

POR UNA AMPLIACION DEL CONCEPTO DE "ENFOQUE
COMUNICATIVO"

DSietrich Rall
C.E.L.E.-U.N.A.M.

I. INTRODUCCION.

Como todos sabemos, los que nos atrevemos a presentar ponencias en un congreso, son dos etapas completamente diferentes, la concepción del tema por un lado, sobre el cual se piensa hablar en un futuro y, por el otro, la elaboración de la conferencia unos días antes del evento.

De repente, el tema formulado a la ligera en un momento de inspiración ficticia o real se vuelve un problema serio ante el enorme espacio vacío que representa el papel blanco que se extiende ante nosotros y nos exige una concretización de las ideas vagas que atraviesan nuestra mente. Este problema sé volvió realidad ineludible el día en que los organizadores del ENCUENTRO NACIONAL DE PROFESORES 1988 nos exigieron, ya con poca paciencia en la voz: "Necesitamos el tema de tu ponencia y el resumen de la presentación ;pero ya!" Obediente y cumplido, uno se da cuenta que terminó la primera fase de la meditación y uno se sienta a inventar un título y a escribir las 100 o 125 palabras ;*máximo!* del famoso resumen que deberá aparecer en el programa.

La vaguedad, así lo espera uno, se ha reducido un poco: aquí están, en forma comprimida, las ideas centrales de la ponencia. Para decir la verdad, parecían todavía muy generales y al-

go grandilocuentes; prometían mucho porque todavía no tenían que cumplir.

"Del dicho al hecho, hay gran trecho", pero nos encontramos ante un caso especial de la relación entre la palabra y la realidad. En la lingüística, en la enseñanza de lenguas y en una ponencia sobre la didáctica de lenguas, el dicho y lo hecho pueden ser casi lo mismo. Aquí, como en otras áreas, actuamos con palabras fundamentalmente. Sólo hay diferentes niveles de reflexión y de realización.

Al principio de esta mi ponencia real existió sólo un acto de habla.

"Prometo presentar una ponencia en el V Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas." Esta promesa oral inicial implicaba y generaba varias etapas subsecuentes, como son la formulación del tema, el escribir el resumen y redactar la ponencia. Si ustedes así lo aceptan, podemos decir que la promesa inicial se cumple con el hecho de que estoy ante ustedes leyendo la ponencia. Es una forma de crear una realidad a partir de ideas vagas, de promesas y de palabras. Pero, ¿qué voy a decir?

Lo único seguro es que hablaré sobre una realidad de palabras que tendrá alguna relación conmigo como emisor, con ustedes, como receptores, y con el mundo de los objetos y de los hechos observables (según el modelo orgánico de Karl Btihler).

Con esta reflexión estamos en medio de la problemática comunicativa que es nuestro tema. Y volviendo al inicio de mi plática, quiero hacer hincapié en tres puntos:

1. Haré un esfuerzo por que el título de mi ponencia y el resumen que se publica en el programa tengan una relación directa con lo que voy a decir. Porque la expectación de un interlocutor, influye en la recepción del mensaje. La función más importante de una promesa, es que se cumpla. Otra función podría ser puramente pragmática: se tranquiliza, se distrae al interlocutor con lo prometido. Y la tercera

podría ser una función lúdica en un curso de lenguas con enfoque comunicativo: se juega a hacer promesas, con fines lingüísticos, gramaticales, pedagógicos, sin consecuencias en la vida real.

2. Me interesa que entiendan mi texto, que comparen mis palabras con su experiencia profesional y que, idealmente, las palabras lleguen a formar parte de su realidad docente.

3. Toda mi introducción se debe a que en el título registrado de mi ponencia escribí, ingenuamente, en un momento lejano a la presentación: "El concepto de 'enfoque comunicativo'". Y simplemente no sé si existe, en el sentido estricto, *un concepto* con el cual se puede definir claramente dicho enfoque. Yo pienso que no, si entendí bien la ponencia de Fernando Castaños. Además me intriga que el concepto de "enfoque comunicativo" (si es que existe), sea tan amplio y vago que resulte absurdo querer ampliarlo aún más.

II. El "enfoque comunicativo"

Muchos especialistas ya han expresado sus reservas respecto al término de "competencia comunicativa *" tan de moda en los últimos 10 o 15 años y que "resulta casi peligroso utilizarlo". 'Por esta razón¹, advierte Widdowson, 'es bueno desconfiar de él: sobre todo porque diferentes autores no parecen usarlo siempre en el mismo sentido.' Más aún, si bien algunos teóricos de la lengua y de la enseñanza de lenguas se han esmerado en elaborar una teoría de la competencia comunicativa, la gran mayoría continúa empleando el término como si su significado fuera unívoco y representara un concepto perfectamente aceptado y libre de ambigüedades." (Marlene Rall, 1982: 39).

Y lo que es válido afirmar sobre el término de "competencia comunicativa" lo es, aun en

mayor grado, respecto al "concepto" de "enfoque comunicativo". De hecho, parece más cauteloso hablar de "enfoque "comunicativo'" en un contexto de enseñanza de lenguas, cuando uno quiere hacer referencia a la metodología que se usa y que tiene como principal objetivo el desarrollo de la capacidad comunicativa oral de los alumnos en situaciones reales o ficticias en el salón de clase. En ese sentido entiendo también el tema general de este Encuentro Nacional de Profesores que propusieron los organizadores: "El enfoque comunicativo - un análisis crítico". No se trata de analizar nuevamente el problema lingüístico-filosófico-social de la posibilidad o imposibilidad de desarrollar un modelo del discurso como comunicación igualitaria y libre de dominio y dependencia, como lo ha propuesto Jürgen Habermas. Su "idea del verdadero consenso exige que los participantes en un discurso sean capaces de distinguir con certeza entre ser y apariencia, entre ser y esencia, entre ser y deber, a fin de juzgar la verdad de las proposiciones, la veracidad de los enunciados y la corrección de las acciones." (M. Rall, 1982: 44).

Es mucho exigir todo esto de hablantes dotados de competencia comunicativa verdadera; y sería demasiado para un estudiante que aprende alguna lengua extranjera en un primero, segundo o tercer nivel. Y ellos representan la mayoría de los que aprenden idiomas en las instituciones de enseñanza superior. No, el término de "enfoque comunicativo" me parece que significa algo más práctico, a veces demasiado práctico; se trata de una metodología que se ha impuesto, amplia aunque no totalmente, en la enseñanza de lenguas desde los años 70, con unas de las siguientes características (e inclusive contradicciones, como nos explicó Fernando Castaños):

a) El enfoque comunicativo considera la lengua no en primer lugar como un sistema de signos sino como un instrumento con el cual los seres humanos actúan;

b) Se basa en una teoría del aprendizaje que entiende la adquisición de una lengua como un proceso creativo y cognoscitivo y no como un condicionamiento de hábitos de comportamiento que se logran a través de la repetición y del "drill";

c) En el área de la transmisión de contenidos culturales se concentra en temas actuales que están relacionados con la experiencia propia de los alumnos y que permiten abrir el horizonte de los mismos;

d) Metodológicamente, busca la variedad y la flexibilidad, y toma en cuenta los antecedentes y los intereses específicos de cada grupo de alumnos. No es un método cerrado y prescriptivo sino un procedimiento flexible y negociable para lograr objetivos lingüísticos, prácticos y pedagógicos. (Cf. G. Neuner, 1987: 79).

Lo que al principio parecía innovador y significaba la fuerza del "enfoque comunicativo" (siempre en comparación con las metodologías anteriores o paralelas), a lo largo de los años corría el riesgo de auto-limitarse y de reducir la dinámica comunicativa a una enseñanza de lenguas trunca. Desgraciadamente, en muchos salones de clase se podía y se puede observar, en el transcurso de los años, una realidad didáctica con algunas deficiencias, siempre con la bandera del "enfoque comunicativo" en alto. Estos son algunos resultados criticables de ese desarrollo de la didáctica de lenguas :

1) El énfasis exagerado en la lengua como instrumento de comunicación provocó el descuido de la forma, de la corrección gramatical y de la dimensión histórica de la lengua, así como la eliminación de la comparación explícita de dos sistemas lingüísticos (L1/L2). Las consecuencias han sido, como todos sabemos, que muchos profesores no quieren o no pueden dar explicaciones gramaticales, que los alumnos no se esfuerzan en fijarse en las formas correctas al hablar y al escribir, ya que se hacen entender también con un lenguaje "petit nègre" o "broken English".

Un ejemplo: Se ha dicho que cuando un trabajador extranjero va con su jefe y le dice: "I more money", la comunicación es exitosa si el jefe entiende, a pesar de la forma deficiente. Yo diría que esta comunicación sólo es exitosa en el momento que el trabajador, logra un alimento de sueldo. Y para esto, hay que desarrollar otras estrategias comunicativas más efectivas. Por el descuido de la forma no se aprovechan suficientemente los recursos "tradicionales" que también se justifican en la enseñanza moderna de lenguas: repetir, copiar, corregir la pronunciación, aprender vocabulario, traducir, transformar, memorizar, etc. Los procesos creativos en la adquisición pueden combinarse con ejercicios formales.

2) En los contenidos culturales predomina la información sobre eventos actuales, de moda, de fácil alcance para los estudiantes. Muy bien. Sólo que la cultura internacional tiene la tendencia de encubrir las expresiones típicas, específicas y difíciles de entender de cada país o región. En el diálogo entre las culturas, lo interesante no son necesariamente las semejanzas, sino las diferencias; la alteridad; la perspectiva desde otra posición; las tradiciones, costumbres y valores diferentes; la tradición musical, literaria y filosófica propias. Abrir el horizonte, sobre todo a nivel superior, incluye una dimensión histórica y de reflexión sobre lo ajeno.

3) La flexibilidad metodológica que postula el enfoque comunicativo, tiene que aprovechar todas las técnicas de enseñanza/aprendizaje, no sólo las que necesariamente desembocan en actividades y resultados prácticos, previsibles, comunicativos y lúdicos. Son igualmente importantes la reflexión sobre problemas fundamentales de la comunicación y el reto de los textos difíciles, científicos o literarios.

Más adelante daré algunos ejemplos de lo que pueden ser las actividades que amplían el enfoque comunicativo autolimitativo.

III. La diferenciación de los idiomas que se enseñan en la Universidad o hay que tener dos pesos y dos (o más) medidas.

A mi modo de ver, el "enfoque comunicativo" que yo llamaría "fácil" o "ingenuo" no puede funcionar con el mismo procedimiento y con el mismo éxito en todos los idiomas, en todas las instituciones y en todos los niveles. Como hemos dicho, la misma concepción y definición del "enfoque comunicativo" postula que se tiene que tomar en cuenta la situación específica (lingüística, cultural, social, generacional) del estudiantado, y que hay que organizar la enseñanza del idioma para las necesidades de este estudiantado.

Por lo tanto, me parece que tenemos que distinguir entre diferentes grupos de lenguas extranjeras que se intenta enseñar y el grado de comunicación que se intenta lograr. Dejo a un lado la problemática específica de las primeras lenguas o lenguas maternas que nos ofrecen suficientes ejemplos de la problemática general de la comunicación.

¿Qué significa comunicarse exitosamente?

¿Cuáles son las múltiples causas que obstaculizan o impiden la comunicación?

¿Por qué las mismas palabras pueden fungir como puente y como barrera?

"En la realidad nos percatamos de la importancia de la competencia comunicativa en casos" en que ésta resulta deficiente, cuando los cometidos no se logran, cuando no se alcanza ningún consenso. Son los conflictos comunicativos los que nos trazan el programa de competencia comunicativa. Si no concebimos la competencia comunicativa como meta absoluta, sino como un conjunto de medidas para superar las obvias insuficiencias de la interacción humana real, entonces obtendremos un concepto amplio y flexible a la vez que abarca la terapia psicológica, la educación política, las clases de lengua materna y de lenguas extranjeras. Este programa

presupone, por supuesto, una toma de conciencia de las condiciones sociales que se deben superar y de las condiciones que se persigue alcanzar." (M. Rall, 1982:52).

Pero veamos lo que pasa con los idiomas, que aquí llamo "segundas lenguas", no en el sentido convencional, sino como segundo grupo. En México, para dar un ejemplo concreto, se trata de los idiomas de origen latino, como el italiano, el portugués, el francés: las dificultades comunicativas a nivel receptivo son reducidas; el parentesco cultural y las interferencias en la producción oral no impiden la comunicación; una producción oral y escrita con errores gramaticales se salva por muchas coincidencias lexicales; los mexicanos, en lo general, se sienten atraídos por la tradición y la presencia cultural que se manifiestan en estos idiomas. Así que no nos extraña que el enfoque comunicativo se haya apoderado de la metodología. La comunicación parece garantizada; la forma correcta que se intenta lograr parece reducirse a un tema de estética lingüística. (Dejo a un lado aquí la problemática del mismo español como segunda lengua).

Como 'terceras lenguas' clasificaría yo, en este contexto, a idiomas como el ruso, el alemán, el sueco, el hebreo, el griego. La motivación por la cual se aprenden en el C.E.L.E. puede ser política, económica, curiosidad cultural, utilidad profesional, etc.

El léxico es todavía parcialmente accesible, gracias a raíces indoeuropeas, latinas y griegas comunes. Pero existen tantas palabras intrínsecamente germanas o eslavas que una comunicación oral y escrita espontánea es casi nula. La gramática de estos idiomas es, en lo general, problemática para los hispanohablantes. El rechazo de lo difícil, de lo inusitado, de lo "ilógico" es casi espontáneo. Se necesita, por lo tanto, de recursos metodológicos y motivacionales mucho más elaborados para aplicar exitosamente el "enfoque comunicativo". La gra-

mática ocupa un lugar importante para garantizar un mínimo de de comprensibilidad; amén de los nuevos sistemas gráficos y ortográficos que primero hay que adquirir antes de poder comunicarse por escrito en algunos de estos idiomas mencionados.

El enfoque comunicativo enfrenta aún mayores complicaciones, cuando nos acercamos a un cuarto grupo, las "cuartas lenguas", entre las cuales yo contaría el japonés, el chino, el árabe, el coreano, etc.

Querer comunicarse en ellas significa:

- adquirir un nuevo sistema gráfico, o varios como en el caso del japonés;
- adquirir un nuevo sistema gramatical;
- aprender a distinguir diferentes tonos, como en el caso del chino;
- olvidarse de transferencias fáciles en el léxico;
- aceptar y apreciar nuevos conceptos culturales .

No nos extraña que relativamente pocos alumnos en México se sometan a la tarea de aprender estos idiomas: el esfuerzo para lograr una comunicación satisfactoria o para lograr comprender textos escritos interesantes es cien veces mayor y es incomparable al esfuerzo que tiene que hacer un estudiante de portugués, por ejemplo, por alcanzar la famosa competencia comunicativa .

Se podrían mencionar todavía "quintas lenguas" que están fuera del horizonte lingüístico y cultural del estudiante mexicano normal. Entre ellas hay que mencionar, desgraciadamente, a las lenguas indígenas mexicanas y sudamericanas: .el maya, el náhuatl, el otomí, el quiche, el quechua; además lenguas como el swahili y el papúa entre otras lenguas africanas y polinesias, etc. Estoy seguro que pueden aprenderse con un enfoque comunicativo; pero ¿de qué tipo? Seguramente les habrá llamado la atención que hasta ahora no he hablado del inglés, la lengua "comunicativa" por excelencia a nivel mun-

dial. En inglés comunican los medios masivos, la música rock, pop y disco; en inglés comunican la aviación, la astronáutica y, tradicionalmente, la navegación; las computadoras están programadas en inglés; la propaganda comercial seduce en inglés; la medicina internacional se comunica en inglés, al igual que la física, la bioquímica, la economía y la lingüística; el show business divierte en inglés; el inglés está omnipresente en las escuelas secundarias, en las preparatorias y en las universidades; casi extraña a uno el hecho de que todavía hay que enseñarlo porque casi se podría adquirir naturalmente, por asimilación, en el mundo entero. Es la segunda lengua, la lengua franca a nivel mundial.

Todavía se enseña el inglés en muchos salones de clase; de preferencia se enseña con "enfoque comunicativo" para poder comunicarse en situaciones que se consideran fundamentales para poder sobrevivir en el mundo moderno. En la enseñanza de no pocas lenguas extranjeras se atribuye mucha importancia a las actividades que estimulan el consumismo. La metodología es hasta cierto punto un reflejo del sistema económico e ideológico. Muchas lecciones enseñan a:

comprar
consumir
vender
viajar
divertirse
tener éxito.

Visto de esta manera, el mundo es fácil, y el "enfoque comunicativo" enseña a comportarse adecuadamente en este mundo donde todos son iguales y donde todos quieren lo mismo, a saber: comunicar para imponer los propios intereses, comunicar para dominar, comunicar para vender, comunicar para consumir, comunicar para divertirse, comunicar para disuadir, pero también: comunicar para entender, comunicar para saber y estudiar, etc.

IV. Propuestas para ampliar el enfoque comunicativo: de la gramática contrastiva a la comunicación intercultural.

Después de las observaciones críticas les debo unas propuestas sobre cómo me imagino que el "enfoque comunicativo" puede aprovechar ideas contenidas y procedimientos para ofrecer una didáctica de lenguas más profunda y rica. Mucho de lo que voy a proponer ha sido llevado ya a la práctica aquí en México y en otros países. En el C.E.L.E., pienso en los cursos elaborados en las áreas de inglés, portugués, alemán e italiano, para mencionar sólo algunos proyectos.

Ejemplificaré mis reflexiones con una lengua meta considerada "difícil", "exótica" para los mexicanos, es decir, una lengua en la que ni el parentesco lingüístico ni la tradición cultural están demasiado cercanos al español de México; tomaré mis ejemplos de la enseñanza de un idioma que *no* está al alcance de todos y del cual *no* se entiende ni un 30 a un 50 % sin jamás haberlo estudiado. Me voy a referir a la lengua y la cultura alemanas que, a mi modo de ver, necesitan técnicas metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que yo llamo un "enfoque comunicativo ampliado". Vuelvo con ello a las características y a los puntos neurálgicos del enfoque comunicativo detectados más arriba.

1. Las actividades comunicativas audio-orales, los juegos, las canciones, los diálogos-las situaciones prácticas, los juegos de roles, las discusiones libres (y verdaderamente comunicativas) tienen que ser apoyadas por ejercicios que ponen el acento en el empleo de las formas correctas.

Se necesitan ejercicios gramaticales explícitos; un buen número de estudiantes, sobre todo universitarios, exigen explicaciones cognitivas y reglas: en resumidas cuentas, una gramática pedagógica. Las conjugaciones, las

declinaciones, el léxico, la composición de palabras, la posición de las palabras en la oración, la posición de los verbos en las oraciones principales y subordinadas, la estructuración de un texto y el análisis de un párrafo complicado de un texto científico: todo esto no se aprende o adquiere exclusivamente jugando y practicando con minidiálogos de contenido ameno en situaciones comunicativas de todos los días.

Por esta razón, la mayoría de los cursos de alemán (que hoy en día a todos se llama comunicativos), incluyen un buen número de ejercicios, explicaciones, cuadros, esquemas gramaticales. Y como todo esto no se considera suficiente, existe una tendencia clara, en los últimos años, de acompañar los libros de texto con una gramática pedagógica de consulta con la que los alumnos pueden resolver (¡ojalá y así sea!) sus múltiples problemas y dudas. Tales decisiones didácticas respecto a la gramática traen consigo otras consecuencias: no se puede evitar el uso de términos gramaticales y de un metalenguaje gramatical moderado.

Los pocos intentos por querer eliminar la terminología gramatical de los cursos de alemán con enfoque comunicativo "radical" han fracasado: la mayoría de los alumnos y profesores requieren de tal herramienta. Para la formación de profesores eso significa que se le da mucho peso a la gramática pedagógica.

Todo esto no equivale a un regreso al método gramatical tradicional. Hemos aprendido, sin duda, de los adelantos de la lingüística moderna. Y estos nuevos conocimientos se reflejan en la gramática pedagógica. Por ejemplo:

En el nuevo curso de alemán "Sprachbrücke" ("Lengua puente"/"Puente lingüístico") que estamos piloteando en el C.E.L.E., ha sido incluida una figura en forma de computadora, que se llama "Sra. Regula" (¡Qué fina ironía! ¿no?): Los discursos o las tablas que produce son puramente gramaticales, y gráficamente se distinguen por la ficción de aparecer escritos en el

papel perforado característico de las impresoras que acompañan las computadoras.

Cuando el lector o alumno ve en una lección ese dibujo de papel perforado, entiende que allí sólo encontrará reglas de morfología y sintaxis. Y se le explica al estudiante en el libro, en comentarios adicionales, que la Sra. Regula sólo puede dar este tipo de reglas gramaticales. Además, hay que adquirir las "reglas de uso", el uso pragmático del lenguaje, y para ello se ofrecen diálogos, escenas, juegos, etc. etc., en una palabra: el famoso "enfoque comunicativo".

Todavía estoy en el primer punto: el uso *correcto* de la lengua. No sólo hay que tratar de llevar al alumno hacia la corrección lingüística con reglas sobre forma y uso, sino también la metodología puede apoyarse en la gramática contrastiva explícita. Pasaron los tiempos en que estaba prohibido el uso de la L1 y la comparación explícita de los dos sistemas lingüísticos en cuestión. Para mí, la gramática contrastiva es otra ampliación del enfoque comunicativo limitado. Unos ejemplos:

En el libro de trabajo de "Sprachbrücke" del cual soy coautor junto con Marlene Rall, tratamos de ayudar al alumno hispanohablante con explicaciones y actividades contrastivas, que empiezan desde la lección 1 con la simple observación que *buenos días, buenas tardes, buenas noches*, en español, no coincide con la fragmentación del tiempo y del día en alemán: *Guten Morgen, Guten Tag, Guten Abend, Gute Nacht*; por lo tanto el estudiante hispanohablante tiene que aprender nuevos saludos para una nueva manera de designar las horas y partes del día.

Otras diferencias fundamentales tienen que ver con el fenómeno de la no coincidencia de los géneros en español y en alemán. Esta dificultad se tematiza desde las primeras lecciones.

La A es neutro en alemán (*Das A*)

El 7 es femenino en alemán (*Die 7*)

El sol es femenino (*Die Sonne*)
La luna es masculino (*Der Mond*)
La niña y la señorita son neutro: *das Mädchen*,
Das Fräulein. Gran sorpresa pero la explicación
es sencilla: todos los diminutivos se vuelven
neutros por ley.

No comentar contrastivamente estos fenóme-
nos gramaticales e ignorarlos en el salón de
clase y en un libro de trabajo sería poco rea-
lista. Y además la comparación puede significar
el inicio de una conversación intercultural.

Naturalmente, el contraste no se limita a
interferencias lingüísticas. Las diferencias
culturales y la reflexión sobre ellas son aún
más importantes. En la lección 3 del Libro de
Trabajo de "Sprachbrücke", por ejemplo, se ex-
plica que la palabra *Uhren* alemán significa
reloj y hora; hora a su vez es *Uhr y Stunde*;
pero *Stunde* significa *hora*, para indicar la du-
ración y además: *la clase*. "Das ist aber
kompliziert" comenta una figurita didáctica. Pe-
ro lo que nos interesa más en este contexto es
un ejercicio en el que los alumnos hispanoha-
blantes tienen que comparar y expresar la dura-
ción del tiempo que uno espera en situaciones
definidas, aquí en México, en Sudamérica y allá
en Europa central.

¿Qué es normal? ¿Cuánto tiempo se espera?

- A) En el restaurante: + o - media hora allá;
2 a 10 min. aquí. La ex-
plicación es fácil: hay más personal aquí.
- B) Con el médico: + o - una hora allá; aquí
también.
- C) En el banco: + o - 10 min. allá; aquí:
dependiendo de que sea
día de paga o no.
- D) El camión: allá llega a la hora indi-
cada; aquí pasa con irre-
gularidad .
- E) Para una cita: + o - de 15 min a media
hora allá; aquí?

2) Con estos ejemplos, nos encontramos en
un campo que hoy en día se llama "comunicación

intercultural".

"Comunicación inter cultural" significa que un curso diseñado para aprender x lengua no trate de presentar la cultura meta como la cumbre del mundo civilizado, sino que en cada momento los diseñadores de cursos, los profesores y los alumnos estén concientes de que sólo se trata de *una* de las múltiples expresiones del genio humano y que a través de la lengua que caracteriza tal cultura se abre la posibilidad de conocerla mejor.

Esta posición va muy en contra de una política lingüística que, con materiales didáctico! y cursos de idiomas, intenta imponer su hegemonía política, económica, ideológica y cultural.

Comunicación intercultural y "Perspectiva ajena" (*Frendperspektive*) caracterizan una posición didáctica abierta, despierta, crítica, comparativa y muy sensible para detectar cualquier posición imperialista, de superioridad arrogante o de prepotencia. Por lo tanto, un curso de lengua con "enfoque comunicativo" ingenuo puede pecar de tales debilidades, incluso en las situaciones comunicativas más inocentes, a primera vista. Si se usa un "videoclip" comercial para practicar ingenuamente la comprensión oral o una estructura gramatical, aportamos elementos al lavado de cerebro de los estudiantes.

Si en los diálogos de un curso los varones siempre ocupan los puestos superiores y se burlan de las mujeres porque no saben manejar, porque son chismosas o tontas, y todo esto sólo para producir alguna situación chistosa o cómica, entonces el curso contribuye a la discriminación de la mujer.

Si en cursos producidos, por ejemplo, en los países más ricos del mundo occidental, a saber E.U., Japón, Gran Bretaña, Francia, Alemania Federal, Italia y Canadá, se propone su "way of life" como el mejor, más moderno y por lo tanto el más correcto y digno de ser imitado, sin tomar en cuenta la situación de los alumnos y su propia tradición: entonces estamos lejos

de poder establecer una comunicación intercultural; al contrario, corremos el riesgo de contribuir al imperialismo cultural.

La selección de los textos y la seriedad de los cuestionamientos necesitan un cuidado especial en la elaboración de los libros de texto. Desde hace tiempo se está criticando la banalidad de los textos en muchos cursos con "enfoco comunicativo". Además, parece absurdo usar libros de texto que nutren la ilusión de que todas las situaciones "útiles" (comprar, viajar, comer, beber, preguntar por el camino, hablar por teléfono) fueran las normales de cada día. ¿Cuántos de nuestros estudiantes viajarán algún día a Alemania, Francia, Suecia, Grecia, Japón, Arabia Saudita o Italia?

Desgraciadamente, serán muy pocos. Para muchos, otros contenidos y cuestionamientos serían más "útiles" y formativos. A veces, es más importante poder comunicarse en el propio país, por ejemplo, aquí en México, con visitantes alemanes o japoneses y explicarles la realidad mexicana, en vez de nutrir la ilusión de poder ir mañana a uno de esos países para practicar su alemán o su japonés.

Lo más probable es que cuando llegue ese mañana ya se habrá olvidado todo lo aprendido.

Por todo lo anterior, podemos preguntarnos si no sería adecuado ampliar la "competencia comunicativa" por el diálogo intercultural. Cuando los representantes de diferentes lenguas y culturas' quieren comunicarse exitosamente, tienen que transmitir sus nociones de costumbres, normas, valores, etc. para llegar a un compromiso sólido. En general, nuestra percepción de lo ajeno es influida por estereotipos. Nos resulta difícil ver sin prejuicios. Para lograr un diálogo intercultural, sin embargo, se trata de fomentar una mayor comprensión. Hay que sensibilizar y concientizar a los que entran en contacto con nuevas culturas. Desde hace mucho tiempo se sabe que la adquisición de lenguas no sólo enseña a conocer mejor lo

ajeno sino también lo propio. ¿Por qué, entonces, no aprovechar esta oportunidad? Mis alumnos de primer nivel de alemán por lo menos habrán aprendido, en la lección sobre dialectos alemanes que, en México, las lenguas indígenas no son dialectos sino justamente lenguas, con todo hecho y derecho.

El curso "Sprachbrücke" presenta, preponderantemente, situaciones en un país extranjero no alemán, y da informaciones que estimulan la reflexión sobre la cultura propia y ajena, situaciones e informaciones que hacen descubrir y cuestionar prejuicios y que intentan lograr una mejor comprensión mutua. Siempre que se dan informaciones socioculturales sobre los germanos, los convencionalismos, los valores y los comportamientos no se presentan de manera normativa .

Se proporciona ayuda para entender juegos de palabras (L13, C1/C2), ironía (L9, D3) y prejuicios (L6, A1, o L9, D3). En este último caso, por ejemplo, se cuestiona la subjetividad del paladar; éste detecta inmediatamente lo no acostumbrado, lo nuevo, lo extraño, lo detestable. El diálogo de la L9 gira alrededor del café, un tema de controversia por excelencia. "Muchos europeos dan claras muestras 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 considerarlo diferente; les parece malo, porque no es como debería ser". (Marlene Rall, 1987: 122). También en nuestro caso, en la lección 9 de la "Sprachbrücke" el Sr. Klinger prefiere el café "como debe ser", es decir, el café hecho a la alemana. Queda por aclarar de dónde proviene ese café importado: otro tema de comunicación intercultural que puede llevar a discusiones de tipo económico muy interesantes.

3) Para terminar, sólo quiero mencionar que "la ampliación del enfoque comunicativo" implica también la inclusión de textos litera-

rios, contemporáneos y del pasado, como un tipo de texto exigente, lleno de información cultural, histórico y social, en algunos casos. En otros casos, son textos poéticos que trabajan de manera exquisita y precisa la lengua que se quiere enseñar y aprender.

El problema de la hermenéutica y de la recepción de textos literarios como "textos desplazados" a un nuevo contexto cultural es otro tema fascinante, no sólo para la ampliación de un enfoque comunicativo. La hermenéutica literaria intercultural parte de la idea de que un texto literario leído fuera de su contexto original tiene que provocar nuevas concretizaciones que enriquecen el texto y aportan nuevas interpretaciones, no previstas, posiblemente, por el autor.

Como se sabe, muchos textos literarios son textos especialmente abiertos que permiten múltiples recepciones e interpretaciones, en contraste con los textos científicos que buscan expresar sus resultados de la manera más precisa e inequívoca. Los textos didácticos de la vida diaria, incluidos en cursos de idiomas, muchas veces son muy directos, desprovistos de doble sentido, inequívocos y por lo tanto efímeros y aburridísimos.

Un "enfoque comunicativo" ilustrado debe por lo tanto exigir la inclusión de textos literarios apropiados en los materiales didácticos, desde las primeras lecciones de un curso. Los textos literarios estimulan la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y el sentido crítico. Además, ayudan a un mejor desarrollo de la competencia comprensiva y receptiva, como desde hace algunos años la postulan no pocos lingüistas aplicados.

La parte receptiva de la comunicación tanto de textos auditivos como escritos, es tan importante como la productiva.

En el caso de la "Sprachbrücke" ya aparecen, desde la primera lección, ejemplos de "poesía concreta", y más adelante cuentos, cancio-

nes, extractos de novelas, aforismos, biografías de escritores y textos de escritores extranjeros que viven en Alemania Federal y que escriben en alemán. Este hecho da un nuevo "toque" a sus textos.

En el libro de trabajo para hispanohablantes, por otro lado, incluimos, entre otros, textos literarios que tematizan la relación entre la cultura de lengua alemana y las culturas hispanohablantes.

Hay textos de escritores germanófonos sobre Thomas Mann y Latinoamérica, sobre vivencias en Argentina (Uwe Timm), sobre el pintor Goya y sobre los indios en México.

Abrigamos la esperanza de que la visión de las realidades de los países hispanohablantes a través de ojos alemanes y la descripción de los países germanohablantes realizada por escritores extranjeros que viven en Alemania contribuya a una imagen y a una comparación cultural más sutil por parte de nuestros estudiantes.

En nuestras clases de alemán, como en las clases de otros idiomas, están sentados no pocos estudiantes, académicos y empleados administrativos con una alta sensibilidad literaria y con experiencia literaria propia. Sería una lástima aburrirlos exclusivamente con textos unidimensionales inspirados en un enfoque comunicativo demasiado práctico. Podemos ampliar su horizonte y estimular su motivación ofreciendo también textos literarios en nuestras clases "ampliadas", comunicativamente hablando. Y quién sabe, allí puede estar sentada alguna persona que algún día escriba un poema como el que voy a citar como final de esta ponencia; alguien que se hará igualmente famoso o famosa con sus producciones literarias, como ese célebre escritor latinoamericano del cual voy a leer el poema intitulado "Al idioma alemán":

Al idioma alemán

Mi destino es la lengua castellana.
El bronce de Francisco de Quevedo,
Pero en la lenta noche caminada
Me exaltan otras músicas más íntimas.
Alguna me fue dada por la sangre
-Oh voz de Shakespeare y de la Escritura-,
Otras por el azar, que es dadivoso,
Pero a ti, dulce lengua de Alemania,
Te he elegido y buscado, solitario.
A través de vigiliass y gramáticas,
De la jungla de las declinaciones,
Del diccionario, que no acierta nunca
Con el matiz preciso, fui acercándome.
Mis noches están llenas de Virgilio
Dije una vez; también pude haber dicho
de Hölderlin y de Angelus Silesius.
Heine me dio sus altos ruiseñores;
Goethe, la suerte de un amor tardío,
A la vez indulgente y mercenario,
Keller, la rosa que una mano deja
En la mano de un muerto que la amaba
Y nunca sabrá si es blanca o roja.
Tú, lengua de Alemania, eres tu obra
Capital: el amor entrelazado
De las voces compuestas, las vocales
Abiertas, los sonidos que permiten
El estudioso hexámetro del griego
Y tu rumor de selvas y de noches.
Te tuve alguna vez. Hoy, en la linde
De los años cansados, te divisó
Lejana como el álgebra y la luna.

Jorge Luis Borges

BIBLIOGRAFIA

- BORGES, Jorge Luis: *El oro de los tigres*, 1972.
- CASTAÑOS, Fernando: "Diez contradicciones del enfoque comunicativo" en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, Numero Especial, 1989.
- MEBUS, GUDULA et al.: *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart (Ernst Klett Verlag), 1987.
- NEUNER, Gerhard: "Fünfzehn Jahre Diskussion um die kommunikative Fremdsprachendidaktik. Rückblick und Ausblick", en *Neusprachliche Mitteilungen*, No. 2/1987, 74-80.
- RALL, Dietrich/Marlene RALL: *Sprachbrücke 1. Libro de trabajo para el alumno hispanohablante*. (en preparación)
- RALL, Marlene: *Competencia Comunicativa*, en: *Casa del Tiempo*, No. 19/20, 1982, 39-54.
- RALL, Marlene: "La experiencia de lo ajeno en la enseñanza de lenguas" en: *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 7, 1987, 116-133.