

LAS LENGUAS EXTRANJERAS, EN MARCHA (A PESAR DE TODO)

Ana María Armendáriz

Ana María Armendáriz

Es Profesora de Inglés por el Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González» y Especialista en Lingüística y en Lingüística Aplicada y Metodología. Se desempeña como Profesora Titular en el Instituto Superior del Profesorado «Joaquín V. González» y como Jefa del Área de Gramática y Lingüística del Departamento de Inglés de este profesorado. Además es Coordinadora del Área de Lenguas Extranjeras y miembro del equipo del Programa de Transformación Curricular de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Lenguas extranjeras: una corta pero intensa historia

Entre abril y mayo de 1996 se hacía la presentación en sociedad del nuevo capítulo del Programa de Transformación Curricular debido a la necesidad de desarrollar un espacio propio para las lenguas extranjeras, ya que inicialmente habían estado incluidas dentro del capítulo de Lengua, en su quinto bloque. Esta decisión obedece al reconocimiento de la complejidad de la temática de los procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición, sin que esto deba interpretarse como un corte abrupto que las aísle del español como lengua materna o segunda lengua, en primera instancia. Muy por el contrario, la esencia misma de la propuesta propicia toda conexión e integración con las demás áreas y con el proyecto escolar global.

Un año y medio más tarde el área ha avanzado a pasos agigantados. En algunos aspectos se ha empalmado con las demás áreas. Afortunadamente, se está produciendo un surgimiento en el interés de las instituciones y los docentes en general por una reflexión provechosa sobre temas medulares que, seguramente, conducirá a un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las líneas de trabajo predominantes en la enseñanza de lenguas extranjeras

Una mirada desapasionada a las líneas disciplinares predominantes en la presentación de los materiales de trabajo de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Lenguas Extranjeras nos muestra una ocupación solitaria, a pesar de que los docentes siempre estamos rodeados de muchas personas que rara vez son nuestros pares. Es que los docentes, en general, no compartimos nuestras experiencias. Esto se debe a muchas razones, una sola de las cuales es la extrema falta de tiempo ocasionada por el cúmulo de horas de clase que tenemos. Sin embargo, esta parece ser una interpretación demasiado simplista.

Desde mi punto de vista, la razón verdadera es que no estamos acostumbrados a socializar información de ningún tipo. No compartimos nuestras experiencias de aula ni tampoco nuestras lecturas. Como docentes somos tan individualistas como el común de los argentinos, como lo somos para el fútbol mismo. A su vez, esto puede provenir de aspectos sutiles de los modelos subyacentes a la formación docente misma que hemos recibido y que - quizás - seguimos impartiendo como formadores. De hecho, es raro encontrar docentes que, espontáneamente, estén dispuestos a integrar grupos de lectura, proyectos de investigación en acción, o listas de interés, para mencionar algunos ejemplos que nos ofrece el resto del mundo.

Si este marco es aplicable a la enseñanza en general, creo que se agudiza en el caso de las *lenguas extranjeras*. Desde mi óptica, hay varios factores que han contribuido a este aislamiento: el haber sido formados de acuerdo con corrientes disciplinares y pedagógicas muy diferentes entre sí, ya que provienen de los países de origen de cada una de las lenguas extranjeras; el no poseer una convicción educativa general sino predominantemente técnica; el fuerte componente cultural de origen en la formación docente; la presunción de que las lenguas son básicamente diferentes y de que, por lo tanto, es menester batallar contra la lengua materna con el fin de derrotar los embates de su interferencia con la lengua extranjera meta; y el mismo hecho de *usar* otras lenguas para enseñar, interactuar con los alumnos e incluso con los colegas, por citar solo algunos aspectos sutiles de la formación.

La conjunción de tales factores redundaba en una formación muy diferente de la del resto de las áreas disciplinares. Y es en este aislamiento que encontramos el primer punto compartido por las lenguas extranjeras.

El marco disciplinar al momento de redactar los CBC

El Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, concebido a partir de 1971 para posibilitar la educación permanente a través de la movilidad universitaria de los profesionales de los países miembros, había acertado mucho camino en aras de un marco común aplicable a todas las lenguas. El lanzamiento del «nivel umbral» - *threshold level* - por parte de Jan van Ek en 1975, y los esfuerzos por constituir un enfoque comunicativo a partir de esas especificaciones, habían creado una lingüística cuyos confines parecían infinitos.

La irrupción de áreas disciplinares nuevas habían ampliado los horizontes - prescriptos hasta el momento por el estructuralismo norteamericano en boga - de la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica de la micro-lingüística, para incluir la pragmática, el discurso, la gramática del texto, la sociolingüística, la etnografía y la etnometodología, es decir, una macro-lingüística poderosísima que parecía ocuparse de todos los aspectos del comportamiento humano donde estuviera presente el lenguaje.

Las nociones y funciones de Jan van Ek tuvieron muchos efectos positivos: produjeron documentos sobre niveles estandarizados y objetivos en términos de contenidos procedimentales para muchas lenguas y así posibilitaron el impulso de los exámenes de validez Internacional. El Proyecto de Lenguas Modernas fue cerrado oficialmente en enero de 1997, pero se abre otro capítulo referente a estándares para la formación docente.

Sin embargo, a pesar de su beneficioso nivel de generalidad, las especificaciones del Consejo de Europa fueron tomadas por cada lengua y adaptadas a sus exponentes lingüísticos particulares. Desafortunadamente para los CBC, el monumental trabajo de Jan van Ek no tuvo el impacto que debería haber tenido en el aula.

Paralelamente al trabajo unificado de los países miembros del Consejo de Europa, la revolución psicolingüística a partir de los trabajos de Noam Chomsky en los Estados Unidos trajo aparejado el surgimiento de investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna dentro de la teoría chomskiana en sí misma, sobre las segundas lenguas en los años setenta y sobre las lenguas extranjeras, por extensión, primero en la década del ochenta y, como resultado de las investigaciones, por derecho propio.

La incorporación a la teoría de los universales lingüísticos de Weinberg, su refinamiento y la postulación de un módulo mental exclusivamente responsable de la adquisición de lenguas, puso a la *lingüística* dentro de la *psicología cognitiva*, primero, y luego, dentro del grupo de las *ciencias duras*. Al decir de Chomsky, «El lenguaje es un espejo de la mente, en un sentido profundo y significativo».

Los avances de la ingeniería genética y la neurología comienzan a confirmar, desde lo empírico, lo que Chomsky ya había postulado en los años sesenta: la existencia de una «teoría del aprendizaje en el dominio del lenguaje humano» - echa por tierra con el conductismo de Skinner en 1957 - que a su vez lleva a la hipótesis de un *órgano biológico*, con una estructura determinada por el código genético, con células y patrón de crecimiento y comportamiento propios. Lo que en un principio parecía ser solo una metáfora se transforma - y se sigue transformando - en datos científicos *avalados por las*

ciencias duras. La lingüística adopta, entonces, una nueva fachada: la de las *ciencias exactas*.

El modelo de adquisición de lengua materna chomskiano postula la existencia de una *gramática universal*, que caracteriza «la esencia de las lenguas humanas», y de grupos organizados y predecibles de diferencias entre lenguas, llamados *parámetros*. La postulación de la *variación paramétrica* contrasta con la *variación infinita* propuesta por la sociolingüística.

Por diferentes rutas y con conclusiones diferentes, ambos movimientos apuntaban a un denominador común entre lenguas. Por un lado, los universales lingüísticos, los parámetros que marcan una nueva tipología de lenguas y la ruta natural de adquisición especificada para cada lengua, *sin importar la lengua de origen*; por el otro, los principios de la pragmática y la estructura discursiva, y la equivalencia entre lenguas respecto de su uso. De todas estas corrientes toman cuenta los CBC de Lenguas Extranjeras, ya que constituyen el primer *nivel de concreción* especificado por la Ley Federal de Educación.

También había que encontrar el denominador común de los aspectos relevantes a *la adquisición y al aprendizaje*. Nuevamente, la dicotomía entre las teorías receptoras, que hablan del desarrollo de conocimientos lingüísticos y comunicativos *previos* al uso, y las teorías funcionalistas, que estipulan el desarrollo de conocimiento *como resultado* del uso. Pero el estado de la cuestión ya no negaba la existencia de un conocimiento previo al aprendizaje o adquisición, es decir, un conocimiento innato y, por lo tanto, universal. Se descartaba así la hipótesis de la mente como *tabula rasa*. Las diferencias tenían que ver con otros aspectos: con *cuánto* conocimiento y *de qué tipo* estaba equipada la mente humana.

Las lenguas extranjeras en el aula

Analizados los aspectos teóricos de la lingüística y la lingüística aplicada, la brújula se orientó entonces hacia el norte del método. La década del ochenta había sido muy fructífera en cuanto a investigación, pero también conflictiva. El lanzamiento del enfoque comunicativo, a partir de las especificaciones del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, a menudo contrastaba en gran medida con las investigaciones provenientes de la psicolingüística estadounidense. Los docentes *debían optar* entre el enfoque comunicativo - «enseñar la lengua como comunicación», decía Widdowson - y el enfoque natural, donde se contraponían en forma irreconciliable la adquisición y el aprendizaje.

Los años noventa vieron un viraje de la homogeneidad de *un método* como si fuera verdad revelada a la *heterogeneidad* de los estilos cognitivos y de aprendizaje, las opciones, las estrategias de todo tipo. Pero a menudo la libertad de elección se vive como una carga pesada. *Elegir no parece ser tan fácil*. La comodidad, el sentido de pertenencia y la seguridad de un conjunto de principios metodológicos ya no estaban ahí. A pesar de que los años ochenta habían coincidido en un cambio de foco de la enseñanza al aprendizaje, desde el aula aún se implementaba un enfoque orientado a la enseñanza. Entonces, los CBC hicieron una fuerte apuesta a los conceptos de *adquisición y aprendizaje*.

Los CBC y su nueva lógica

Pero, en muchos aspectos, los CBC imponen una nueva lógica, van más allá de todos los avances en teoría de diseño curricular a partir del Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Constituyen un cuerpo de contenidos que sirve de *matriz* para poner en marcha un proyecto educativo global para el país, pero no constituyen en sí mismos un diseño curricular.

Esta era una salida para producir un documento que amparara a todas las lenguas extranjeras. Estos aspectos se encuadraban perfectamente en el marco disciplinar descrito en la sección anterior, pero había que producir un documento que definiera los CBC de Lenguas Extranjeras para la Argentina.

Una a una fueron cayendo las presunciones fuertes que caracterizaban la formación docente a las que me he referido más arriba:

- 1) La adopción de un enfoque que zanjaba las diferencias irreconciliables, teóricas y metodológicas, entre la lengua como competencia o conocimiento y la lengua como uso.
- 2) Una fuerte apuesta a las similitudes entre lenguas.
- 3) Una propuesta de desarrollo de un marco sistémico lingüístico global, en términos de los modos de adquisición y uso de la lengua materna, segundas lenguas, lenguas extranjeras, lenguas de contacto, y del inglés como *lingua franca*, lo que deriva en las primeras postulaciones conducentes al desarrollo de una política lingüística para el país, que integra también las lenguas aborígenes y las comunitarias.
- 4) Una reconsideración del valor de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y con ella, una nueva mirada al fenómeno de la transferencia, positiva y negativa.
- 5) Un viraje de campana de la enseñanza a los procesos de adquisición y aprendizaje y a la consideración de la edad como factor decisivo que marca diferentes formas de incorporar material lingüístico y comunicativo.
- 6) Una nueva mirada al discurso literario, en términos de la nueva concepción de cultura en los procesos de globalización.
- 7) La incorporación de la tecnología como componente necesario en el desarrollo de habilidades comunicativas nuevas.
- 8) Una fuerte presencia de lo educativo que ubica a las lenguas extranjeras dentro del proyecto educativo global y les confiere un papel de factor integrador del currículum.

Sobre estas premisas fueron escritas las primeras versiones de los documentos. El próximo paso no era fácil: había que salir a *consensuar*.

Los procesos de consenso o la Torre de Babel

La Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación organizó varias instancias de consulta en varios puntos del país. Si bien el objetivo primordial era que los documentos *lograran consenso*, estas reuniones produjeron resultados muy saludables. Es que por *primera vez* docentes y especialistas de todo el país y de *todas las lenguas extranjeras* enseñadas en nuestro país - inglés, francés, italiano, portugués y alemán - se sentaron a discutir cuestiones medulares sobre

la lingüística y la lingüística aplicada a las lenguas extranjeras. Lo hicieron con generosidad, aunque defendiendo sus bastiones.

Entre algunas de las vicisitudes que sazonaron los encuentros podemos mencionar que los documentos, al ser oficiales, están escritos en español y adoptan la terminología estándar del español. Las primeras etapas de consulta revelaban la perplejidad de los colegas, ya que no lograban establecer las equivalencias entre sus lecturas en las lenguas extranjeras particulares y los documentos. Una vez aclaradas las aparentes oscuridades de los textos consultados, y encontrados los equivalentes en cada una de las lenguas para que los conceptos fueran realmente significativos, las siguientes etapas los encontró discutiendo acaloradamente punto a punto las presunciones disciplinares propuestas.

Desde este punto de vista, era lógico temer que no se alcanzara el consenso necesario. Sin embargo, con muchas propuestas de reescritura, gradualmente, los documentos fueron moviéndose en la dirección que los mismos colegas fueron marcando. A pesar de las propuestas de modificación, las presunciones fuertes a que se hace mención más arriba permanecieron intactas: es realmente un milagro que esto sea así si se considera que cada uno de los documentos ha sido modificado entre once y veintiuna veces.

Como resultado de estas instancias de consulta, docentes y especialistas de lenguas extranjeras tomaron conciencia de que todos enseñan *lenguas*, de que, pese a que todos saben hablar lenguas diferentes, todos pueden hacer un gran aporte a la educación argentina, y de que, finalmente, *es posible* - y necesario - consensuar sobre cuestiones medulares. Hoy podemos decir que, luego de ardua labor, los documentos son *documentos de todos*.