

LA EXPERIENCIA DE LO AJENO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

MARLENE RALL
CELE - UNAM

Les debo hablar de lo ajeno. -¿Que es? Me dicen los diccionarios que proviene del latín *alienus*, y éste del latín *alinus*, lo que significa "otro". Me explican además que "ajeno" es lo perteneciente a otro, lo desconocido, lo distante, lo lejano, lo impropio. Pero, ¿cómo puedo hablar de algo que me es ajeno, que no me es propio, que desconozco? ¿Necesito, tal vez, estar ajena a mí, enajenada, para hablar de lo ajeno? Cuestión existencial insoluble, me parece.

¿Cuál otra manera hay entonces para acercarse a lo lejano ajeno? Si bien jamás sabremos dónde termina, ¿podemos preguntarnos siquiera dónde empieza? Parece que la categoría de lo ajeno, de lo otro, se desarrolla sólo paulatinamente en el individuo. Los infantes, en el sentido propio de la palabra, no la poseen. Según Alfred Lorenzer (s.f.:17) "se entiende que las primeras formas de interacción anteceden a toda separación de yo y no yo". Es a través de la interacción como se empieza a formar en el niño, desde el estado prenatal, "una estructura de la personalidad. Es el punto de partida de todas las diferencias que desembocan en una subestructuración yo - no yo" De la percepción amorfa se perfila, en el proceso de socialización, la distinción cada vez más clara del yo y de lo otro.

El niño, poco a poco, va conquistando su entorno. A medida que crecen sus facultades físicas e intelectuales, él amplía su mundo, arrebatando terreno a lo incógnito y se lo apropia. Cuán gracioso es observar a una pequeña criatura en un lugar público que aparenta pasearse independientemente e intrépidamente, como si estuviera sola en el mundo, hasta que de repente regresa volando a las faldas de su mamá, cuando algo extraño irrumpe y rompe su seguridad en sí misma.

En el proceso de crecimiento, educación, maduración, el individuo toma consciencia de su personalidad. El adolescente se afirma y llega a ser confiado y confiable. Co-

nócete a tí mismo, dice la divisa de Sócrates. Y nos seguimos conociendo hasta detectar con sobrecogimiento lo incognoscible dentro de nosotros. "Dos almas ¡ay! habitan en mi pecho", exclama, quejumbroso, el Fausto de Goethe. Y Georg BUCHNER, el precoz dramaturgo realista alemán, deja decir a Dantón: "Qué es aquello que dentro de nosotros fornicar, miente, roba y asesina?" En el pensamiento mítico se atribuye esta parte desconocida que emerge inexplicablemente de la persona conocida a una fuerza ajena: está poseída la persona, hay que exorcizarla. Los psicoanalistas, en cambio, ya no relegan esta parte fuera de la personalidad que, según Freud, es constituida por el *ego*, el *superego* y el *id*, la consciencia y el subconsciente. ¿Con que lo ajeno, lo ignoto empieza dentro de mí? Héme aquí otra vez en la aporía.

O, como dice Jacques Lacan: "El inconsciente es el discurso del otro" (citado según C. Fuentes 1970:5). Si el yo es poco apto para deslindar entre lo propio y lo ajeno, podemos hacer la prueba con el nosotros, que ya por su sonido se presta a la antonimia: nosotros y los otros. Tal parece que hablar de nosotros da confianza. Donde el yo suena egoísta, egocéntrico, el nosotros connota unión y unanimidad. El nosotros es fuerte y a la vez flexible. desde el "tú y yo contra el mundo" hasta un nosotros incontable que tan sólo se define a partir de los otros, fenómeno que se observa ejemplarmente en el mundo de los deportes. Vale citar el poema de Arnfried Astel (1987:188 Trad. M.R.):

Nacionalismo
Nosotros, grita, nosotros
y me abraza,
un hombre completamente desconocido
en el Metro
después del partido de fútbol
contra el equipo fulano,
nosotros ganamos.

¿Quién no recuerda cómo en el Mundial de junio pasado el nosotros alcanzó dimensiones continentales: "En nues-

tro continente, los europeos nunca han ganado".? En España en 1982, el triunfo fue de "nosotros los latinos". En Puebla antes del encuentro de los equipos de Francia y Brasil una aficionada mexicana, interrogada por un periodista a quién le iba, contestó: "A los dos, para no quedar fuera".

Como se nota, la constelación nosotros-los otros es dinámica. En el seno de la familia: los niños frente a los adultos, o las mujeres frente a los varones, o los que quieren ver la telenovela en conflicto con los que quieren temblar con su equipo deportivo. En la vida pública los peatones contra los automovilistas, los fumadores a pesar de los no fumadores, los que trabajan con la cabeza en oposición con los trabajadores manuales, población urbana y campesina; la lista no tiene fin. Hablando del esquema nosotros-los otros, Cesare Segre (1981:9) menciona "la polis griega, según la cual todos los extranjeros son bárbaros". De hecho, la etimología de bárbaro es onomatopéyica para representar un balbuceo incomprensible. Nótese la importancia de la lengua para la constitución del grupo frente a los otros. Nótese también que los griegos consideraban a los bárbaros como toscos, incultos y crueles. El definirse como nosotros a costa de los otros es un mecanismo social que puede ser nefasto. "Es lo profundamente trágico de la vida comunitaria del hombre", dice Hofstetter (1957: 133), "el que los grupos al consolidarse entren en rivalidad con otros grupos". (Trad. M.R.).

Nosotros, los buenos; ellos, los feos. La agresividad que nace dentro del grupo y amenaza la cohesión se proyecta hacia afuera. Con un adversario común es más fácil superar las diferencias internas y lograr la unión. El grupo se atribuye cualidades positivas al mismo tiempo que percibe a los otros dotados de defectos despreciables.

Una vez alerta, nos asombramos hasta qué grado nuestra percepción ha sido manipulada en este sentido. La información que nos llega a través de los periódicos, revistas, películas, libros, está embebida en la mayoría de los casos., de imágenes estereotipadas. Para citar un ejemplo de la literatura infantil británica (tomado de O'Sullivan 1986: 6), en la novela "Albeson and the Germans" de Jan

Needle, publicada en 1977, el joven protagonista Albeson se entera de la llegada de dos niños alemanes a su escuela, noticia ^que provoca en él las siguientes reflexiones:

"Albeson lay on his back and stared at the ceiling. His heart fluttered. Of course they ate people, it was a well-known fact. He knew all about Germans, he knew them inside out and backwards. Brutal-faced men in square helmets who spoke in funny writing and called English soldiers rude names. !n the comics they always lost in the end, and of course they lost the war. But there was Grandad to think about Grandad had been in the war and the Germans had captured him. Grandad had a wooden leg and he used to thrill and terrify Albeson with his stories. Oh yes, Germans ate people. Grandad had said so many times".

(Por cierto, la novela tiene como objetivo destruir, a través de aventuras emocionantes, este heteroestereotipo tan primitivo). Es de sobra conocido en qué medida la demagogia nacional se ha servido de este tipo de imágenes difamatorias para llevar a su grupo a odiar a los otros. La demagogia es capaz de convertir los mandamientos éticos de "Ama a tu prójimo" y "No matarás"! en su contrario y hacer así posibles las guerras. Ahora bien, como dijo el sociólogo Ulrich Beck (1986:20), nuestro siglo ha vivido muchas catástrofes históricas: "Toda la desgracia, la miseria, la violencia, que hombres han causado a hombres, descansaba en la categoría de 'los otros'". Sin embargo, en la era atómica ha llegado "el final de todos nuestros refinados recursos de distanciamiento". Pues si "la miseria se puede delimitar, los peligros de la era nuclear ya no" (Trad. M. R.). O sea, ante la amenaza de un cataclismo atómico sería temerario, o sencillamente tonto, persistir en la oposición nosotros-los otros. De hecho, estamos todos en el mismo barco y conjuntamente tenemos que buscar o inventar remedios, por remotos e insignificantes que parezcan. Vemos que los profesionales de este oficio, o sea, los políticos, llegan a cumbres sin jamás avanzar un paso. ¿Tenemos, pues, que buscar por nuestro lado la solidaridad por encima de las fronteras?

Para mayor justicia hay que agregar que existe también el heteroestereotipo positivo, idealizado. Los bárbaros, en la obra de Tácito, tienen ya rasgos del *bon sauvage*, del buen salvaje de Jean-Jacques Rousseau que, como demuestra certeramente Guillermo Díaz Plaja (1953:117ss .), en realidad procede de la literatura española (Colón, Las Casas, fray Antonio de Guevara, y después Montaigne, La Fontaine, Voltaire, Rousseau y Chateaubriand). Otro ejemplo es la imagen embelesadora de Japón transmitida a los occidentales por Lafcadio Hearn, a fines del siglo pasado. Y ¿quién no ha experimentado alguna vez un entusiasmo un poco fuera de lo común por algún país, alguna cultura, justo por ser diferente de la propia? Lo único malo de las ilusiones es que, muchas veces, no resisten el enfrentamiento con la realidad y revientan como burbujas de jabón. Hay que agregar también que hace ya mucho tiempo los investigadores de los estereotipos (p. ej. Walter Lippmann, en 1922) han recalcado la función económica para el pensamiento Humano. Sin las generalizaciones, tipos, *clisés* que nos ayudan a ordenar las nuevas impresiones, nos sería imposible aprehender el mundo (citado según O'Sullivan 1986:2).

Vale puntualizar al fin que el abogar por abolir la imagen enemiga de los otros no equivale, de ninguna manera, a la negación de lo ajeno. La existencia de lo ajeno no deja lugar a dudas. Lo importante y lo prometedor es tomarlo en serio sin caer en prejuicios prematuros. Conocer a los otros nos enriquece en muchos sentidos, así que vale la pena tomar en consideración la productividad de lo ajeno. Lo ajeno se percibe, ya lo mencionamos, como lo diferente a lo nuestro. Es un hecho curioso que uno tan sólo se perca de la peculiaridad de lo propio al entrar en contacto con lo ajeno. "Quien no sabe una lengua extranjera, no conoce la suya", decía Goethe. Filósofos y lingüistas, como Guillermo de Humboldt, Sapir, Whorf y Weisgerber, nos han hecho ver la ingenuidad de los monolingües que toman el mundo tal como se lo presenta su lengua materna, sin sospechar que hay otras visiones posibles. Lo mismo se ha plasmado en chistes y anécdotas. Cuentan, p. ej., que una pequeña niña, llamémosle Rosita, recibe la visita de una pequeña francesa, Muriel, que va a pasar cuatro semanas en la casa y el país de Rosita. A los tres días un tío le pregunta a Rosita cómo le va con su invitada extranjera. ¿Es sim-

pática? -Sí... pero tan tonta.- Y eso ¿por qué? - Mira, está un pan en la mesa, y ella ve que es un pan, pero le dice "peng". Se cita también el siguiente poema, anónimo:

Admiróse un portugués
 Al ver que en su tierna infancia
 todos los niños de Francia
 supieran hablar francés.
 "Arte diabólico es",
 Dijo torciendo el mostacho
 "Que para hablar en gabacho
 Un fidalgo en Portugal
 Llega a viejo y lo hace mal
 y aquí lo parla un muchacho".

No podía faltar que el gran humorista Mark Twain le sacara jugo a la misma naranja. Huckleberry Finn, en su afán de instruir al cimarrón Jim, le cuenta que los franceses hablan otra lengua, cosa que Jim no puede concebir. Cuando Huck trata de explicarle que las vacas y los gatos tampoco tienen la misma lengua, Jim simplemente arguye que ni vacas ni gatos son hombres, pero los franceses, sí. Entonces, ¿por qué demonios no habla un hombre como el otro? (M. Twain, Huckleberry Finn, cap. XIV).

La reacción de Jim, de Rosita y del "fidalgo" portugués tal vez nos parezca muy cándida; sin embargo, algo del asombro nos queda, nos tiene que quedar de por vida. ¿Qué rareza, p. ej., la de la obsesión de los géneros en las lenguas indoeuropeas! ¿Por qué del neutro latín *mare*, *maris*, los italianos y los portugueses han hecho un masculino *il mare*, o *mar*, los franceses un femenino *la mer* y los españoles las dos cosas: la voz común *el mar* y la variante cantábrica, como en la canción

A la mar fui por naranjas
 Cosa que la mar no tiene.

En alemán, para cambiar, vuelve a ser neutro *das Meer*. Otra sorpresa: ¿Qué tienen que ver los tenedores, los muros, los semáforos, los relojes con las mujeres? Pues, nada, salvo el género femenino en alemán. Otra duda: ¿Sería la masculinidad del queso incontestable por ser *le fromage*, *der Käse*, *il formaggio*, o *queijo*, mientras la mantequilla vacila: *le*

beurre, die Butter, il burro, a manteiga? Otra pregunta: ¿Quién habrá cuestionado el género del sol y de la luna, antes de toparse con la inversión "la sol" y "el luna" en las lenguas germánicas? Y el colmo: ¿Quién le perdona a la gramática alemana que las señoritas sean neutras: *das Fräulein*. Y para hablar de la quintaesencia de las mujeres, los alemanes también usan el neutro: *ein tolles Weib*.

Obviamente, los lingüistas distinguen entre género natural y género gramatical, buscan etimologías, analogías, anomalías, razones psicológicas, filosóficas, míticas. Pero por sofisticadas que sean las explicaciones, el género de nuestras lenguas sigue siendo de lo más asombroso (cf. H. Wandruzka 1976, cap. 12).

La extrañeza ante lo ajeno se observa también en el contacto con costumbres, opiniones, gustos, valores de comunidades distintas. Tomemos un ejemplo aparentemente sencillo: la subjetividad del paladar. Una persona acostumbrada a la cocina casera de un lugar específico y exclusivo no tendrá buen diente para comida desconocida. Cuánto turista viaja por el mundo buscando desesperadamente sus chilitos, tacos al carbón, sus arenques en salmuera, su queso Camembert, despreciando las ricas golosinas locales. El café suele ser un tema de controversia por excelencia. Muchos europeos muestran señas de abierta indignación ante el "café americano" que se sirve en América del Norte, mientras muchos americanos consideran el café italiano como un asalto a su salud. Y es más, no se contentan con encontrarlo diferente, lo encuentran mal, porque no es como debería ser.

La horma para lo normal, lo correcto, lo bueno es lo que se acostumbra. Por eso el muchacho británico que por primera vez viaja al continente encuentra a la gente de allá impertinente: "Everybody staring at me". Por eso concluye la pequeña española que los padres ingleses no aman a sus hijos, ya que no ve abrazos, caricias, besos. Y la estudiante de arte dramático del Japón se desmaya cuando en un curso en EE.UU. tiene que actuar en una escena amorosa y besar a un joven (Matsubara). Muchas veces, el contacto con lo ajeno nos desconcierta, nos inquieta, nos perturba, pone en peligro nuestra identidad. Es conocido el llamado choque cultural (Göhring 1980:78), que en diferentes grados de intensidad significa un cierre ante lo ajeno.

En otros casos, el ambiente ajeno ofrece posibilidades, libertades, gozos que no se imaginan dentro de lo propio. El escritor suizo Max Frisch (1975:100), en su obra autobiográfica "Montauk" relata cómo se enamora de Lynn, una norteamericana, y cómo el uso de la lengua extranjera lo ilusiona como si fuera el primer amor. Pasar unas vacaciones en el extranjero o vivir allí por una corta estancia puede ser una experiencia muy grata, sobre todo si se toma lo ajeno como algo exótico, que se saborea en un plan superficial sin que afecte la esencia de la persona. "C'est folklorique", dicen los franceses con tono aprobatorio y ligero, porque con esto no se compromete uno. Tal actitud frente a lo ajeno, en cierto sentido aniquila la distancia real, porque nos dispensa de enfrentarnos concienzudamente con él.

Conociendo cosas ajenas descubrimos, a veces con asombro, que dentro de lo propio ya había muchas cosas importadas. El escritor Fühmann (1984:117), p. ej., explica a los lectores que un banquete culinario en Alemania reúne a la humanidad entera: *Steak* inglés con *Sosse*, salsa francesa, *Pflaumen* y *Kirschen*, cerezas y ciruelas del latín, *Datteln*, dátiles del griego *Quark*, requesón de Polonia, *Joghurt* de Turquía, *Bier*, cerveza celta, *Gulash* del húngaro, *Banane* del Congo, *Zucker*, azúcar de la India, *Schokolade* de México, etc.

Es una expedición gratificante, en la clase de lengua, indagar cuáles palabras de la lengua materna llegaron a formar parte de la lengua extranjera y viceversa. La reflexión sobre los préstamos antiguos y recientes, los calcos y los extranjerismos nos sirve para encontrar una posición mediadora entre una defensa mezquina y medrosa y un abandono laxo de la propia identidad lingüística.

La mezcolanza de lo propio y de lo ajeno caracteriza nuestra identidad también en la cultura y la vida cotidiana. He aquí un resumen libre y abreviado de la respuesta de Freerk Huisken (1985) a la pregunta ¿qué es un alemán? - Es una persona que habla alemán como un austriaco, como un suizo, como un sajón, como un alsaciano. Pertenece a la región cultural alemana y escucha Chaikovski, Verdi, Mozart, Beethoven, Elton John y Elvis Presley. Lee Goethe, Agatha

Christie, Tolkien y Lindgren. Maneja un Honda, un Mercedes, un Volvo, un Ford. Sabe que en todos los aeropuertos alemanes se habla inglés. Tiene en su casa una máquina de escribir Olivetti, una grabadora japonesa y un telescopio hecho en Bulgaria. Pertenece a la iglesia católica o a la luterana o a ninguna de las dos, es mormón o musulmán o discípulo de Baghwan. Bueno, pues entonces, ¿qué es un alemán?

La pregunta de Huisken echa luz sobre la diversidad cultural dentro de la identidad. La misma prudencia se recomienda para hablar de las costumbres, convenciones, creencias de un pueblo. La norma es un promedio muy aproximado de un número inasible de diferencias regionales, sociales, generacionales, grupales y personales que tenemos que tomar en cuenta, tanto como nos sea posible, para no caer en las simplificaciones estereotipadas demasiado burdas.

Cabe mencionar otro aspecto, relevante para las culturas expuestas a la influencia de los medios masivos y las mercancías transnacionales. Así constata, por ejemplo, Manfred Wbhlke (1935) el peligro de la extranjerización para la identidad cultural del Brasil. En México, innumerables oradores y escritores nos han advertido en este sentido. Las canciones de moda, muchos libros 'bestsellers', ciertas revistas e historietas de contenido anodino y difusión omnipresente, los refrescos, la comida chatarra, se extienden como mala hierba en un jardín de flores delicadas, aplastan y asfixian buena parte de los valores tradicionales, pero no nutren.

Concluyendo estas reflexiones, podemos constatar que la preocupación por lo ajeno es útil y recomendable tanto para conocer mejor lo nuestro como para comprender mejor a los otros. Y como finalidad más noble y más urgente podemos derivar la educación para la paz. Tal vez suene muy inocente esta conclusión. Pero me adhiero a la postura del psicoanalista A. Mitscherlich, quien apela a la razón del individuo. Es una oportunidad mínima e inverosímil que tenemos para salvarnos del cataclismo. Pero si no la aprovechamos, no queda otra.

Ahora bien, cabe preguntar ¿en qué sentido la preocupación por lo ajeno concierne a la enseñanza de lenguas? Y

la respuesta es global: en muchos, casi en todos los sentidos. El único campo que en principio puede quedar fuera de nuestra consideración es la enseñanza de una lengua para fines específicos, siempre y cuando se limite a objetivos exclusivamente instrumentales. En el momento en que los conocimientos por adquirir traspasan el nivel de la forma lingüística pura está en juego la dimensión de lo ajeno. Y lo ajeno empieza en el salón de clase. El grupo de alumnos, al principio del curso, no se siente como en grupo. Y en algunos salones, hasta el término, se encuentran individuos aislados, parejas o pequeños subgrupos, pero no el sentir de un nosotros común ante esta incógnita que es la lengua extranjera. Me importa recalcar la importancia del maestro o de la maestra para fomentar el espíritu de grupo en aras de un aprendizaje bien fundamentado. Es muy frecuente que los alumnos para hablar la lengua extranjera adopten papeles ajenos. Cabe la duda: Si yo soy yo, ¿por qué sólo me dejan salir a escena como la señorita Fulano o la señora Mengano? Los diálogos ficticios constituyen una parte importante de la clase de lengua, no cabe duda. Pero vale la pena establecer también el diálogo real entre los participantes del viaje de exploración que significa el aprendizaje de una lengua extranjera. Un grupo que tiene la oportunidad de irse conociendo a medida que aprende el idioma, refuerza la motivación, se apoya y se ayuda mutuamente y supera mejor los momentos de inseguridad y de desaliento. Para tal efecto es preciso introducir a tiempo las expresiones, estructuras, palabras necesarias para que los alumnos puedan expresar sus intereses, necesidades, experiencias y preocupaciones. Es un poco absurda la situación cuando los alumnos realizan verdaderas obras de teatro en la lengua meta, pero regresan a su idioma para decir cosas tan básicas como: hace calor o se me olvidó el libro.

Algunos métodos modernos empiezan a tomar en cuenta la comunicación en el salón de clase. Otra posibilidad es que los maestros se junten y elaboren un pequeño programa adicional con pequeños diálogos y ejercicios para este propósito. Si el alumno es tomado en serio como individuo, debe tener la posibilidad de expresarse, si así lo desea, sobre su experiencia de lo ajeno. Y lo ajeno, por cierto, empieza con la lengua extranjera. Veamos un ejemplo concreto: la pronunciación. Cada alumno se enfrenta a una serie de di-

ficultades que tiene que resolver a su manera. La siguiente entrevista, que sirve de texto de comprensión oral (Sprachbrücke, L 15). se propone proporcionar a los alumnos argumentos de dónde escoger para definir su propia posición:

Locutor alemán: Al aprender un idioma extranjero se cuestiona repetidas veces, cuán buena dexo se cuestiona repetidas veces, cuán buena pronunciación perfecta? o ¿hay también aspectos negativos? Escuche usted la opinión de cuatro alumnos de alemán al respecto. Primero interrogamos a Mitsuo del Japón.

Mitsuo: Bueno, mire usted. Antes pensaba que si hablo más rápido y no tan claro, suena mejor. Ahora pienso diferente. Mi pronunciación no es perfecta. Pero todos me pueden comprender bien. Eso es lo que importa. Además no es mi intención que los alemanes me tomen por un alemán. Soy diferente, me veo diferente, pienso y siento diferente. Y eso se puede oír, ¿por qué no? Soy quien soy.

Locutor alemán: Ahora vamos a escuchar la opinión de Nüket de Turquía.

Nüket: A veces los alemanes son poco amables con los extranjeros. No tienen confianza, y no quieren saber nada de nosotros. Por eso trabajo mucho en mi pronunciación. Cuando ya no se oiga que soy extranjera, seguramente serán más amables.

Locutor alemán: Luis Carlos de Colombia puntualiza:

Luis Carlos: Yo soy actor - en mi profesión y en la vida. Una buena pronunciación es una máscara cómoda. La gente piensa que sé el alemán perfectamente. No se fijan tanto en mis errores de gramática. Sólo hay un problema. Me doy cuenta de que los alemanes son mucho más tolerantes cuando escuchan una pronunciación extranjera. Entonces saben que uno no cono-

ce muy bien su lengua y sus costumbres, y son comprensivos, cuando uno comete un error. Por eso, como buen actor, pronuncio perfectamente si quiero apantallar, si quiero demostrar cuán bien hablo el alemán. Pero hablo con acento, cuando necesito ayuda, tolerancia y paciencia. Una vez así, la otra asá.

Locutor alemán: Y por último habla Solange de Francia:

Solange: Yo no pronuncio bien el alemán. Sin embargo, los alemanes siempre han sido muy amables conmigo. Se me hace que encuentran simpático mi acento. A veces no me entienden en seguida. Pero me sonríen gentilmente y me dicen que mi alemán es muy 'charmant'. Sólo hay una cosa que me enfada. Al oírme, suelen preguntarme en seguida de dónde soy. Y luego toda la conversación gira en torno a Francia. Y eso que yo me quiero informar sobre Alemania.

El maestro tiene un papel muy importante porque es él quien representa lo ajeno que los alumnos quieren conocer, o mejor dicho, él tiende el puente que permite el acceso a las tierras incógnitas. Si tiene la misma lengua materna que sus alumnos les sirve de guía, preparándoles el paso. Si es hablante nativo tiene que ir al encuentro de sus alumnos, y de cada uno, de cada una de ellas para introducirlos en lo que para él es lo familiar, lo propio. Se solían enseñar las lenguas extranjeras con muchos sobreentendidos, como si los alumnos se quedaran en su casa sólo aprendiendo unos cuantos vocablos. Este método puede ser correcto para niños que asimilan los conocimientos en forma intuitiva. Los adultos, en cambio, tienen un marco cognoscitivo elaborado y necesitan organizar los nuevos conocimientos dentro de él.

Por refinados que sean los auxiliares didácticos, no le pueden ayudar al maestro en su tarea de observar a cada alumno en su proceso de aprendizaje y, según el caso, propiciar las medidas idóneas. Sólo el maestro sabe cuándo conviene intervenir al observar obstáculos que impiden un progreso eficaz.

Hubo una época, no tan remota, en la que reinaba la doctrina según la cual bajo ningún pretexto se permitía recurrir a la lengua materna. Supongamos que un alumno de inglés esté confundido con la hora y contagia a sus compañeros de tal suerte que empiezan a usar *hour* en lugar de *clock* ¿por qué no analizaríamos la simetría que existe entre el uso de los vocablos hora-reloj y sus aparentes equivalencias *hour-clock*? Muchos alumnos, si no todos, tropiezan con la organización de los tiempos y formas verbales en cualquier lengua extranjera. Se requiere de una Gramática Pedagógica de a deveras para facilitar el aprendizaje o la adquisición de tales dificultades, inclusive en la lengua inglesa, que por su morfología pobre ha dado lugar a la creencia de que la gramática carece de importancia. A ese respecto es muy interesante el cambio de actitud atestiguado en "The Cambridge English Course", de reciente aparición, donde apuntan los autores en la guía para el maestro (Swan/Walter 1984:IX):

Recent functionally-oriented courses sometimes give the impression that grammar is unimportant, or that it can be learnt 'in passing' in the course of communicative practice. This may be true of many points of grammar, but certain structures are necessary, must be mastered more or less accurately, and are difficult to learn. In this course we teach all the points of grammar which are normally regarded as necessary for an elementary command of the language. Most of this grammar is presented and taught in a communicative framework, but we have not hesitated to devote special lessons to questions of grammatical form where this seems necessary.

Por supuesto, no basta con enfocar las diferencias fonéticas, estructurales y lexicales. La pragmática contrastiva, pero en realidad también la experiencia práctica nos han mostrado cómo tenemos que complementar esta enseñanza. Si los alumnos llegan a la clase a las 15 horas y nos saludan con "Buona sera", "Guten Abend", si llegan a las 20 horas y

dicen "Gute Nacht", "Bonne nuit", son errores fáciles de corregir. Es más difícil advertirlos ante el peligro de "meter la pata", al querer decir en lengua y cultura extranjeras lo que se les ocurre espontáneamente en su ambiente familiar. En México se dice, por ejemplo, "No te escucho" para conseguir que el otro hable más fuerte. En francés "Je ne t'écoute pas" o en inglés "I can't listen to you", es lo mismo, pero en realidad ya no es lo mismo y suena bastante ofensivo, porque comunica al otro que uno no está dispuesto a prestarle oídos.

La dificultad de lo ajeno se esconde también en connotaciones diferentes. En México, p. ej., ir al banco es una actividad que suele consumir una cantidad considerable de tiempo; en algunos países es cuestión de minutos, normalmente. En un grupo de alemán en México una alumna británica quiso ser muy chistosa y contó que fue al banco y tardó tan sólo 30 minutos. La maestra se rio mucho, pero los compañeros mexicanos no vieron ningún chiste: según su experiencia es poco tiempo para esperar en la cola del banco.

La enseñanza de lo ajeno tiene que dar cuenta no sólo de las equivalencias lingüísticas, sino también de las pragmáticas, y lo que es más, la falta de equivalencias. Cuando alguien estornuda, se le desea en México: "Salud" o "Jesús"; en francés el nombre de Jesús sonaría francamente ridículo, *Santé*, fuera de lugar, siendo lo adecuado *A vos souhaits*. En alemán le corresponde la traducción literal: *Gesundheit*, pero sólo ante una persona conocida. Causaría la mayor extrañeza si en el autobús una persona desconocida se lo dijera a otra, o una voz anónima atravesando paredes de regaderas como es costumbre en México. En Japón es cortés ignorar el estornudo; es prudente pasar por alto las fallas de comportamineto del otro y, en cambio, disculparse por errores nunca cometidos.

La enseñanza de la lenguas extranjeras hace bien en señalar de qué se puede hablar y qué tema es tabú en la cultura ajena, qué importancia social tiene cual conversación, de qué registro, formal, familiar, grosero, juvenil, etc. son las expresiones presentadas, qué suena cortés y cual forma de hablar, conveniente en el propio contexto, causaría risa, enojo, burla u otra reacción insospechada.

Se puede postular para la preparación de materiales didácticos que la experiencia de lo ajeno constituye el punto de partida para la selección y preparación de los contenidos. Si se trata de aprender una segunda lengua como el español en México, la enseñanza tiene que ayudar a los alumnos extranjeros a resolver los problemas menores y mayores de la vida diaria. La enseñanza de una lengua extranjera, en cambio, tiene que tomar en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos en su propio contexto. No son tantos los que pueden viajar a China, Italia, Brasil, la Unión Soviética, o vivir allá por un tiempo. Así que los ejercicios que simulan escenas de la vida diaria tienen menor relevancia que las actividades más cercanas a la realidad propia y sus contactos con lo ajeno. Una maestra brasileña de alemán me comentó, p. ej., que los alemanes constantemente hacen preguntas sobre Brasil, por lo que hay que enseñar a los alumnos cómo informar a los otros sobre su propio país y cultura.

En vez de ocupar todo el tiempo de la enseñanza con diálogos "en el aire" podemos aprovechar los temas, capítulos gramaticales y unidades lexicales para auscultar los mismos temas en cuanto a su carga intercultural. Todos enseñamos cómo decir "sí" y "no", pero, ¿qué significa un "sí" y un "no"? En Alemania un "no" al principio puede cambiar eventualmente a un "siempre sí". En México, más bien se evita el "no" tajante. Los alumnos mexicanos tienen que aprender entonces que un "no" alemán no necesariamente es concluyente.

Al enseñar los números, cabe reflexionar sobre las creencias, como la mala suerte que trae el 13 en las culturas occidentales, o el 9 en Birmania, el 4 en China. La hora y la noción del tiempo dan lugar a una discusión acerca de la puntualidad. Los colores se ofrecen para comparar las connotaciones: rojo = amor, peligro, o como en China: rojo = felicidad, dicha. ¿Qué hay que saber de convenciones sociales para usar el *Tú* y *usted* o el nombre de pila o el apellido con o sin títulos? ¿Cuál es la forma adecuada para saludarse? ¿Qué hay que tomar en cuenta para una invitación en casa de "los otros"?

Se ve que la dimensión de lo ajeno es un campo tan ri-

co que no nos damos abasto. Pero salta a la vista la productividad de esta dimensión y cuánto puede enriquecer a la enseñanza de lenguas.

Pues bien, confesé al principio que yo no sé ni dónde empieza ni dónde termina lo ajeno. Consecuentemente, mis reflexiones permanecerán como un fragmento. Con todo, albergo la esperanza de que en este Encuentro apenas abierto continúe el interés por lo ajeno e inspire las actividades que ahora van a seguir.

* Esta conferencia fue dictada en el IV Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas que tuvo lugar - en el CELE del 22 al 24 de octubre de 1986.

BIBLIOGRAFIA

- ASTEL, ARNFRIED. "Nationalismus" en: *Srachbrücke*, p. 188.
- BECK, ULRICH. "Die Gefahr verändert alles" en: *Die Zeit*,
Überseeausgabe, no. 40, 3-X-1986, p. 20.
- DIAZ-PLAJA, GUILLERMO. *Introducción al estudio del romanti-
cismo español*. Madrid, Espasa-Calpe, 1953.
- FRISCH, MAX. *Montauk*. Frankfurt: Suhrkamp, 1975.
- FUENTES, CARLOS. *Todos los gatos son pardos*. Mexico: Siglo
XXI, 1970.
- FUHMANN, FRANZ. *Die dampfender Hälse der Pferde im Turm von
Babel*. Darmstadt: Luchterhand, 1978.
- GOHRING, HEINZ. "Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle
Kommunikation" en: A. Wierlacher: *Fremdsprache
Veutsch*. UTB 912. München; Fink 1980, pp. 71-90.
- HOFSTÄTTER, PETER R. *Gruppendynamik*. Hamburg: Rowohlt, 1971.
- HUISKEN, FREERK. "Was ist ein Deutscher?" Ms. de un progra-
ma radiofónico de la Radio de Baviera II, del 17-
VI-1985, 14-15 hrs.
- LIPPMANN, WALTER. *Die öffentliche Meinung*. Munchen, 1964.
- LORENZER, ALFRED. "Sobre la constitución de significaciones
en el proceso de socialización primaria". Ms.
sin fecha, sin lugar.
- MATSUBARA, ISAKO. *Blick aus Mandelaugen*.

- O'SULLIVAN, EMER. "Der produktive Umgang mit nationalen Stereotypen als Teil landeskundlicher Bewußtmachung im Fotgeschrittenenunterricht". Ms. de una conferencia sustentada en Berna, en el VIII Congreso Internacional de profesores de alemán, agosto de 1986.
- SEGRE, CESARE. "Poética y modelos culturales" en: Acta Poética 3, México, U.N.A.M. 1983, pp.1-10.
- Sprachbrücke 1, Deutsch als Fremdsprache*, por Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rail, Dietmar Rossler. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag 1987,
- WANDRUSZKA, MARIO. *Nuestros idiomas: comparables e incomparables*, I y II. Madrid: Gredos, 1976.
- WÖHLKE. MANFRED. *Brasilien, Eine Länderkunde*, München: Beck 1985.

