

Reflexiones y propuestas acerca de las relaciones de significación entre cultura y lenguaje

Monique Vercaemer D.
CELE-UNAM

Este trabajo presenta una reflexión y algunas propuestas acerca de la relación entre cultura y lenguaje desde de la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras y de los problemas detectados en cuanto a los instrumentos a disposición de los profesores. Mostraremos que la aparición del Enfoque Comunicativo, con sus implicaciones relativas a los aspectos de cultura y de significación, ha convertido la tarea de los profesores en una labor compleja para la cual es necesario desarrollar nuevas herramientas, derivadas de un concepto de lengua más amplio, con el fin de evitar incoherencias con los objetivos planteados. Este artículo pretende analizar el problema y ofrece unas líneas derivadas de la semiótica.

This work presents some thoughts and proposals about the relationship between language and culture, from the perspective of foreign language teaching. It looks at some detected problems which are connected with the tools that teachers can use. We shall point out that the emergence of the Communicative Approach, with all its cultural aspects and meaning implications, make the task of teachers a complex labour that requires new instruments, derived from a wider concept of language, and which aims at avoiding inconsistencies with the objectives of a Communicative Approach program. This article attempts to study the problem and to offer some guidelines derived from semiotics.

Desde la publicación de los trabajos de Austin y Searle sobre la teoría de los actos de habla pudimos observar nuevos aportes en las investigaciones sobre todo las que se relacionan con los estudios sobre el significado. Favorecieron la evolución de la lingüística para que desde una perspectiva positivista de los estudios sobre el lenguaje se disparesen investigaciones más relacionadas con el concepto de habla marcado por Saussure. A partir de este momento vimos florecer trabajos que tratan de rebasar el concepto de significación encerrado en el lenguaje verbal para considerar la producción de significaciones como parte de un proceso más amplio y complejo del cual el sistema de la lengua es sólo un indicio.

En este trabajo mi punto de partida fue también el concepto de actos de habla para luego observar de qué manera este concepto tuvo una influencia en las maneras de describir el funcionamiento del lenguaje.

Detectamos incoherencias que tienen repercusiones dramáticas por ejemplo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) ya que parece que la falta de propuestas teóricas concretas llevaron los profesores de idiomas extranjeros a navegar y tratar de reconciliar incoherencias entre *actos de habla* y un *concepto estructuralista* de la lengua.

Esta investigación no pretende negar los aportes de las investigaciones en pragmática, análisis de discurso, teoría de la enunciación, y de sus posibles aplicaciones a la ELE, pero pretende ofrecer una alternativa en el campo de la investigación sobre los procesos de significación.

Aunque se puede decir que este trabajo se inspira de los aportes de la semiótica cabe aclarar que la metodología rebasa los cuadros epistemológicos de una ciencia positivista o de una idea transdisciplinaria (que resulta ser lo mismo). Los estudios llamados de “semiótica” han evolucionado estos últimos años hasta llegar a concebirse como (cito):

“El estudio sígnico, la teoría que investiga la estructura de todos los procesos en que los signos están implicados:

- los procesos informativos que se realizan en las máquinas
- los metabolismos en los organismos
- los procesos práctico-efectivos en plantas y animales
- los procesos de percepción y orientación en criaturas más altas
- las interacciones entre primates
- los procesos comunicativos entre humanos
- los delicados procesos de interpretación que tiene lugar en la comprensión de las complejas estructuras sígnicas en materia legal, en el discurso estético, dentro de la literatura, música, arquitectura, pintura y otras intersemiosis artísticas.” (Internacional Association for Semiotics Studies, 1998).

Ahora bien este trabajo tampoco se reclama únicamente de la semiótica. La propuesta es de partir de un caso específico: la representación del tiempo en los textos de la ciudad.

Los conceptos fueron “prestados” de diferentes áreas de estudio, a veces combi-nándolas:

Representación, a la perspectiva pragmática y semiótica.

Tiempo, al concepto nocional de la organización de “categorías” (Habermas 1987) y semiótico (Ricoeur 1983).

Texto, de la lingüística de texto así como de la semiótica de la cultura.

Ciudad, de un concepto antropológico —social y arquitectural— urbanístico.

Desde el “préstamo” proponemos que puedan evolucionar conforme avance el estudio, es decir que son puntos de partida para construir nuevos saberes partiendo de los que existen (Foucault 1976, Vygotski 1988).

Tal vez se quiera ubicar este trabajo dentro de los trabajos inspirados de la teoría del sujeto, pero hay que precisar que *no* centramos la investigación sobre el sujeto mismo el cual para nosotros escapa y tiene que escapar a los estudios sino sobre los productos de los sujetos como indicios de sus procesos interpretativos y por ende de los procesos de significación en la comunicación social.

Asimismo incluimos este trabajo dentro de los estudios de casos específicos como estudios más pertinentes que los estudios globalizantes y generalizadores (Ginzburg 1975).

Este trabajo sigue diferentes etapas que presentan el proceso de exploración de la problemática estudiada.

Partimos de un diagnóstico de los problemas a los cuales se enfrentan los profesores en cuanto a los instrumentos que utilizan para el aprendizaje de los idiomas. Más precisamente cuestionamos el uso de un concepto estructuralista del idioma cuando éste se enseña en un contexto comunicativo. Mostraremos las contradicciones que aparecen en el hecho de concebir un objetivo educativo como acto de habla y una categorización estructuralista de los elementos de la lengua.

Mencionaremos también las dificultades que esto representa cuando se quiere enseñar un idioma integrando el uso¹ de éste en la cultura de la comunidad lingüística en cuestión.

Propondremos rescatar criterios nocionales para la organización de los elementos de la lengua los cuales permitirán una articulación más coherente con la dimensión cultural.

Consideraremos la cultura como texto.

Presentaremos un ejemplo donde se observará la manera en que están articulados dos sistemas de signos (los signos de la ciudad: centros de intercambios comerciales, centros rituales históricos y religiosos con los signos del lenguaje verbal: marcas, en el lenguaje verbal de la organización del tiempo como ritmos o ciclos).

Terminaremos proponiendo una organización de los contenidos lingüísticos que toma en cuenta el texto cultural en el cual están producidos los textos verbales. La propuesta consiste en lograr un aprendizaje del idioma y una progresión de la ense-

¹ Widdowson (1984).

ñanza coherentes con la intención educativa que pretende lograr la adquisición de una competencia comunicativa.

El hecho de utilizar un estudio específico se ubica en una perspectiva de investigación cualitativa la cual pretende que, a partir de un caso específico, se tiene una perspectiva diferente a los estudios con tendencia generalizable.²

1. Diagnostico

La aparición del “Enfoque Comunicativo” (EC) en la enseñanza de idiomas tuvo muchas repercusiones sobre los conceptos de lengua, de programación de la enseñanza de ésta, de aprendizaje y de los papeles de los participantes en este proceso. Centraremos nuestro análisis sobre los dos primeros aspectos.

Si hablamos del sentir de los profesores, dicen que no tienen los elementos necesarios para cumplir con los objetivos propuestos. Muchos de ellos confiesan que siguen pensando en los objetivos en términos lingüísticos de tipo estructuralista aunque los trabajan dentro de algún contexto comunicativo. Averiguaremos los fundamentos de este sentir.

1.1. Los cambios y aportes en el concepto de lengua

Enseñar una lengua dentro de un enfoque comunicativo significa dar prioridad a una competencia más amplia. Es decir, no solamente promover la adquisición de estructuras lingüísticas sino también de su uso dentro de una cultura específica.³ La teoría sobre los *actos de habla* de Austin y Searle permitió establecer una nueva dimensión al idioma, más allá de las estructuras sintácticas. Estas mismas se integran dentro de un concepto más amplio que el enunciado: el discurso. Asimismo se considera indispensable informar sobre el contexto cultural donde se produce el discurso. Este nuevo concepto de la lengua considera estas dimensiones: sintáctica, discursiva, pragmática y socio-cultural. Esto implica modificaciones en la elaboración de los programas. Pero veremos que esto ha provocado, en la práctica, incoherencias no deseadas.

1.2. Incoherencias en los programas de enseñanza dentro del EC

Al analizar los programas derivados de estos nuevos conceptos podemos percatarnos de una dificultad en la articulación de las dimensiones anteriormente mencionadas.

Tomaremos como ejemplo un libro de texto. Consideramos que muchos de los programas, hoy en día, se basan sobre las propuestas de los manuales. Además, para nuestro propósito, no existen diferencias fundamentales entre programas institucionales y los programas de los libros de texto.

² Ginzburg (1975).

³ Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, Oxford University Press.

Escogimos, al azar y como muestra, “Le nouvel Espace”⁴ donde encontramos lo siguiente:

Dossier 5: Que voulez-vous? (¿Qué quiere UD?)⁵	
Situación de comunicación oral	<ul style="list-style-type: none"> • Escenas de la vida cotidiana • Invitación • Despedida
Situación de comunicación escrita, tipos de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de vida • Curriculum vitae • Reportaje
Nociones, actos de habla	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar el tiempo • Reportar acciones en curso, acciones habituales y pasadas • Decir la hora • Proponer, aceptar, rechazar, apreciar
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones de tiempo • Uso del presente • Presente de los verbos con terminación en -ir y pronominales • Pasado compuesto (passé composé)

Este programa parece ser un mosaico de elementos yuxtapuestos que parecen tener alguna relación pero no de tipo exclusivo o pertinente. Por ejemplo, “vida cotidiana” se podría aplicar a muchos actos verbales ya que si el acto verbal se centra sobre “expresar el tiempo” sería más adecuado hablar de “los ritmos de la *vida cotidiana*” o de “los cielos de la *vida cotidiana*”, aunque, en este caso, el término “*vida cotidiana*”, sería pertinente si se refiriera a una cultura específica y más aun a un grupo específico (urbano o rural...).

Ahora bien, centrándonos en la problemática que nos interesa, analizaremos la relación entre lo que se llama “nociones y actos de habla” y “gramática” para observar si, para poder realizar los actos de habla mencionados, se ofrecen los elementos necesarios y pertinentes.

⁴ Capelle, G. y Gidon, N. (1995) *Le nouvel espace*. París, Hachette.

⁵ Traducción del autor. G. Capelle y N. Gidon. (1995) *Le nouvel espace*. París, Hachette.

Como actos de habla tenemos:

- Expresar el tiempo
- Reportar acciones en curso, acciones habituales y pasadas
- Decir la hora, proponer, aceptar, rechazar, apreciar.

Como gramática tenemos:

- Expresiones de tiempo
- Uso del presente
- Presente de los verbos con terminación en -ir y pronominales
- Pasado compuesto (*passé composé*).

Lo que queremos marcar aquí es la incoherencia entre el propósito comunicativo (lo que se menciona como actos de habla) y los elementos “gramaticales” como son la morfología de algunos verbos (verbos con terminación en -IR, pronominales) y la selección de un tiempo verbal (el pasado compuesto).

El comportamiento de un elemento de lengua categorizado como VERBO y de un tiempo verbal como “*passé composé*” cubre muchos más elementos de los necesarios para expresar el tiempo.⁶

Esto es sólo un ejemplo entre muchos otros, de una ruptura entre las intenciones educativas, en este caso, enseñar a comunicar (para expresar el tiempo), y los instrumentos utilizados (verbos en -IR y *passé composé*).

Esta ruptura provocó otra incoherencia en cuanto a la progresión en los contenidos de los programas. Si bien se intentó solucionar el problema del diseño de la progresión de los objetivos, formulados como actos de habla, basándose en el presupuesto de las necesidades prioritarias en la comunicación social,⁷ no fue lo mismo con los contenidos lingüísticos.

Se siguen utilizando conceptos gramaticales estructuralistas. Todo sucede como si no se cuestionaran estas ideas ancladas de que, por ejemplo, es más fácil estudiar el presente de un verbo que su forma pasada; o que hay que estudiar TODA la conjugación de un verbo antes de utilizarlo. Lo que causa problema no es la estructura, sino su organización en categorías que reúnen los fenómenos de lengua hacia una descripción sistemática. Por ejemplo, en la categoría USO DEL PRESENTE del verbo, encontraré muchos verbos que no tienen que ver con mi objetivo comunicativo. Si observo la lección que corresponde a este propósito descubro que con USO DEL PRESENTE, se refieren a la conjugación del verbo en el tiempo verbal PRESENTE. Asimismo, el alumno se puede preguntar si saber conjugar un verbo al tiempo PRESENTE significa poder expresar un hecho actual... o si saber conjugar un verbo en el tiempo pasado *passé composé*, significa poder expresar un hecho pasado...

⁶ Se puede también preguntar: ¿expresar el tiempo, es un acto de habla?

⁷ Se puede criticar esta elección más no el parámetro que se trató de aplicar: comunicación social.

Esta incoherencia causa malestar y confusión para los profesores ya que no se dan cuenta que los instrumentos que usan, no sirven realmente al objetivo que persiguen. Esto podría explicar la razón por la cual el profesor sólo opta por una de estas tres opciones:

- en la primera abandona el estudio sistemático de la lengua,
- en la segunda se centra sobre éste, abandonando el objetivo “comunicativo”,
- en la tercera (siendo ésta la más común) “maquilla” su enseñanza de estructuras en algún contexto comunicativo.

En los dos últimos casos la progresión sigue basada en estructuras.⁸

1.3. Un problema a nivel conceptual

Lo que detectamos, al observar el ejemplo anterior, es lo siguiente:

La categorías gramaticales que se proponen en los programas de enseñanza que se reclaman del EC, están fundamentadas en un criterio estrictamente estructuralista. Nacidas del concepto de LENGUA propuesto por Saussure,⁹ permiten una clasificación de hechos de lengua por lo que tienen de sistemático. Este concepto fue un gran aporte para el avance de las gramáticas **descriptivas**. Mismas que inspiraron a muchos autores para proponer gramáticas **pedagógicas** cuyo fin era ser utilizadas en la enseñanza de la lengua (materna o extranjera). Esto tenía sentido mientras había que enseñar el funcionamiento estructural de la lengua. El problema surgió con la propuesta de enseñar a comunicar con la lengua. Seguir utilizando gramáticas **pedagógicas** (o descripciones de la lengua) inspiradas de las gramáticas descriptivas estructuralistas, causó mucha confusión ya que la organización de los elementos verbales en categorías como VERBO, SUBSTANTIVO, u otras interpretaciones del concepto estructuralista de la lengua, nunca toman en cuenta la dimensión comunicativa para el uso de alguna u otra estructura. Parece ser que el problema reside en el hecho de seguir utilizando un buen instrumento (gramáticas descriptivas) en un contexto inadecuado.

2. Rescatar el criterio nocional de organización de la lengua

Es interesante notar que, al momento de la aparición del enfoque comunicativo en la ELE, hubo la intensión de rescatar el criterio significativo como prioritario al criterio estructuralista. Desde los trabajos del Consejo de Europa publicados por Van Eck et al., con el *Threshold Level* (1975), pasando por el *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976), *Le Niveau-seuil* de Coste et al. (1976), el *Communicative Syllabus Design* de Munby (1978), *The Communicative Approach of Language Teaching*, de Brumfit y

⁸ En este tipo de progresión vemos aparecer muchos parámetros igualmente criticables.

⁹ Saussure, F. (1972), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

Johnson, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* de Canale y Swain (1980), por nombrar sólo algunos, se pudo notar un interés, al menos teórico, por proporcionar alternativas para aplicar este nuevo enfoque (EC) en la enseñanza de la lengua. Es decir que no hacen falta las propuestas para desarrollar un programa de enseñanza de la lengua con fines comunicativos.

¿Porqué, después de dos décadas, no se reflejan estos aportes en la práctica cotidiana de los profesores?

Fuera de todas las razones de tipo circunstancial, parece ser que muchas de las propuestas se quedaron sólo a un nivel de reflexión o de “*buenos propósitos*”. Es decir que no hubo respuesta bastante convincente, desde el punto de vista de 1 cuerpo docente, que pudo reemplazar el concepto de gramática estructuralista.

Nuestra propuesta será, entonces, rescatar algunos de estos aportes para luego proponer un nuevo parámetro con el fin de observar si éste favorezca su aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje.

2.1. La propuesta de Wilkins

En su libro “Notional Sillabuses” (1976), Wilkins propone una reorganización del concepto de lengua indicando la importancia del criterio significativo para introducir los elementos formales de la lengua. Propone un enfoque más inductivo que deductivo lo que deja, aparentemente, al profesor toda la tarea de organizar los contenidos lingüísticos según su pertinencia con el objetivo comunicativo.

Es en este punto que se puede diferir: fomentar la reflexión y la elaboración sobre la lengua no significa dejar de proporcionar los instrumentos que faciliten esta reflexión.

2.2. La propuesta del Consejo de Europa (Coste et al.)

Es para abundar sobre este punto que quisiera mencionar el libro “Un niveau seuil” de Coste et al. (1976). Es curioso que, dentro de las propuestas de este trabajo, se pueden detectar el deseo de una organización diferente de los elementos de la lengua. Digo “curiosamente” ya que este deseo no se encuentra dentro de la parte de este libro que se llama “Gramática” sino en la parte que se intitula “actes d’ordre” (actos de órdenes). Siguiendo la reflexión sobre el objetivo “expresar el tiempo” se puede encontrar allí un esbozo de clasificación muy prometedor. A pesar del enfoque descriptivo podemos encontrar “navegando” en el texto, conceptos como: duración, secuencia, simultaneidad, cronología, frecuencia, etc. No se trata aquí de criticar el uso de estas categorías sino de apreciar la existencia de estas. Los conceptos nocionales de tiempo, espacio, cantidad, calidad, etc., con sus distintas ramificaciones parecen líneas más adecuadas a la organización, en categorías de los elementos de la lengua.

2.3. La propuesta derivada de las reflexiones nocionales (Habermas 1987)

No proponemos aquí, que se adopte una metodología descriptiva de esta organización categorial de la lengua, sino que se elabore una “taxonomía” basada en esta idea.

Como profesor, o como alumno, me parece más coherente organizar los elementos del lenguaje verbal con criterios como *duración, secuencia, simultaneidad, cronología, frecuencia* para llegar a “expresar el tiempo” que los criterios como *verbo, sustantivo, conjugación del verbo al presente o al pasado*.

Tomando otro ejemplo, si el objetivo comunicativo es de aprender a “describir un objeto” parece más operativo utilizar una categoría gramatical como CALIDAD (con sus derivaciones: forma, color, materia, tamaño) que la categoría ADJETIVO.

Observando las propuestas de gramáticas pedagógicas (para la enseñanza de lenguas) que intentan proponer un instrumento lingüístico para enseñar a comunicar con un idioma, se puede decir que no existen trabajos rigurosos que desarrollan esta propuesta. Se puede constatar que resulta difícil abandonar por completo las propuestas descriptivas-estructuralistas.

Proponemos que se desarrolle una propuesta taxonómica basada en nociones generales (como se mencionó en los trabajos mencionados anteriormente) como son: tiempo, espacio, cantidad, calidad, causa, consecuencia etc., con sus respectivas derivaciones y sus representaciones en diversas idiomas.

3. La propuesta complementaria, derivada de la semiótica

3.1. El estudio de caso

Objetivo del estudio:

Este estudio es solamente exploratorio. Tiene valor de ilustración de un fenómeno de significación. El objetivo es mostrar un ejemplo de la importancia del contexto cultural sobre el sentido. En este caso, se observan cómo se representan, en el lenguaje, los conceptos de tiempo y distancia.

Estudio

A. A partir de dos situaciones comunicativas vividas en Francia se elaboró un cuestionario para comprobar que:

1. La situación
2. El intercambio verbal

eran representativos de lo que reconocen como “algo que pasa o que hubiera podido pasar” en mi vida *cotidiana*. En caso de respuesta negativa los entrevistados tenían que proponer la alternativa que les parecía más adecuado o probable.

- B. Se presentaron las mismas situaciones con el mismo relato cambiando únicamente la palabra París por la palabra México, con la traducción al francés del intercambio verbal.

Texto presentado a los franceses.

Ejemplol.a.

Contexto comunicativo:

Autopista, 20 km de París, gasolinera. Un señor pregunta al automovilista que esta atrás de su coche: “*París, c’est encore loin?*” (¿París, esta lejos todavía?)¹⁰

Obtiene la respuesta: “*Ah, oui! Au moins quinze kilométres!*” (¡Oh si! Por lo menos quince kilómetros)

Partiremos de un pequeño estudio de caso realizado en Francia y México. La muestra fue compuesta de 25 nativo hablantes de Francia (París) y 25 nativo hablantes de México (México, D.F.). Todos estudiantes universitarios entre 18 y 25 años. Este estudio, sin pretensiones científicas, pretende proporcionar ejemplos de representaciones de conceptos y de su verbalización, similares a los que pueden ocurrir en el proceso de aprendizaje de una ELE (en este caso, aprender el francés en México, D.F.).

Estos ejemplos pretenden poner en evidencia un “*espacio vacío*” que deja la propuesta anterior.

Proponemos, entonces, integrar la propuesta de una “*gramática nocional*” dentro de un marco más amplio. Es allí que interviene la propuesta semiótica. Pensamos que éstos ejemplos proporcionarán una nueva luz para el planteamiento y la organización de los criterios nocionales (sin modificarlos).

Lo que llamamos “*espacio vacío*”, mencionado anteriormente, se encuentra entre un concepto y las representaciones de este en el lenguaje verbal.

Suponemos que las representaciones de los conceptos (por ejemplo TIEMPO) no se limitan a las representaciones verbales. Están elaborados por los miembros (presentes y pasados) de una “*cultura*” y en las construcciones que ellos, a pesar de ser identificados como “*comunidad lingüística*”, elaboran construyendo sus realidades como propias, como perteneciendo a ella. Los elementos verbales son UNA parte de ellas, y es como PARTE de un OTRO que hay que considerarlos. Esto es el punto básico de la propuesta semiótica.

Ejemplo 2.a.

Contexto comunicativo:

En Francia. Intercambio entre un mecánico de automóviles en una carretera y el dueño del automóvil el cual sufrió un problema con su radiador. Después de una hora el automovilista pregunta al mecánico:

¹⁰ Se trata de una traducción literal de lo que dijo este señor, no lo que hubiera podido decir en otro país.

“Vous en avez encore pour longtemps?” (¿se va a tardar mucho?)

Obtiene la respuesta: *“Oui, c’est plus grave que je ne croyais. Je peux vous amener à l’hôtel du village et demain vous repartirez sans problèmes.”* (Si, es más grave de lo que pensé. Si quiere lo puedo llevar a la posada del pueblo y mañana se podrá ir sin problemas.”)

Resultado de la encuesta con los franceses: ningún cambio.

Texto propuesto a los mexicanos.

Ejemplo 1.a.1. Contexto comunicativo

Autopista, 20 km de México, gasolinera. Un señor pregunta al automovilista que esta atrás de su coche: *“¿México, esta lejos todavía?”*

Obtiene la respuesta: *“¡Oh si! Por lo menos quince kilómetros!”*

Ejemplo 2.a.2.

Contexto comunicativo

En México. Intercambio entre un mecánico de automóviles en una carretera y el dueño del automóvil el cual sufrió un problema con su radiador. Después de una hora el automovilista pregunta al mecánico:

“¿Se va a tardar mucho?”

Obtiene la respuesta: *“Si, es más grave de lo que pensé. Si quiere lo puedo llevar a la posada del pueblo y mañana se podrá ir sin problemas.”*

Resultado de la encuesta con los mexicanos:

Todos propusieron cambios en cuanto al intercambio verbal, con muy pocas variaciones dando el resultado siguiente.

Ejemplo 1.b. Contexto comunicativo

Autopista, 20 km de México D.F., gasolinera. Un señor pregunta al automovilista que esta atrás de su coche: *“¿Falta mucho para México?”*¹¹

Obtiene la respuesta: *“¡Claro que no, en 10 minutos llegamos!”*

Ejemplo 2.b. Contexto comunicativo

En México. Intercambio entre un mecánico de automóviles en una carretera y el dueño del automóvil el cual sufrió un problema con su radiador. Después de una hora el automovilista pregunta al mecánico:

“¿Falta mucho?”. Obtiene la respuesta: *“Claro que no, ahorita esta”*.

Los ejemplos propuestos no pretenden representar un patrón de comportamientos culturales. Solo muestran lo que puede suceder a unos sujetos frente a un contraste de situaciones comunicativas con las manifestaciones verbales correspondientes.

¹¹ Se trata de una traducción literal de lo que dijo este señor, no lo que hubiera podido decir en otro país.

C. En un tercer tiempo se presentó el estudio, con sus resultados, a 15 alumnos universitarios que habían estudiado francés en México (UNAM-CELE) y que luego habían estado en Francia por una estancia de 1 mes mínimo y 1 año máximo.

En una entrevista se les preguntó, de manera muy abierta, lo que pensaban de este estudio.

En los resultados se notó una recurrencia de los comentarios siguientes:

- traducir literalmente, no es posible.
- no basta saber “hablar” (algunos —50%— aclararon, que no basta conocer las reglas gramaticales, o sea sintácticas) sino saber cuando y cómo utilizarlas.
- muchas “cosas” sic. no tienen nada que ver con “saber” francés (el idioma francés) sino sus costumbres o su manera de ver las cosas.
- hay unas “cosas” sic. que solo se aprenden cuando uno se va a un país y “conoce”.

Los datos de este estudio muestran que:

- La interpretación de los hablantes aparece en la organización de los signos en una cultura.
- el concepto de distancia se presentó en términos de medidas métricas (kilómetros) o en términos de tiempo (minutos).
- el concepto de lejanía varía sin que esto se encuentre marcado sintácticamente. Es decir que para un francés parisino *10km* es lejos y que para un mexicano del D.F. *15 minutos* es cerca. Tomando en cuenta que las dos manifestaciones verbales expresan una misma realidad en términos físicos¹² (distancia/tiempo).
- la percepción de la duración y de la organización del tiempo se inscriben en un mundo interpretativo que rebasa la organización sintáctica de los elementos verbales.

De este estudio concluimos que establecer solamente una relación entre un concepto (como el tiempo) y sus representaciones verbales es insuficiente para representar las diferencias perceptuales de una cultura a otra. Limitarse a esto es ignorar numerosos indicadores de significación que tendrán repercusiones en la verbalización de los hechos.

El “*espacio vacío*”, mencionado anteriormente, se puede completar tomando en cuenta estos “*indicadores de significación*” contruidos a partir de las percepciones “culturales” y de su organización en forma de signos.

Por lo tanto, suponemos que la propuesta de una gramática organizada en conceptos nocionales encontrará su carácter operativo si considera otros “indicadores de significación”.

¹² Físico, se entiende como la ciencia llamada ciencia física.

3.2. ¿Dónde están los indicadores de significación?

El estudio anterior nos enseñó que la búsqueda del sentido rebasa (sin apartarlas) los límites de los estudios de una semántica centrada en las manifestaciones verbales.

Los estudios de la semiótica, poco conocidos en la didáctica de lenguas, nos ofrecen reflexiones que tienen mucho que aportar en el problema que nos preocupa.¹³

Mencionaré, por respecto, que el mismo Saussure consideró esta dimensión significativa que nos ocupa:

“La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l’écriture, à l’alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes”.¹⁴

(La lengua es un sistema de signos que expresan ideas y por ello, comparable a la escritura, al alfabeto de los sordos mudos, a los rituales simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc., etc. Solo es el más importante de estos sistemas). Trad. del autor.

Desde nuestro punto de vista, podríamos diferir en la diferencia jerárquica que Saussure propone en cuanto a la lengua como el “más importante” sistema de signos. Lo que es innegable es la compleja relación de otros sistemas de signos con el sistema de la lengua.

Desde Saussure han nacido otros pensadores que han desarrollado estudios sobre estos sistemas de signos. Durante estos últimos años, la influencia de los medios de comunicación dieron a conocer, mundialmente, los trabajos de Eco. No se puede ignorar la existencia de la semiótica.¹⁵ Más allá del impacto mediático, mencionaremos los trabajos de Barthes, Greimas, Derrida, Pierce, y muchos otros entre los cuales destacaremos los trabajos de la Escuela de Tartú- Moscú, encabezada por Lottman.

Sin descartar los trabajos de los autores mencionados anteriormente, consideramos que las reflexiones presentadas por de la Escuela de Tartú, por su diversidad en cuanto a interpretaciones de diversos sistemas de signos, ofrece un panorama enriquecedor a los que se acercan, por primera vez a estos estudios.¹⁶

Para que se pueda apreciar las posibilidades de aportación de la semiótica al problema que nos preocupa, presentaremos un ejemplo específico que mostrará la

¹³ Recordamos que buscamos alternativas que permitan cumplir con el propósito de enseñar una lengua dentro de un concepto comunicativo.

¹⁴ Saussure, op. cit., p. 33. Capítulo intitolado “La semiología”.

¹⁵ Para la discusión sobre la terminología entre semiología y semiótica, referirse al libro de M. Pecheux: *Les vérités de La Palisse*. Paris, 1980.

¹⁶ Nos parece una contradicción epistemológica el hecho de adherir al concepto de semiótica propuesto por Barthes, Greimas, o Derrida, siendo el fundamento de la semiótica el estudio de los procesos interpretativos de los sistemas de signos.

manera en qué funcionan como indicadores de significación elementos de un sistema de signos no verbal.

3.2.1. La cultura como conjunto de textos

Dentro de los numerosos estudios sobre los sistemas de signos, su percepción, interpretación y organización nos enfocamos a los estudios de semiótica de la cultura (Lottman: 1985). Buscando alguna relación de significación entre el sistema verbal y otros sistemas de signos, encontramos que los semiólogos que enfocan sus estudios en los sistemas de signos culturales proponen el concepto de cultura como conjunto de TEXTOS.

Un texto cultural es “un mensaje no solo verbal, sino todo lo que carga sentido: edificio, ceremonia, poema, ciudad, ropa...”

Un texto cultural es

- materializado, perceptible, transmisible,
- tiene una organización interna definida, un orden que lo identifica, ser reconocible,
- comprensible,

por los miembros del grupo que lo construye. Organizan sus textos, buscan organizar elementos que se transforman en textos, crean un orden que lo justifica.

Por lo tanto se caracteriza por su complejidad, su relatividad, su evolución (marcada por los cambios).¹⁷

La cultura esta compuesta de un conjunto de textos y de sus funciones.

4. Ejemplo de la articulación entre la propuesta de una gramática nocional con otros indicadores de significación

Para demostrar la necesidad de esta articulación presentaremos un ejemplo específico siguiendo los primeros lincamientos planteados en el punto 3.

4.1. Representaciones del tiempo en los textos de la ciudad

Volviendo a la propuesta de enseñar a los alumnos de FLE a “*expresar el tiempo*”, presentaremos la forma en que se puede organizar, tomando en cuenta los aportes al “*espacio vacío*”.

Partiremos de los trabajos de Ivanov (Escuela de Tartú 1993) sobre el estudio de los sistemas signos urbanos. Describe una constante en los elementos que componen lo que se reconoce como ciudad:

¹⁷ Un texto central, en la cultura de la edad media, en Europa, era lo sobrenatural, lo divino. Hoy en día, un texto central en nuestras culturas, es la ciencia objetiva. En cada época la existencia de estos textos opuestos (sobrenatural VS ciencia, ciencia VS sobrenatural) favorecieron tensiones por lo tanto movimiento y cambio.

- centro o centros de intercambio comercial,
- centro o centros de rituales religiosos,
- centro o centros de conmemoración histórica,
- centro o centros de aprendizaje,
- centro o centros políticos,
- centro o centros relacionados con la salud,
- centro o centros de entretenimiento.

Estos parámetros sirven de base para estudiar las diferentes maneras de percibir, organizar, identificar, reconocer y comprender la forma en que se representan estos centros en diferentes ciudades de diferentes culturas. Sin entrar en la polémica antropológica alrededor del concepto de “centro” y de sus taxonomías, investigamos la forma en que las representaciones verbales se manifiestan en el *texto* de una ciudad.

Nos propusimos observar cuáles eran las representaciones verbales escritas del tiempo en una ciudad. Escogimos una ciudad francesa llamada St Amand Montrond.

Descubrimos varios tipos de representaciones:

- en las puertas o vitrinas de las tiendas, bancos, centros de atención médica, correo, agencias de servicios (viajes, escuela de manejo, empleo, etc.) horarios de atención a la clientela, con indicaciones específicas en cuanto a descanso vacacional (julio, agosto).
- dentro de las iglesias, indicaciones de fecha de nacimiento de algún cura o personalidad relacionada con la parroquia. En los cementerios adjuntos, las placas mortuorias que indican fecha de nacimiento y de fallecimiento.
- en los monumentos a los muertos (Monuments aux Morts), en conmemoración a los muertos de las dos guerras mundiales. Con nombres y fecha de fallecimiento.
- en los cines y teatros, los horarios de funciones,
- en los cafés (*bistrots*), los horarios de atención a la clientela,
- en los anuncios de la carretera, indicaciones de fechas de eventos culturales, de atención a la clientela en los centros comerciales (tipo tiendas de autoservicio).

En la realización del trabajo se tomaron fotografías para ilustrar, con imágenes, lo que llamamos “textos culturales”.

Daremos solo unos ejemplos de lo que pudimos observar.

Sin tener conocimientos sintácticos sobre el funcionamiento del francés “leimos” en los textos culturales.

Indicaciones de tiempo en cuanto a la atención al público en:

Tiendas: de 9h a 12h, de 14h a 18h con muy poca variación. La constante era que las tiendas cierran de 12h a 14h. Indicación en la panadería que cierra el lunes. Algunas tiendas indican con carteles hechos a mano que van a cerrar en alguna temporada incluida entre el 1ro de julio y el 30 de agosto por un lapso no mayor a un mes.

Banco: de martes a viernes de 8h15 a 11h55, de 14h a 17h55. Sábados de 8h15 a 11h55.

Correo: de 8h a 12h, de 14h a 18h. *Levé* (momento en que se recoge el correo) todos los días a las 17h.

Estos datos son claramente “indicadores de significación”:

Por ejemplo: los horarios que parecen significativos por su recurrencia 12h y 14h ya que todos los centros dónde hay intercambio, suspenden sus actividades. La división mínima del tiempo de atención es 5 minutos.

Observar estos horarios nos da indicaciones en cuanto al ritmo de la vida de esta ciudad. Nos sirve de “indicador” o “indicio” de la cultura. Ésta “habla” o está representada en ellos. Estos horarios se prestan a ser investigados. Por ejemplo: ¿de dónde vienen? ¿Porqué? Suponiendo que se realice una investigación sobre las primeras apariciones de los horarios podremos descubrir su relación con la revolución industrial del siglo XIX en Europa. Y que una de las razones de la precisión de estos se debe al hecho de que las mujeres, que trabajaban en las fábricas, tenían que programar la vida cotidiana (incluyendo el amamantar de los recién nacidos —aparición de los biberones...), por ejemplo.

En la ELE, al contrastar esta información con otra cultura, como por ejemplo, la de México, se puede tener una “lectura” de la cultura más rica y amplia. Sin restar importancia al hecho que es útil saber manejar la conjugación de un tiempo verbal, si se quiere cumplir con las pretensiones de un Enfoque Comunicativo, nos parece imprescindible tomar en cuenta otros aspectos relacionados con la cultura. Esta no se presenta como un simple contexto sino como un factor determinante en la organización de los signos lingüísticos. Por lo cual nos parece indispensable observar estos mismos fenómenos en ciudades de diferentes culturas.

Leer un *texto cultural*, en esta forma específica, proporciona información, en forma de indicadores significación, sobre las representaciones del tiempo de los miembros de esta cultura. Observar las representaciones de los ritmos de vida en las representaciones verbales como “la hora”¹⁸ presentada verbalmente en un texto “público” ofrece otra dimensión para la comunicación.

En las representaciones del tiempo en una cultura podemos ver que el proceso de interpretación de la realidad empieza desde la organización de los signos.

Comunicar en francés si es “hablar” (pronunciar o construir) con un código diferente es también entender y utilizar los sistemas de signos para otros fines que el uso de los signos mismos: construir significaciones.

¹⁸ La enseñanza de la hora en “le nouvel espace” se presenta como “la hora en el mundo”. El alumno aprende a “decir la hora” en francés, nada más. No tiene indicadores de significación que le permitan interpretar lo que significa, para un francés, las 12hrs (hora de descanso y de comida, tiendas y servicios públicos cerrados...).

5. Conclusión

Las propuestas de la semiótica merecen ser consideradas en el campo de la didáctica de lenguas ya que proponen alternativas de resolución al problema de las incoherencias vividas por los profesores que se dedican a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas. Para que perdure el entusiasmo nacido con la aparición del enfoque comunicativo, es necesario proporcionar a los docentes instrumentos más eficaces y así abrir nuevas perspectivas para la comunicación intercultural.

El enfoque comunicativo no puede quedarse al nivel de promesas.

Hay que desarrollar una propuesta nocional de organización de la lengua donde constan las interrelaciones significativas de los sistemas de signos, testigos de los procesos interpretativos. Ellos son muestra de la riqueza, indispensable para el crecimiento, de la diversidad.

Las representaciones verbales de un concepto como por ejemplo el tiempo tienen ya, en sí, una organización que demuestra la manera de interpretar la realidad. Esta puede variar según las culturas. Es importante tomar este indicio en cuenta para describir los signos verbales.

En este ejemplo vimos que por ejemplo, en la cultura francesa, la representaciones del tiempo, están articulados en los “textos culturales”. En los centros de intercambios comerciales pudimos observar cómo una cultura percibe y organiza el tiempo. Estos indicios de organización por los miembros de esta cultura pueden ser aprovechados para describir la organización de los signos verbales de esta misma.

Estamos consciente que esta propuesta implica una diversidad muy amplia (tanto como culturas...) de maneras de describir un lenguaje. Pero suponemos que estas descripciones serían instrumentos más funcionales para objetivos de uso y aprendizaje del lenguaje.

Bibliografía

- ECO, U. (1972) *La structure absente, introduction à la recherche sémiotique*. Mercure de France, Paris.
- (1985) *Obra abierta*. Planeta, México.
- FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Mexico,
- GINZBURG, C. (1975) *El queso y los gusanos*. Muchnik Editores S.A.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus, Madrid.
- IVANOV, V. (1993) “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, en *Escritos N° 9*, Benemérita Universidad de Puebla.
- LOTTMAN, I.M. (1993) “La semiótica de la cultura y el concepto de texto”, en *Escritos N° 9*, Benemérita Universidad de Puebla.

LOTTMAN, I.M. y OUSPENSKY, B.A. (1976) *Travaux sur les systèmes de signes.*

Complexe, Bruxelles.

RICOEUR, R (1983) *Temps et récit.* Le seuil, Paris.

VYGOSTKI, L.S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Grijalbo, México.