». Paris
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, M. T. (2003) coordinadora. “Formación del profesorado y enseñanza de lenguas extranjeras en edades tempranas” en *¿Cómo se enseñan las lenguas extranjeras?*
- SCHÖN, Donald (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós (temas de educación). Barcelona.
- SUSO LÓPEZ, J. R; FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (2001) *La didáctica de la lengua extranjera*. Ediciones Comares
- VYGOSTSKY, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pléyade. Bs As