

La enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Educación o domesticación?

Jean Hennequin

Universidad Autónoma de Puebla

Permítaseme empezar mi exposición con una fórmula un tanto esotérica y voluntariamente provocativa: exponer a la devoción de alumnos y maestros el cadáver embalsamado del lenguaje, beatificado bajo el nombre de “lengua en sí misma y por sí misma”, con el objeto de manipular a su antojo a la muchedumbre que lo viene a adorar, ha sido desde Saussure la táctica seguida por los sacerdotes de la enseñanza de idiomas.

Con esta afirmación metafórica quiero indicar que si como maestros y estudiantes de una lengua extranjera nos amurallamos en una concepción abstracta de la lengua y excluimos de nuestras preocupaciones el marco de las relaciones sociales e internacionales en el cual automáticamente pasamos a inscribirnos como actores cuando pretendemos aprender o enseñar una lengua extranjera, nos convertimos en víctimas, generalmente inconscientes, de una manipulación social de dimensiones internacionales.

En otras palabras, lo que quisiera demostrar en la exposición que sigue es que el estudio de una lengua, independientemente de las relaciones que ésta instituye entre quienes la hablan -en este caso nativos y no nativos-, conduce a ocultar estas relaciones bajo la apariencia de una falsa neutralidad científica.

En el transcurso de esta exposición usaré dos conceptos opuestos de la educación o de la cultura. De acuerdo con el primero, definido en forma provocativa también por Marx y Engels en el *Manifiesto del Partido Comunista*, “la cultura .. no es para la inmensa mayoría de los hombres sino el adiestramiento que los transforma en máquinas”. Es lo que llamo aquí la domesticación o la educación domesticadora. En cuanto al segundo tipo de educación, que llamaré educación creadora o liberadora, es aquella que permite elevarse críticamente por encima de los conocimientos, ideologías y valores impuestos por una sociedad domesticadora, para establecer relaciones humanas entre los hombres.

¿A cuál de estos dos tipos de educación corresponde la actual enseñanza de lenguas extranjeras en México? Pregunta que me esforzaré por contestar desde una triple perspectiva: la definición de la lengua extranjera en México; el contenido temático de esta enseñanza, y las metodologías empleadas. Finalmente, propondré

algunas sugerencias para tratar de infundir vida al cadáver embalsamado del lenguaje, y de esta manera restituir su dimensión humana al acto de comunicación en la lengua extranjera.

I. Las lenguas extranjeras en México: intento de definición

Todos sabemos que en México la etiqueta de “lenguas extranjeras” se refiere en la abrumadora mayoría de los casos al idioma inglés, que ejerce en este campo un monopolio casi absoluto y al lado del cual el francés, y en menor medida el italiano y el alemán, no desempeñan sino un papel muy secundario. Tal reducción del concepto de lengua extranjera a un solo idioma suele justificarse por el argumento de que el inglés poseería un valor universal, pues sería el único idioma capaz de restituir a la humanidad esa bella armonía lingüística, cultural e ideológica que su vanidad le hizo perder con la construcción de la torre de Babel. En un país que cuenta con no menos de 80 lenguas indígenas aparte de un idioma oficial que tiende a alejarse cada día más del español peninsular, la enseñanza del inglés encuentra un terreno propicio para convertirse en una especie de apostolado, al cual incumbiría la misión de inculcar el “credo en un solo idioma”, fuera del cual no hay salvación. Este monoteísmo que rige en la enseñanza de idiomas no merece en realidad sino el nombre de enajenación, pues el atribuir un valor universal a una lengua y una cultura particular, no hace sino disimular la imposición de valores e intereses particulares a la universalidad de las lenguas y de las culturas.

En resumidas cuentas, la enseñanza de lenguas extranjeras en México puede descomponerse en dos operaciones simultáneas y complementarias:

- 1) Reducción de todas las lenguas extranjeras a un puñado de idiomas, entre los cuales el inglés ocupa una posición netamente hegemónica.
- 2) Elevación de este idioma particular al rango de idioma universal, dotado de virtudes redentoras que justifican la operación 1.

Este doble proceso resulta más enajenante aún si consideramos la enorme simplificación que entraña el uso del singular cuando se habla “del” inglés o “del” francés; pues en realidad existen una infinidad de “ingleses” o de “franceses”, que si bien están más o menos emparentados entre sí, asumen formas muy variables según el espacio, el tiempo, las clases o grupos sociales, las situaciones de habla, etc. ¿Cuál es entonces ese inglés o ese francés que, en su forma singular, resulta privilegiado por la enseñanza de idiomas en México?

A este respecto, examinemos el caso del francés, que no difiere en lo esencial del caso del inglés¹. De una rápida ojeada a los principales manuales para la ense-

1 Con la salvedad de que la enseñanza del inglés suele distinguir, por lo menos a nivel universitario, dos variantes de esta lengua: la británica y la norteamericana.

ñanza del francés se desprende que el problema de la diversidad del idioma no se plantea prácticamente nunca: todo ocurre como si el francés fuese una lengua perfectamente homogénea, sólo perturbada -en los niveles más avanzados del aprendizaje- por una que otra expresión estigmatizada inmediatamente como popular o regional. Ahora bien, quien quiera que conozca la situación lingüística de los países de habla francesa, en particular la omnipresencia del *argot* en las relaciones cotidianas, o el uso por millones de canadienses, belgas e incluso franceses, de palabras y expresiones que no son precisamente aquellas que aparecen en estos manuales, no puede menos que cuestionarse acerca de los criterios y, por ende, de la validez de semejante simplificación y rebelarse en contra de los asteriscos que, de vez en cuando, señalan una palabra como supuestamente “marcada” desde el punto de vista sociolingüístico ... ¡como si no estuvieran sociolingüísticamente marcadas *todas* las palabras que usamos!

Para desentrañar el secreto de esta bella armonía de “la” lengua francesa por encima de la heterogeneidad de las lenguas francesas, es preciso entrar al laboratorio de los autores de manuales, es decir, consultar las obras pedagógicas normalmente reservadas a los iniciados. Así, el *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* (Guía pedagógica para el profesor de francés como lengua extranjera) del año de 1971 ² publica un interesante artículo titulado “*Quel français enseigner?*” (¿Qué francés debe enseñarse?), donde el autor, tras reconocer que “los rostros del francés son múltiples y casi innumerables”, propone salvar tal dificultad enseñando aquello que él mismo llama la “lengua normal” o “usual”; es decir, un francés “standard”, supuestamente depurado de toda marca social, por oposición a un francés marcadamente popular, marcadamente regional o marcadamente literario: en suma, una especie de llave maestra del francés, que en cualquier situación permitiría el acceso a cualquier tipo de comunicación.

Desgraciadamente, la propuesta de semejante “esperanto” del francés peca de utópica, pues equivale a negar la dimensión sociolingüística inherente a todo acto de comunicación humana, de suerte que este fantasma descarnado del idioma no puede sino ocultar a un personaje de carne y hueso, que nos corresponde desmascarar.

Con este propósito, escuchemos al autor de un tratado de fonética francesa para hispanohablantes ³: “Un gran número de franceses no observan la oposición entre la *a* abierta y la *a* cerrada. Incluso en París la *a* abierta tiende a desaparecer en beneficio de la *a* cerrada. Sin embargo, la oposición fonológica subsiste, y es necesario aprender a hacer esta distinción si se quiere hablar como las clases cultas

² *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, sous la direction d'André Reboullet. Paris, Hachette, 1971.

³ Emmanuel Companyns, *Phonétique française pour hispanophones*. Paris, Hachette/Larousse, 1966.

de la región parisina”. Recomendación más clara no puede haber: alumnos y maestros deben esforzarse por imitar un modelo preciso, el de las clases cultas de la región parisina. Este será por definición el idioma “puro”, el modelo de “pronunciación correcta y elegante, sin pedantería”, como dice este mismo autor, el arquetipo con referencia al cual todas las demás formas lingüísticas usadas por todos los demás francohablantes se convertirán en simples variantes más o menos reprobables.

Otro ejemplo -¡entre miles!-, tomado ahora del léxico: la palabra “souper”, usada en todas las situaciones informales por la mayoría de los francófonos para referirse a la cena, pero reprobada en este sentido por las clases medias y altas de la región parisina, es presentada -incluso por los diccionarios como privativa de las zonas rurales⁴; en otros términos, todo aquello que no acepte someterse al modelo “parisino culto”, se expone a verse tachado de campesino, es decir, degradado irremediablemente en la jerarquía social francesa. Otro tanto podría decirse de las palabras “déjeuner” y “petit déjeuner”.

Con toda seguridad, hemos logrado así desenmascarar al personaje real que se ocultaba tras ese grotesco disfraz de francés “neutral”: el parisino culto. Nos resta dilucidar ahora el porqué de este disfraz. En efecto, ¿por qué no presentar explícita y sistemáticamente como modelo lingüístico a este tipo específico de francés, con sus determinadas características sodoculturales?

El problema de esta elección particular radica en que no puede justificarse sino por motivos políticos, que nunca se mencionan explícitamente. Nos referimos al proceso multiseccular de imposición de una sola variedad lingüística, la de las clases pudientes de la Isla de Francia, a un conjunto cada vez mayor de personas, dentro del cual se pretende incluir ahora a los propios estudiantes y maestros mexicanos. En efecto, sólo una imposición política explica el que se escoja precisamente como modelo a esta variedad del francés, a expensas de todas las demás maneras de hablar de todos los demás francófonos. Sólo una imposición política explica el que se pretenda obligar al estudiante mexicano, al maestro canadiense, belga o del sur de Francia, a ceñirse al modelo parisino. El no explicitar, o peor aún, el disfrazar los motivos de esta elección bajo el pseudoargumento de una supuesta “neutralidad” o de una supuesta “elegancia sin pedantería”, constituye una manipulación ideológica, de la que son víctimas tanto los alumnos como los maestros. En este sentido, aunque sólo se refiera a la enseñanza de la lengua materna, el sociolingüista italiano Gaetano Berruto escribe:

4 Véase por ejemplo el artículo “souper” en el *Dictionnaire moderne français-espagnol* Paris, Larousse, Collection Saturne, 1967.

“Es científicamente incorrecto e injustificado que la escuela tenga como principio teórico el que son defectuosos y reprobables los comportamientos que se desvíen de la norma, y que son equivocados los comportamientos no conformes a los cánones de uno de los códigos tomado arbitrariamente como único modelo ... La sociolingüística debe ayudar a los individuos a abatir las barreras lingüísticas y las barreras sociales, desbaratando la norma lingüística adoptada, como control social, por los grupos dominantes, y desmitificando las manipulaciones ideologizadas del empleo de la lengua... En suma, es un gran resultado para el sociolingüista ayudar a los hablantes a tener autoconciencia crítica de su propia inserción social como personas y no como objetos”⁵.

Estamos ahora en condiciones de contestar con mayor precisión nuestra pregunta inicial acerca de la enseñanza de idiomas en México. Bajo la etiqueta de “lenguas extranjeras”, lo que suele entenderse en realidad es un puñado de idiomas reducidos a una de sus variedades particulares erigida al rango de lengua universal, en virtud de un proceso implícito y enajenante de imposición política.

II. La enseñanza de “la lengua es forma y no sustancia”

Esta paráfrasis de la célebre fórmula de Saussure, y de toda la lingüística estructuralista en general, me permite abordar, en forma provocativa también, el problema del valor educativo de la enseñanza de idiomas desde el punto de vista de los conocimientos y valores que ésta transmite.

A este respecto se impone una primera observación: durante los primeros años del aprendizaje del idioma, no se aprende nada nuevo, más que una nueva manera de expresar lo que ya se sabe. El estudiante dedica varios años a reetiquetar objetos y fenómenos ya ampliamente conocidos en su lengua materna: la manzana pasa a llamarse “apple”, la pluma “pen”, el gato “cat”⁶: “buenos días se dirá ”bonjour”^{lf}, y “buenas noches” “bonsoir”. Posteriormente, los nuevos conocimientos que, en el mejor de los casos, puedan traer las lecciones, no serán sino una transportación, en la lengua extranjera, de conocimientos que bien podrían adquirirse directamente en español. Situación muy distinta de la que impera en otras asignaturas como las matemáticas, la física o la química, donde los nuevos símbolos, lejos de constituir un simple reetiquetaje gratuito de realidades conocidas, forman parte íntegra e imprescindible del descubrimiento y de la explicación de los fenómenos. ¿Cómo

5 Gaetano Berruto, **La sociolingüística**. México, Ed. Nueva Imagen, 1979, p.152

6 Véase, *por ejemplo*, R* Rossner et al., **Contemporary English, Pupil's Book I**. London, McMillan Press, 1979.

comprender, por ejemplo, la reacción de un ácido con una base, así como el resultado cualitativo y cuantitativo correspondiente, sin recurrir a las fórmulas y ecuaciones químicas? En el caso de las lenguas extranjeras, en cambio, por lo menos tal y como éstas suelen enseñarse actualmente en el aula, la reformulación lingüística de los fenómenos presentados no permite en ningún momento acceder a una nueva visión o explicación de hechos en su mayoría ya conocidos. Y esto es tan cierto que la casi totalidad de los textos contenidos en los manuales de enseñanza podrían traducirse directamente al español sin menoscabo alguno de la información transmitida. Queda así acreditado el mito según el cual la Verdad sería totalmente independiente de sus condiciones de producción y de recepción; y el mito, por consiguiente, según el cual aprender una lengua extranjera no sirve para obtener una visión diferente de una realidad en parte diferente, sino para obtener, en forma más rápida y eficaz, una visión equivalente, aunque más completa, de la misma realidad.

Ahora bien, quienquiera que haya aprendido una lengua extranjera en su contexto normal de utilización, sin ser forzosamente partidario incondicional de las teorías de Whorf en su versión más extremista, sabe que tal aprendizaje supone constantes cambios y reajustes de perspectiva no solamente en lo lingüístico, sino también en lo cultural, lo social, lo ideológico. Estos cambios de perspectiva, que sin duda alguna constituyen el mejor antídoto contra la domesticación que nos impone nuestra propia sociedad y la mayor fuente de enriquecimiento intelectual para quien entra en contacto con una lengua desconocida ... ¡son precisamente aquellos elementos que más se empeña en eliminar la enseñanza institucional! De ahí que nada sea más ajeno al salón de idiomas que la revolución copernicana: las pocas cosas nuevas que ahí se aprenden sólo vienen a completar y corroborar lo que ya se sabía, y ciertamente no a ponerlo en tela de juicio.

Actitud que resulta diametralmente opuesta a la del antropólogo, quien frente a una organización social desconocida se esfuerza no sólo por desentrañar los nuevos fenómenos culturales que se ofrecen a su observación, sino también por relativizar los valores y actitudes de su propia cultura. Actitud que resulta diametralmente opuesta también a la del físico, quien frente a un nuevo fenómeno se ve obligado a proponer una nueva interpretación que relativice su experiencia empírica cotidiana.

Tomemos un ejemplo que debería de ocupar el centro de las preocupaciones de los maestros y estudiantes de lenguas extranjeras: el malinchismo, esa visión ideológica, tanto de lo mexicano como de lo extranjero, de acuerdo con una escala de valores impuesta a la sociedad mexicana ya desde la época colonial⁷. ¿Quién osaría pretender que la enseñanza de lenguas extranjeras contribuye a replantear esta visión en forma alternativa? Muy por el contrario, los manuales para la ense-

7 A este respecto, véase Margarita Hierro García y Rosa María Velasco Aponte, "El papel del maestro de francés en la afirmación o pérdida de la identidad cultural", en *Coloquio Mundo latinoamericano y mundo de habla francesa*. México, Unión de Universidades de América Latina, 1986, pp. 87-98.

ñanza de inglés o del francés abundan en fórmulas e imágenes publicitarias que, sin el más mínimo sentido crítico, alaban la producción material e intelectual de los países llamados “desarrollados”.

De suerte que la asignatura “lengua extranjera”, lejos de brindar al estudiante la posibilidad de reconsiderar críticamente las ideas y valores que desde siempre le ha inculcado una sociedad “domesticadora”, se concreta a ofrecerle un nuevo ropaje para reafirmar los antiguos prejuicios en los que se basa su domesticación.

III. Las metodologías de la domesticación

Dos metodologías principales se disputan actualmente el campo de la enseñanza de idiomas: la metodología estructuralista- conductista, que pese a las duras críticas de la que ha sido objeto no sigue menos viva, y la metodología cognoscitiva, que, pretendiendo basarse en una concepción más humana del proceso de aprendizaje, experimenta grandes dificultades para abrirse paso en este terreno.

No pretendo retomar aquí las críticas que han sido dirigidas contra la metodología conductista, que en última instancia constituye un intento por transferir del campo del aprendizaje animal al campo del aprendizaje humano los experimentos de Pavlov y de Skinner; pero si nuestra herencia judeocristiana nos autoriza, hasta cierto punto, para someter al mundo animal a nuestras exigencias humanas, esta misma herencia no justifica el que se apliquen procedimientos similares para someter a unos hombres a los intereses de otros.

Lo que quisiera demostrar, en cambio, es que la metodología cognoscitiva, presentada como más tolerante y con rostro más humano, descansa fundamentalmente en los mismos presupuestos que la metodología anterior, sin duda porque sus objetivos siguen siendo, en última instancia, los mismos.

El primero de estos presupuestos, jamás explicitados por los teóricos de la enseñanza, puede llamarse el respeto por la virginidad intangible de la lengua extranjera. Poner la lengua extranjera a buen recaudo de la contaminación que implica su acercamiento por parte de los “no nativos”, es la preocupación central de ambas metodologías. Como se sabe, la metodología estructuralista se basa en un análisis contrastivo de la lengua materna y de la lengua extranjera, a partir del cual se elaboran ejercicios sistemáticos de repetición y transformación mecánica, con el fin de evitar la aparición de interferencias; si éstas llegan a presentarse, será preciso conseguir cuanto antes su total erradicación.

Si examinamos ahora la teoría de la interlengua, desarrollada por los teóricos anglosajones a principios de los años sesenta como alternativa para superar el aspecto inhumano de la teoría conductista, encontraremos el mismo afán por preservar la pureza prístina de la lengua meta. Esta perspectiva metodológica, lejos de pretender evitar a toda costa la aparición de interferencias, considera que éstas son un fenómeno natural e inseparable de todo aprendizaje, siempre y cuando se vayan

eliminando paulatinamente, hasta conseguir la disociación completa de ambas lenguas.

Esta misma discriminación de los dos idiomas uno con respecto al otro aparece también en la definición que suele darse de los llamados “documentos auténticos”, cuyo uso en la clase de lenguas tanto se ha pregonado en los últimos años. El documento auténtico es cualquier documento elaborado por un “nativo” del idioma para otro “nativo” del mismo idioma, lo cual permite excluir del circuito de producción-recepción de documentos a todos los “no nativos”, los cuales tienen por tanto que conformarse con su papel de espectadores pasivos de la vida “real” del idioma. Hasta ahora, nunca se ha contemplado la posibilidad de que un documento elaborado por un mexicano, en inglés o en francés, sea tan “auténtico” como el que elabora un ciudadano inglés o francés.

De suerte que todas las metodologías actualmente en uso tienden a fomentar la sumisión servil a un modelo de pureza lingüística y cultural intangible. En este sentido, las clases de idiomas presentan extrañas semejanzas con los programas “educativos” del III Reich, cuya máxima preocupación era evitar toda contaminación de la cultura aria por lenguas, culturas y razas juzgadas inferiores. Pues considerar que la lengua materna no debe interferir con la lengua extranjera, equivale a negar el derecho del estudiante a manifestar en su discurso sus propias características socioculturales. Tan pronto como entra al salón de idiomas, el alumno se convierte en un número anónimo: dejar transparentar su origen veracruzano o poblano, o su extracción social particular, a través de un acento, una construcción o, incluso, una manera de pensar no conforme a los cánones de la lengua extranjera, constituye una “interferencia” que será preciso “corregir”. Esta castración sociocultural del alumno no sólo conduce a la total impotencia lingüística, es decir, a la imposibilidad de crear cualquier tipo de discurso fuera de los modelos impuestos, sino también a experimentar un grave sentimiento de inferioridad frente al nativo, el cual en cambio está en plena posesión de sus capacidades creadoras: el estudiante llega así a convencerse de que nunca hablará “bien” el inglés o el francés, en el entendido que hablar bien una lengua extranjera significa despojarse lo más completamente posible de sus características lingüísticas y culturales propias.

En el fondo, lo que subyace en este afán por preservar a toda costa la pureza de la lengua extranjera, es el miedo endémico del domador a perder el control sobre el animal domado, el miedo a que sus instintos supuestamente salvajes salgan a flote, el miedo a que el león cobre conciencia de que a fin de cuentas no es más que un león que ha renunciado a su personalidad de león.

Forzando un tanto esta metáfora, diría que el león-estudiante de idiomas debe aprender a portarse como humano frente a un público de humanos, y como burro si este público fuese de burros. En otras palabras, la metodología de la domesticación está guiada por el ideal de formar individuos capaces de expresarse como mexicanos entre mexicanos, como norteamericanos entre norteamericanos, como

franceses entre franceses. Ahora bien, tal concepción del bilingüismo como yuxtaposición de dos idiomas y dos culturas en un mismo sujeto, encierra cierto grado

de esquizofrenia, como lamenta a partir de su caso personal el lingüista francobúlgaro Tzvetan Todorov: “Siendo francés y búlgaro a la vez..., mi doble pertenencia no produce sino un resultado único: el de restar, a mis propios ojos, toda autenticidad a cada uno de mis dos discursos, ya que cada uno no puede corresponder sino a la mitad de mi ser ... ¿Tratar de combinar estas dos posiciones, de encontrar una vía neutra? Pero no es posible combinar impunemente A y no A”⁸. Este ideal esquizofrénico, al que Todorov no encuentra solución, es precisamente el que rige la metodología de la actual enseñanza de idiomas, con su prohibición de la interferencia lingüística y del mestizaje cultural.

IV. Algunas sugerencias para convertir la enseñanza de idiomas en un proceso de creación cultural

Si decidimos rechazar el concepto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como proceso de domesticación, es necesario elaborar una teoría y una práctica alternativa de esta enseñanza. Nos encontramos entonces en un terreno prácticamente virgen, donde todo está por hacerse. Sin pretender aportar aquí soluciones definitivas, podemos proponer algunas sugerencias.

Antes que nada, es preciso rechazar la noción de “modelo” lingüístico, forzosamente enajenante. Hablar francés no tiene por qué significar hablar como parisino culto o supuestamente culto, ni hablar inglés tratar de imitar la manera de expresarse de los ingleses de Oxford.

Obviamente, seguirá siendo necesario conocer y respetar lo que hasta ahora suele llamarse “el inglés” o “el francés”, pero es necesario conocerlos y respetarlos no como modelos, sino como aquello que realmente son: como formas lingüísticas y culturales particulares, que ciertos intereses ajenos a los nuestros pretenden imponernos como formas universales.

Este reconocimiento respetuoso del otro y de su peculiar forma de ser y de expresarse, no puede menos que conducirnos a reconocer, al mismo tiempo, nuestra propia especificidad cultural y lingüística; es decir, a admitir que un mexicano que trata de expresarse en inglés es, precisamente, un mexicano con todas sus características sodoculturales que trata de comunicarse en una lengua que no es la suya. En suma, rechazar la noción enajenante de modelo supone reconciliar la lengua con la dimensión sociocultural inherente a todo discurso. Desde este punto de vista de la coherencia global del discurso, el joven maestro belga deberá presentarse ante sus alumnos como nacido en Lieja o Bruselas en el año de “mil neuf cent septante” (en lugar de “soixante-dix”, según el uso francés), para no verse desmentido

8 Tzvetan Todorov, “Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie”, en *Du Bilingüismo* París, Ed. Du-noel, 1985, pp. 21-22.

por el cucurucho de papas fritas parado en su escritorio o su peculiar manera de pronunciar ciertos sonidos del idioma.

No niego que la representación teatral de un belga o de un mexicano que se esfuerzan por disfrazarse de parisinos cultos, también posea su coherencia propia: la coherencia, precisamente, de la ficción teatral. Pero el estudiante no tiene los elementos suficientes para comprender los papeles que interpretan los actores y que él mismo tiene que interpretar; desconoce las reglas del juego, impuestas por el director del teatro; lo que es más, ni siquiera sabe que está en un teatro. Cree, de buena fe, estar en una escuela.

Si optamos, pues, por restablecer la coherencia sociolingüística global en la clase de idiomas, ¿por qué no aceptar que el estudiante mexicano diga “I espeak spanish”, en vez de que se esfuerce burdamente por pronunciar “I speak Spanish”? Lo cual nos conduce a admitir, con todas sus consecuencias, el mestizaje cultural y lingüístico en el campo de la enseñanza y la práctica de los idiomas.

“Pero”, exclamarán en coro los partidarios de la virginidad lingüística, “¿esto equivale a reconstruir la torre de Babel! La torre de Babel es un mito, y como tal no puede servir de base para nuestra labor docente. La humanidad, a todo lo largo de su desarrollo, ha vivido bajo el signo de la pluralidad lingüística y cultural, de suerte que las interferencias han sido siempre regla general; de no ser por el mestizaje del sajón y del francés antiguo, los maestros de inglés se morirían ahora de hambre, pues éste jamás hubiera nacido; y otro tanto puede decirse de la lengua y de la cultura mexicanas.

Sin embargo, el respeto por las características sociolingüísticas del otro en esta situación de diálogo entre las lenguas y las culturas, no debe conducirnos a la incompreensión mútua. Es necesario, por consiguiente, realizar estudios con el fin de determinar hasta qué punto los comportamientos lingüísticos y culturales de los hispanohablantes resultan comprensibles o no para los anglo o francohablantes. No es casual que hasta la fecha tales estudios no se hayan llevado a cabo sino en forma sumamente fragmentaria.

Si hablamos de intercomprensión, cabe recalcar que el diálogo auténtico implica una relación de igualdad entre las dos partes, en la cual cada una debe esforzarse por comprender. ¡Cuántas veces los maestros de idiomas fingimos no entender lo que se afanan en comunicarnos nuestros alumnos, con el objeto de obligarlos a ceñirse a un modelo ... que con frecuencia ni nosotros mismos respetamos fuera del salón de clases! Tales actitudes deben abandonarse, pues la cultura no se demuestra pisoteando la de los demás e imponiéndoles la nuestra, sino aceptando la inevitable extrañeza inherente al discurso y comportamiento de quienes no comparten nuestra lengua, nuestros valores ni nuestros prejuicios. Como afirmó con mucha razón Claude Lévi-Strauss, “el bárbaro es ante todo el hombre que cree en la barbarie”⁹.

9 Gaude Lévi-Strauss, “Raza e historia”, en *Antropología estructural, Mito, Sociedad, Humanidades*. México, Siglo XXI editores, 1979, p.310.

Aceptar estas exigencias nos conduce a reformular los objetivos mismos de la enseñanza de idiomas. Hasta ahora, nos hemos fijado como meta de la enseñanza de idiomas, no dominar la lengua extranjera, sino dejarnos dominar por ella. Hemos pretendido escindir nuestra personalidad en dos personalidades herméticamente separadas, hablar francés como si ignoráramos totalmente la lengua y la cultura mexicana, y hablar español como si ignoráramos totalmente la lengua y la cultura francesa. A mi juicio, un bilingüe no tiene por que ser la suma esquizofrénica de dos monolingües; un bilingüe debe ser una persona capaz de relacionar entre sí dos lenguas y dos culturas, a fin de obtener, no la suma, sino la síntesis de ambas. Y esforzarnos por lograr esta difícil síntesis en nuestros alumnos, y a través de nuestros alumnos, en nosotros mismos, debería constituir el objetivo primordial de nuestro quehacer como maestros de idiomas.

¿Qué significa concretamente esta síntesis a nivel cognoscitivo? Si retomamos la célebre fórmula de Whorf, de acuerdo con la cual la lengua extranjera “es un espejo levantado frente a la nuestra”, su aprendizaje debe consistir en un constante interrogarnos acerca de nuestra propia lengua y cultura extranjera; y viceversa, en un constante interrogarnos acerca de la lengua y la cultura extranjera a la luz de las nuestras. Dos ejemplos concretos, a nivel del léxico, nos ayudarán a comprender este proceso de síntesis:

1) Una misma palabra puede tener significados diferentes en diferentes contextos culturales: así, la “democracia”, que todos los diccionarios dan por equivalente exacto de la “*democratie*” francesa, excluye, en el caso de México, entre otras cosas, la posibilidad de la reelección, mientras que la incluye en el caso de Francia. El concepto de democracia, referencia absoluta del discurso político tanto en Francia como en México, resulta ser un concepto elástico, quizás ambiguo, en todo caso relativo.

2) Una misma realidad puede designarse por medio de palabras distintas: el fruto del género *opuntia* se conoce en español como “tuna”, y en francés como “*figue de barbarie*” (literalmente: higo de la barbarie). El monolingüe, civilizado por definición, no llegará nunca a sospechar que otros pueblos puedan considerarlo como bárbaro, ni dudará tampoco de que otros pueblos puedan ser realmente bárbaros. El bilingüe en cambio, a menos que acepte esa escisión esquizofrénica de su propia personalidad, reflexionará acerca de la relatividad de los conceptos de barbarie y civilización, y utilizará quizás una fórmula alternativa, de su propio cuño, para pedir en Francia un kilo de esta fruta de apariencia tan inofensiva para el monolingüe ingenuo.

Todos estos fenómenos de relativismo cultural y lingüístico, pueden encauzar al estudiante de lenguas extranjeras a plantearse preguntas y realizar indagaciones en múltiples áreas: historia, sociología, política, economía, etc. De ahí que el acercamiento a otro idioma y otra cultura sea una puerta de acceso a nuevos conocimientos, nuevos valores; el que esta puerta quede abierta o cerrada, depende en

amplia medida de los objetivos y del enfoque que demos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En todo caso, descubrir y decir cosas nuevas a través del enfrentamiento, a veces doloroso, entre dos idiomas y dos culturas, es algo radicalmente diferente de aprender a colocar nuevas etiquetas sobre una realidad dada por conocida de antemano.

Conclusión

Al término de esta larga serie de críticas, que sin duda merecerían matizarse, creo que no ha quedado desmentida mi afirmación inicial, a saber, que la lengua en sí misma y por sí misma no es más que un cadáver beatificado por los vivos para mistificar a otros vivos. Lo que a menudo se olvida, es que la lengua es siempre un medio para establecer cierto tipo de relaciones entre los hombres; si usamos la lengua extranjera como objeto de adoración beatífica, no haremos sino reforzar nuestra dependencia, no frente a ella, sino, a través de ella, frente a quienes nos imponen su culto. Si, al contrario, pretendemos usarla para romper las cadenas de la domesticación y establecer relaciones de colaboración, debemos considerarla como institución humana al servicio de los humanos; y cualquier institución humana, para estar realmente al servicio de los hombres, debe ser susceptible de ser modificada, violada y, si es necesario, desechada. A este respecto, permítaseme recurrir al francés, donde no existe la diferencia entre “extranjero” y “extraño”, para formular mi deso final: “Que la langue étrangère nous soit de moins en moins étrangère”, es decir, que la lengua extranjera nos sea cada vez menos extraña.

Sin embargo, hay que precaverse de todo optimismo ingenuo; pues si bien es cierto que modificar la lengua contribuye a modificar las relaciones entre los hombres, este proceso, para no estar condenado al aborto, debe inscribirse en el marco de un cambio más profundo del conjunto de las relaciones -económicas, sociales, políticas, etc.- que entablemos con nuestra propia sociedad y con los países extranjeros. Impulsar este cambio global desde el terreno de la enseñanza de idiomas, contribuyendo modestamente a humanizar las relaciones entre los hombres, debería ser el afán supremo de quienquiera que dedica su vida no a las lenguas, sino a las personas de carne y hueso que a menudo permanecen ocultas tras el funcionamiento supuestamente abstracto de estas lenguas.