

variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

EL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU RELACIÓN CON LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires
eklett@filo.uba.ar

ÁREA TEMÁTICA: *Políticas lingüísticas y educativas*

Resumen

Sabido es que los grandes lineamientos de las políticas lingüísticas de nuestro país son fijados por las autoridades educativas ministeriales de la Nación luego de procesos de consenso en el que intervienen actores variados que van desde los representantes provinciales hasta comisiones integradas por docentes y autoridades de instituciones de enseñanza (Bein, 2010). Sin embargo en este trabajo no abordaremos aspectos relativos a las decisiones oficiales o la situación actual de la glotopolítica en nuestro país, en términos de Arnoux (2011: 37). Nos proponemos mostrar cómo el docente dentro y fuera del aula toma decisiones "políticas" en su quehacer cotidiano, es decir, realiza actos que lo conciernen y que están impregnados de una ideología no imputable a estamentos de jerarquía superior. Pertenecer a una asociación profesional que defiende los intereses político-lingüísticos de sus miembros, escoger tal o cual variedad lingüística en el aula o, finalmente, desentrañar las representaciones sociales de los aprendientes sobre la lengua extranjera (Castelotti y Moore, 2002: 10 y Klett, 2002: 333) son algunos ejemplos del quehacer docente vinculados con la política lingüística. Esto demostraría que siempre existe un margen de maniobra para un profesor creativo y poseedor de imprescindible apoyatura teórica. Se explorará el campo de las acciones del docente ejemplificando la postura expuesta. Responderemos a algunos interrogantes que surgen de nuestros propios planteos.

Palabras claves: Glotopolítica – Educación – Enseñanza de la Lengua – Variedad lingüística

Introducción

Sabido es que los grandes lineamientos de las políticas lingüísticas son fijados por las autoridades educativas ministeriales de la Nación luego de procesos de consenso en el que intervienen actores variados que van desde los representantes provinciales hasta comisiones integradas por docentes y autoridades de instituciones de enseñanza (Bein, 2010). En este trabajo no abordaremos sin embargo aspectos relativos a las decisiones oficiales o la situación actual de la glotopolítica en nuestro país, en términos de Arnoux (2011: 37). Nos proponemos mostrar cómo el docente

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

dentro y fuera del aula toma decisiones “políticas” en su quehacer cotidiano, es decir, lleva a cabo actos impregnados de ideología y valores no imputables a estamentos de jerarquía superior. Se explorará entonces el campo de las acciones del profesor ejemplificando la postura expuesta.

El quehacer del docente de lenguas extranjeras fuera del aula

Cuando nos representamos al docente generalmente lo ubicamos en el ámbito escolar, corrigiendo pruebas o explicando la lección. Raras veces imaginamos aspectos de su tarea vinculados a las relaciones que mantiene con pares, padres de alumnos o con la comunidad.

La vida asociativa

Parecería ocioso insistir sobre el papel esencial de las asociaciones que nuclean a los docentes de lenguas extranjeras (LE) al aportar sugerencias a los lineamientos de las políticas lingüísticas fijadas por las instancias oficiales competentes. En efecto, como ya se ha comprobado repetidas veces, son las asociaciones -más que los individuos aisladamente- las que, a fuerza de entereza, tenacidad y paciencia logran entrevistarse con los decisores políticos, proponer alternativas consiguiendo, a veces, torcer algunas de las tantas imposiciones descabelladas a las que ha sido sometida la comunidad educativa. Los docentes vivimos estos cambios como imposiciones irreflexivas. En efecto, en aras de una supuesta modernidad, se ignora el arraigo de ciertas lenguas en Argentina, se descuida el requisito esencial de contar con docentes con título habilitante para ejercer y se olvidan lazos de identidad construidos con las diferentes comunidades que forjaron nuestro país.

Como lo señala Pécheur (1999: 15) el papel de las asociaciones de profesores de diferentes será tanto más importante cuánto más unidad se logre entre las mismas. La cohabitación pacífica permite afrontar los desafíos con más ímpetu y tener más peso en las acciones. Es responsabilidad de dichas asociaciones velar por el profesionalismo de sus asociados para lo cual se requiere su colaboración en el establecimiento de una oferta de capacitación docente continua para sus socios.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Además, es deber de aquéllas exigir a las autoridades escolares que sólo docentes profesionales estén al frente de los cursos y que se evite la contratación de hablantes nativos de tal o cual lengua sin formación académica. A través de las asociaciones también se pueden concebir acciones de difusión para asentar, fortalecer o cambiar el estatus de la lengua extranjera que representan entendiéndose éste como el conjunto de representaciones sociales que giran en torno a ella.

El docente y las representaciones sociales de las lenguas en la comunidad.

Cuando enseñamos idiomas nos interesa develar los “presupuestos” (Vion, 1992: 50) sobre las LE, vale decir, las imágenes (Klett 1999a: 155-156) que las afectan y que son compartidas por la comunidad. En su carácter de representaciones sociales “son principios que generan tomas de posición ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizan los procesos simbólicos intervinientes”, Doise (1985: 243) y Doise y Palmonari (1986: 85).

Desentrañar las representaciones de los padres de nuestros alumnos sobre las lenguas nos permitiría entender entonces el regocijo infinito de ciertos progenitores cuando logran obtener un lugar para sus hijos en un establecimiento educativo que ofrece lengua inglesa o, por el contrario, sus angustias existenciales cuando en la adjudicación les corresponde una lengua no hegemónica de las que se dictan en la educación formal: alemán, italiano, francés o portugués. Sabemos hoy en día que aprender inglés responde a una necesidad real y a un pedido social. Este hecho es irrefutable y no está en discusión. Proponemos una verdadera oferta plurilingüe en la escuela pública que rompa con la imposición uniformizante de una sola LE. También, consideramos esencial la investigación que revele con claridad cómo se teje el mundo representacional de los idiomas donde se entrelazan consideraciones sobre la belleza, la utilidad, la riqueza, la musicalidad o la facilidad de las mismas (Klett, 1999b: 315-316).

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

El quehacer del docente de lenguas extranjeras en el aula

La construcción del objeto conceptual

Todo aprendizaje supone construir- reconstruir un objeto de estudio y forjar de este modo su legalidad. En este ir y venir que implica el pasaje por diferentes momentos de conceptualización, el docente de LE, más quizás que el docente de otras asignaturas, tiene una participación especial y esencial. Esta diferencia podría tener su origen en el tipo de relación afectiva que los docentes de idioma mantienen con el objeto de enseñanza (Sapin- Lignières, 1984). Además, no olvidemos el papel de "modelo" fuerte, Klett (1995: 60) ejercido por el profesor ante aquellos que comienzan el aprendizaje de la lengua extranjera. En la situación de fragilidad del "yo" del alumno, transportado como por encantamiento su situación infantil de balbucear las primeras palabras sin comprender la mayoría de ellas, el decir del docente se carga de atributos particulares convirtiéndolo muchas veces en un verdadero Tlatoani (para los nahua éste tenía una investidura suprema al detentar el poder de la palabra). Según Raillard (1995: 34-35) "la voz -la gran olvidada de los pedagogos- juega un rol determinante pues remite a otras voces en los archivos memoriales y despierta o reprime impulsos inconscientes y arcaicos ligados al momento en que nuestra lengua materna echó raíces". Para construir significaciones la voz del docente, con su fuerza, timbre o tono será un aliado o un enemigo; encantará, sacudirá, evocará, esconderá, protegerá o perturbará pero seguramente, en la mayoría de los estudiantes, dejará una importante huella.

El posicionamiento del docente en la construcción del objeto de estudio

Al definir la didáctica Litwin (1996: 94) introduce la idea de "teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben". Ahora bien, las prácticas de enseñanza presuponen en todos los casos una identificación ideológica que lleva al docente a estructurar el campo del objeto de estudio de una manera particular y realizar un recorte disciplinario personal, fruto de su historia, perspectivas y también limitaciones. Edelstein (1995) se refiere a las prácticas docentes como "aquellas sustentadas en diversas explicaciones acerca de los

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

procesos de enseñar y aprender en relación a los sujetos, el conocimiento y las condiciones institucionales en que se concretan aún cuando ellas no estén explicitadas. (...) Las prácticas obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas, ni tampoco son expresión de una respuesta mecánica a la imposición institucional”.

Sería beneficioso que el docente de idiomas observara qué elementos entran en juego en el acto de enseñar (Puren, 1999: 54-55) y desentrañara alguno de los constituyentes de ese complejo tejido. En general, lo que se considera es la formación académico- metodológica del profesor olvidándose otros aspectos que, sin duda, ejercen fuertes influencias. Dentro de los elementos a tomar en cuenta citaremos: *la personalidad del docente*, el carácter que posee, los valores a los que adhiere, sus representaciones, convicciones, creencias, juicios, concepciones, etc.. También, *su biografía escolar* que se teje con los aportes de la formación metodológica inicial, complementada o no con la formación docente continua y las huellas de quienes lo formaron, las lecturas efectuadas, la propia experiencia tanto de aprendizaje (pasada o presente) como de enseñanza. Finalmente, *su socialización profesional* modelada por los contactos con los colegas, las instituciones educativas frecuentadas, el conocimiento general de los métodos de enseñanza -aprendizaje de LE, los eventos académicos, etc. Observaremos las influencias de algunos de estos factores en el aula y veremos también cómo las decisiones del docente resolviendo dilemas pueden inclinar ideológicamente el fiel de la balanza.

Las teorías a las que suscribe el docente

En forma consciente o inconsciente, por nuestra biografía escolar y socialización profesional, todos adherimos a una teoría de aprendizaje y a una concepción del lenguaje. En la actualidad, el enfoque predominante es el comunicativo que vio la luz por los años setenta. No obstante, muchos libros de texto para la enseñanza de idiomas siguen teniendo pátinas que remiten a la psicología conductista. Sin embargo, aún con un manual de este tipo el docente puede encontrar una brecha donde insertar su propuesta innovadora. Para ello debe estar convencido de que la repetición mecánica de ejercicios llena el tiempo pero no aporta demasiado en la

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

internalización de los conocimientos porque el lenguaje no está verdaderamente en uso insertándose en una práctica social. Hacemos nuestras las palabras de Edelstein y Litwin (1993) quienes señalan "(...) la justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros. Lo metodológico operando como uno de los factores decisivos en el pasaje del curriculum prescripto al curriculum real se constituye, en general, en 'zonas de incertidumbre' que abren 'intersticios' a las propuestas innovadoras".

Justamente en alguno de esos resquicios es donde puede deslizarse la variedad lingüística que el docente utilizará en el aula. ¿Francés de Quebec, Senegal o París? ¿Portugués de Brasil, Portugal o Mozambique? ¿Inglés de Inglaterra, Australia, Estados Unidos o Jamaica? ¿Un muestra de algunos de ellos? ¿Cuál es la variedad que propone el libro de texto? ¿Coincide con la que el docente ofrece como modelo en sus clases? ¿Se respecta la norma fonológica canónica o se sensibiliza a los alumnos a una variedad de registros que, conforme a los lectos que representan (sociolectos, cronolectos y formas dialectales), han sufrido las consiguientes modificaciones? La reflexión sobre estos temas es crucial porque también, como en el caso de las teorías a las que adhiere el docente o de las representaciones latentes en él, condicionan la toma de decisiones con respecto a su práctica áulica. Como ejemplo podríamos preguntarnos, al enseñar español para extranjeros en Argentina, qué forma sería la elegida dentro de los cuatro ejemplos: "*Tu tienes...*" (propuesta de cualquier libro peninsular), "*Tu tenés...*" (utilizado habitualmente en Montevideo y departamentos del este uruguayo), "*Vos tienes...*" (de uso frecuente en Tucumán y Salta) o "*Vos tenés...*" (fórmula generalizada en el habla porteña).

Siguiendo con los ejemplos proponemos este fragmento de diálogo escuchado entre hablantes mujeres de la capital federal. Ambas tienen incorporado el voseo en el uso diario. No obstante una de ellas hace uso de una variación que podría significar su deseo de mostrar su excelente disposición para ayudar a la otra. Dice Raquel: *-Mónica, te quería pedir un favor.* Mónica responde: *-Dime.*

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

También referiremos a modo de ilustración el decir de una madre que al ver a su niño de dos años, trepado al respaldo de un sillón con un lápiz en la boca, le dice con tono desesperado: *¡Andrés, no te volvás a subir que te vas a caer... y no te metas cosas en la boca!*

Como se puede observar en esta hablante cohabitan dos formas bien diferentes del imperativo negativo, una acentuada en la sílaba final y otra no. Aunque ambos enunciados han sido dichos casi simultáneamente pareciera que el primero traduciría con más fuerza la perentoriedad de la orden de la madre ante un peligro que ella percibe como muy grande, la segunda emisión remitiría en cambio a un deseo de interrumpir la acción pero se demostraría una urgencia menor.

¿Cómo escoger entonces ante tanta diversidad? Creemos, aunque ninguna respuesta puede pretender ser única y certera, que la variedad que maneja el docente, es decir aquella en la que está instalado por su personalidad y su biografía escolar, funcionará como el modelo orientador, sobre todo, de las prácticas de producción. Con respecto a la comprensión, en cambio, en función del tipo de clase a que se destine la enseñanza, la edad e intereses de los alumnos sería recomendable prever proyectos didácticos que ofrezcan la posibilidad de circulación por otras variedades a través de materiales sonoros de audio y video o, cuando fuera posible, invitando al aula a personas que puedan intercambiar ideas con los alumnos en lengua extranjera. El camino es más costoso pues implica mostrar una lengua compleja que a veces funciona de un modo y a veces de otro aún con el mismo hablante, en similar situación comunicativa. En los ejemplos citados se está insertando algo más en el enunciado: se da cuenta de un origen social o geográfico, de una mayor o menor fuerza en la intención pragmática, de un matiz en la significación, etc. Las variantes constituyen unidades significativas que muestran tanto la intervención del hablante en la construcción de su discurso como las estrategias en las que se inscriben las formas alternantes.

Otro aspecto que merece ser evaluado en el trabajo docente es el lugar que le asigna a los aspectos interculturales. Podemos afirmar que en su inmensa mayoría los libros de texto de lenguas extranjeras adhieren a los *valores establecidos del mundo occidental y cristiano*. Se soslayan temas urticantes tales como la pobreza, las minorías, la discriminación, el racismo, el control de natalidad, el lugar de la mujer y

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

sus derechos, etc. Sabido es que la mayoría de dichos libros son escritos en los países hegemónicos (Alemania, Francia, Italia o Inglaterra) y que los autores procuran construir una imagen *decorosa* de su país. Para ello apelan, por ejemplo, a la reducción de las problemáticas instalándose en una cómoda uniformidad o, en otros casos, se destaca ostensiblemente “lo bueno”, es decir los valores del grupo social de pertenencia lo que hace resaltar por inferencia “lo malo” de los otros grupos sociales. (Van Dijk 1997: 79). ¿Cómo restituye un cierto equilibrio el docente? Esta acción también es ideología. Para llevar a cabo esta tarea y, a modo de orientación, remitimos al lector a los trabajos de Porcher (1987) y Bourdieu (1990) quienes dan pistas claras para el acceso y la interpretación de la actividad cultural de los sujetos o “habitus” en un campo determinado o en un conjunto estructural de campos. Con el cuestionamiento de los materiales que constituyen el punto de partida de la enseñanza de LE se abre una brecha en la que el docente podrá actuar libremente para construir con sus alumnos un lugar de aceptación del relativismo cultural y respeto por el otro.

Algunas conclusiones

Hemos recorrido algunos lugares del quehacer profesional tratando de mostrar la responsabilidad del docente de lenguas extranjeras en decisiones cruciales que se le presentan a diario. Describimos el complejo tramado de elementos que conforman el perfil de dicho docente e influyen a la hora de optar por tal o cual camino. Destacamos también la importancia de las representaciones sociales circulantes y la necesidad de contar con análisis rigurosos que nos permita una mejor evaluación de las mismas. Si nos apoyamos en Windisch (1989: 176-177) que las considera “fundamentalmente móviles y dinámicas, fruto de la interacción social” seremos optimistas y encararemos acciones para modificarlas oponiéndoles otros discursos que construyan nuevas representaciones. Como observamos, existen diferentes brechas en las cuales el docente puede insertar su pequeña cuota ideológica. Esto demostraría que siempre hay un margen de maniobra para un profesor creativo que se siente comprometido con el cambio y se nutre de una cierta dosis de utopía.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. (2011): "Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino". En Varela, L. (ed.) *Para una política del lenguaje en Argentina*. Buenos Aires, Eduntref, pp. 35-55.

Bein, R. (2010): "Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación". En Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein (comps.): *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 307-328.

Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*. México, Grijalbo

Doise, W. (1985): « Les représentations sociales: définition d'un concept » en *Connexions* n°45, Lausana.

Doise, W. y Palmonari, A. (Dir.) (1986): *L'étude des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé, Lausana.

Edelstein, G. y Coria, M. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelutz

Edelstein, G. y Litwin, E. (1993): "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario". En *Revista Argentina de Educación*, AGCE, Año XI, n° 19.

Klett, E (1995): « Quelques réflexions sur le rôle modélisant du professeur de FLE ». En *Revista de la SAPFESU*, año XIII, junio-noviembre, pp. 58-63.

Klett (1999a): "¿Totalidad de competencias o focalización selectiva?". *Actas de la 1ª Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas, Lenguas y Educación Formal*, 1º y 2 de diciembre de 1995, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 155-162.

Klett, E. (1999b): "Políticas lingüísticas en la Universidad: el difícil camino de Babel". *Actas del Congreso Internacional: Políticas Lingüísticas para América Latina*, 26- 29 nov. 1997, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 313-318.

Litwin, E. (1996): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp 91-116.

Pécheur, J. (1999): « Retour aux sources pour un nouveau départ ». En *Le français dans le monde* n°304, pp. 15-16.

Porcher, L. (1987): « Plaidoyer pour l'objectivation ». En *Le français dans le monde* n° spécial, febrero-marzo, pp. 16-25.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Puren, Ch. (1999): « Comment théoriser sa pratique? ». En Galisson, R. y Puren, Ch. *La formation en question*, Paris, Cle international, pp. 33-60.

Sapin- Lignières, B. (1984): Conférence VI Congrès Mondial de la FIPF, Canadá.

Vion, R. (1992): *La communication verbale*, Paris, Hachette.

Van Dijk, T (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*, Paidós, Buenos Aires.

Raillard, S. (1995): « A l'écoute de la voix ». *Le Français dans le monde* n°273, pp.34-37.

Windisch, U. (1989): « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique ». En Jodelet, D. (ed.) *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 61-99.