

Influencia del hispanismo francés en la enseñanza del español en Francia (1910-2010)

Isabel Vázquez de Castro
Universidad París-Este Creteil. París, Francia
Instituto Universitario de Formación de Maestros de la Academia de Creteil

El presente trabajo intenta definir las principales características de un interesante intercambio intercultural basado en el aprendizaje de la lengua y la cultura española en Francia a lo largo de un siglo. El estudio de un período relativamente largo nos permite observar diversos modos de relación, a veces cambiantes y contradictorios, en estrecha relación con la historia de ambos países fronterizos. Hay que añadir además al tema la interesante influencia de la cultura latinoamericana en París y en Francia en general.

Como cualquier otra empresa histórica, el pasado nos desvela rasgos no necesariamente aparentes en el presente, como origen o reacción a hechos y situaciones anteriores. El estudio de los programas, manuales y modos de enseñanza antiguos en ocasiones podrían parecer alejados de la estricta actualidad. Algunos no parecen sin embargo en modo alguno anticuados, sino innovadores en su método y aspiración de aprendizaje de una lengua y cultura extranjera. Por ello, la reflexión sobre determinadas constantes de interculturalidad puede ayudarnos a comprender cómo el estudio y conocimiento de una lengua-cultura –con las implicaciones que veremos– influye a su vez en el tipo de enseñanza que se propone a un público concreto: los alumnos de la Educación Nacional francesa, con sus variantes y evoluciones, en la que el aprendizaje del español ha tenido un lugar muy específico.

Para ello trataremos en primer lugar de los aspectos más visibles del hispanismo francés y su influencia en el aprendizaje/enseñanza de la lengua, seguirá una exposición sobre la evolución de la enseñanza del español en Francia, terminando por una presentación de los actuales requisitos para ser profesor de español en el sistema educativo francés. En efecto, a través de la formación de los docentes que se propone emplear, cualquier sistema de enseñanza desvela su proyecto educativo. Con él nos presenta la proyección hacia el futuro profesional de los profesores seleccionados para esta misión, confirmándolos en su misión de transmisores de unos saberes propios a la asignatura que enseñan y formándolos para hacerlo con unos métodos específicos.

Influencia en la enseñanza del español del hispanismo francés

El presente estudio intenta mostrar cómo el estudio científico y la investigación universitaria sobre la lengua, la historia y la literatura, sobre todas las formas artísticas y culturales posibles del mundo hispánico, ha contribuido a modelar un currículo particular propio de la enseñanza del español en Francia. En particular, intentaremos comprender cómo y por qué evoluciona la formación universitaria propuesta a los estudiantes que aspiran a enseñar el español como proyecto profesional docente en la Educación Nacional francesa.

El estudio de las lenguas románicas ha tenido desde la aparición de estas disciplinas un foco de investigación extraordinario en la Universidad de Toulouse, donde la lingüística como nueva disciplina científica estableció una importante escuela. Estudiosos españoles de la categoría de Ramón Menéndez Pidal estudiaron allí y pudieron aplicar los métodos de trabajo de historia de la lengua a la recuperación de extraordinarios monumentos culturales de la primera literatura oral o escrita en castellano como son el Romancero o el Cantar de Mío Cid. Este fértil intercambio entre investigadores se produjo también en sentido inverso y fueron numerosos los hispanistas franceses que visitaron física y culturalmente la vecina y distante “piel de toro”, donde descubrieron que, efectivamente, “España era diferente” (para retomar un inspirado lema de promoción del turismo en nuestro país en los años 60-70). Desde luego, para los investigadores franceses, España lo era con respecto a un plurilingüismo dentro de un mismo Estado. Y esta consideración de la diversidad del mundo latino se afirmaba por diferentes vías que los “romanistas” o estudiosos de “lenguas meridionales” como el occitano y el provenzal, exploraban como campos de investigación en lenguas hermanas del francés, pero bien diferentes.

Los choques culturales inesperados y difíciles de asumir en el ámbito de lo cotidiano (como por ejemplo, el molesto descubrimiento de la zambomba por parte del gran hispanista Marcel Bataillon... que a pesar de esta experiencia poco grata que consta en sus notas de viaje fundó la Sociedad de los Hispanistas Franceses que perdura hasta nuestros días, defendiendo la calidad de los estudios hispánicos y de las demás lenguas peninsulares e ibéricas) se vieron por suerte acompañados de un conocimiento directo y entusiasta de una cultura a la que estos brillantes investigadores reconocían su valor, su dignidad y su innegable interés universal. La práctica de la alteridad, que conllevaba la comprensión de otras maneras de pensar

y de proceder inherentes a la práctica de otra lengua modificó así de manera profunda y duradera la manera de plantear la enseñanza del idioma español. La transmisión de este asombro admirativo de los pioneros de los estudios hispánicos sigue transmitiéndose de generación a generación de investigadores y docentes.

Podemos situar este cambio de orientación que incluye la lengua y la cultura del idioma aprendido a partir de los años veinte, una vez terminada la Primera Guerra Mundial. Por motivos históricos fácilmente comprensibles, el sistema educativo a la salida de este terrible conflicto que asoló Francia, alía la enseñanza del idioma con unos objetivos democráticos y humanistas además de lingüísticos. Coincidían estos años con un resurgir de la cultura española, de sus ciencias y sus letras y el intercambio cultural fue fructuoso y fértil en ambos sentidos.

En este sentido, las instrucciones ministeriales francesas relativas a la enseñanza de idiomas del 3 de junio de 1925 no podían ser más explícitas:

“Se harán los todos los esfuerzos posibles para dar a conocer el país, describir las costumbres, las maneras de ser y de pensar del pueblo que vive en él. Es de una importancia capital que el alumno no separe nunca el libro de la vida. Los idiomas contribuirán con los demás estudios a la enseñanza secundaria a formar a los alumnos no para que sean eruditos o elegantes aficionados sino espíritus bien hechos, capaces de apoyarse en el pasado reciente y en el pasado lejano para comprender mejor el presente. La cultura general del espíritu, utilizando una lengua, una literatura y una civilización extranjera encontrará en ello su natural triunfo.” (Delpy y Viñas, 1927)¹

No se trataba de decir en español lo que se conocía o sabía decir en francés, sobre una realidad francesa, sino más bien de descubrir en su propia lengua un mundo cuyas riquezas culturales eran dignas de estima. Ese mismo esfuerzo se consideraba formativo, de la misma manera que completaba la formación de los alumnos el estudio de una lengua clásica de la antigüedad. Se aprendía no sólo a hablar otro idioma, sino a respetar lo que era intrínseco y a decirlo en el contexto

¹ [On s'attachera à faire connaître le pays, à dépeindre les coutumes, les manières d'être, de vivre et de penser du peuple qui l'habite. Il importe au plus haut point que l'élève ne sépare jamais le livre de la vie. Les langues vivantes contribueront avec les autres études de l'enseignement secondaire à former non point des spécialistes ni d'élégants amateurs, mais des esprits bien faits, sachant s'aider du passé proche et du passé lointain, pour mieux comprendre le présent. La culture générale de l'esprit, par l'instrument d'une langue, d'une littérature et d'une civilisation étrangère, trouvera son couronnement naturel. (in *L'Espagne par les textes* – Delpy et Viñas, 1927, p.VII). Traducción de la autora]

adecuado de la cultura del locutor, valorándose el interés que podía tener este diálogo entre culturas diferentes.

Además de una pertinente selección de textos, que iban a servir de base para el aprendizaje del idioma este y otros manuales incluyen un número importante de ilustraciones que tienen gran interés por su carácter innovador en la didáctica de la lengua, pues se trata de fotografías o mapas que muestran a su vez un carácter auténtico y que inician una práctica del análisis de la imagen que será consustancial al aprendizaje del español en Francia, desde entonces hasta nuestros días. El documento iconográfico o de tic se convierte en un soporte didáctico que sirve para hacer hablar, para abordar el comentario de la imagen, la explicación o la reacción espontánea del alumno al observarla (Pugibet, 2006).

Cuando en los años 40 Europa de nuevo se enfrentó en un conflicto armado general, en el que a España le correspondió un triste papel de precursora con la Guerra civil, los hispanistas formados durante los años veinte persistieron y se radicalizaron aun más en su voluntad cívica y humanista ligada a la enseñanza de la lengua y cultura de los países hispánicos. Desgraciadamente el tema de la violencia política se asoció en repetidas ocasiones también a las sociedades latinoamericanas.

Como característica de la enseñanza del español en Francia cabe destacar la utilización precursora y permanente de los documentos auténticos y la utilización de su descubrimiento en clase como medio de formación lingüística, metodológica y humanista-ciudadana.

La brillante escuela de los hispanistas franceses ha irrigado continuamente desde la Universidad sus investigaciones y estudios, así como el Colegio de Francia ha facilitado la enseñanza magistral, los contenidos y orientaciones que se han ido mostrando de diversa manera en los manuales y programas. También podemos señalar la importancia de los numerosos estudiosos nativos exiliados españoles y exiliados latinoamericanos en Francia, presentes en la Educación Nacional como profesores contratados, o bien originarios de una segunda generación de origen español o latinoamericano, naturalizados franceses o no, quienes han podido aportar un excelente nivel de conocimientos lingüísticos y culturales, así como una indiscutible autenticidad, recursos particularmente bien adaptados al método de enseñanza de lengua y cultura elegido. La pervivencia de polos de excelencia en el hispanismo francés se ha continuado incluso después de la normalización política en

España y en América Latina, y aun a pesar del retorno a su país de origen de muchos de sus profesores emblemáticos. En el caso español, podemos citar al historiador Tuñón de Lara y a los investigadores de su escuela, que pasaron del otro lado de los Pirineos en cuanto la ocasión fue propicia. En el caso latinoamericano, señalaremos la regular presencia de autores como Vargas Llosa en las clases universitarias francesas.

Además de los contenidos hispánicos de excelente calidad, los avances didácticos en el estudio del español disfrutaron también de un impulso innovador. En los años 60 la puesta en marcha de un método activo preconizado por el inspector Villégier que utilizaba la expresión oral espontánea del alumno en las clases de secundaria contribuyó a la asociación del aprendizaje de la lengua con el desarrollo de una expresión personal. (P. Córdoba, 2010).

Esto hizo que el trabajo en interacción en las aulas de español fuera más activo y en relación con el sentido que los alumnos encontraban en los documentos propuestos por sus profesores. Estos soportes didácticos debían ser ricos y auténticos, cualidades que sólo se reservaban entonces a los estudios superiores para la enseñanza de otras lenguas. Los resultados fueron diversos, aunque siempre se consiguió crear un interés por la lengua y el mundo hispánico entre el alumnado.

La adopción a nivel general de la enseñanza de idiomas dentro del marco común europeo de referencia, orientaciones en vigor desde el año 2002 para la primaria y en 2010 para el fin de la secundaria en Francia, no ha aportado nada nuevo para la enseñanza del español. En mi modesta opinión se han reproducido unos modelos de aprendizaje tomados de otras lenguas y otros contextos. Por ejemplo, los programas actuales proponen enseñar el español o el alemán con el mismo procedimiento que se enseña el inglés, con una metodología que puede resultar innovadora para el inglés pero que no lo es para el español. Los planteamientos comunicativos o por medio de tareas no son en absoluto contrarios al espíritu cívico de aprendizaje de lenguas y culturas que habían animado durante mucho tiempo el estudio del español, pero hasta ahora parecen bastante más insensibles a la cuestión de lo que es particular e intrínseco a cada cultura. En los nuevos manuales se incluyen las grandes figuras del cine, las marcas, los grandes deportistas, las fiestas y una cierta tendencia a desarrollar el español de sol y playa... dejando de lado el comentario de la obras de maestros de la pintura o

páginas de autores célebres, en particular de Cervantes, como los hispanistas franceses habían privilegiado durante años. No queda demostrado que el contacto con los genios del mundo hispánico, con el arte contemporáneo o con la poesía haya obrado en perjuicio del interés por la lengua y cultura española anteriormente. Y pesar de una actualización tipo “magazine” de los manuales, muchas obras clásicas siguen estudiándose. Pues los tiempos en educación son sumamente lentos y las prácticas divergen.

Sea cual sea el formato actual de la enseñanza del español, hay una manera de enseñar particular y resistente a los cambios de fachada que perdura y que resulta beneficiosa para los alumnos que eligen de manera mayoritaria y con satisfacción el idioma español en su currículo.

El español enseñado en el sistema educativo francés

La enseñanza de las lenguas-culturas en un marco escolar responde a la vocación formativa del sistema educativo en el que se desarrolla. Parece importante en un sistema como el francés - en el que se decide desde arriba cómo hay que hacer las cosas- cuáles fueron, eran o son estas directivas, no sólo indicativas sino coercitivas, con la obligación moral y estatutaria de los profesores de cumplir con un programa preciso y de un modo que queda indicado con precisión.

Significativamente, estos programas en la actualidad se aplican en general a las lenguas vivas y no solo al español y se tiene el mismo tipo de exigencias para el aprendizaje de lenguas-culturas en todos los idiomas, con lo que la original experiencia de la enseñanza de la lengua-cultura en español que había sido pionera en el sistema educativo francés parece generalizarse. La enseñanza del español en Francia ha ocupado un espacio educativo que iba más allá de la mera competencia lingüística. Las relaciones interculturales de dos lenguas vecinas, tanto espacialmente de lado y otro de los Pirineos como por su origen común latino, son siempre interesantes y complejas. Bastaría esto para justificar la enseñanza del español en Francia y hasta algunos lingüistas preconizan el aprendizaje de otra lengua latina para mejorar el potencial de aprendizaje lingüístico y cognitivo de todos los alumnos.

La reflexión sobre una lengua próxima pero diferente ayudaría a los locutores a desarrollar determinadas capacidades de sistematización y comprensión del hecho lingüístico. (HAGEGE, 1996) El bilingüismo existente o inducido es un importante

factor del desarrollo de las competencias lingüísticas de los locutores, que podrán aprender con mayor facilidad otros idiomas posteriormente, en una dinámica plurilingüe, como se esfuerzan en demostrar muchos lingüistas y expertos en la enseñanza de idiomas. Siempre y cuando que el estatuto de cada una de las lenguas no engendre rechazos ni resistencias, muy nocivas para el aprendizaje, que se apoya muy a menudo en motivaciones afectivas y de atracción personal.

Consideremos ejemplos de parejas lingüísticas de este tipo como el portugués/español – que tanto éxito está llamado a tener en Brasil para una mejor inter-comprensión en América Latina- o dentro del mismo Estado Español, las parejas formadas por lenguas latinas cooficiales, como el catalán/castellano o en el presente caso el gallego/castellano. Parece increíble que haya que abogar todavía por el interés que tiene estudiar los efectos que esta proximidad ejerce sobre el aprendizaje y las competencias lingüísticas que se desarrollan con el ejercicio comparativo por parte del discente de lo que es igual, o parecido o diferente en cada sistema. La reflexión sobre la lengua no sólo permite adquirir nuevos códigos lingüísticos, sino poder comprender y dominar mejor el propio idioma. Por desgracia, algunas cuestiones de política educativa interfieren a menudo con lo que es conveniente para la formación de los alumnos, aun en contra de lo que las más recientes investigaciones y estudios sobre los aprendizajes lingüísticos nos dicen al respecto. (Programa APL- *apprendre par les langues*, EVLANG o de Sensibilización a las lenguas de Michel Candelier y otras experiencias en este sentido).

La lengua, percibida como un elemento importante de la identidad nacional, vehicula valores y representaciones que van más allá de su empleo por los usuarios: su aprendizaje responde a un proyecto de cohesión de un grupo independientemente de su utilidad.

El caso del español y el francés no es una excepción en el grupo de parejas latinas en la que lo próximo y lo diferente comportan un interesante juego contrastivo de lo que es igual y diferente. Esta comparación activa se ve además enriquecida por el aporte de una larga tradición e intercambios culturales a nivel internacional, con adopción de tradiciones o vanguardias artísticas plásticas, musicales o literarias del país vecino. Los intercambios culturales han sido en efecto de gran intensidad y calidad a lo largo de los siglos y el pasado siglo XX no fue una excepción, sino la expresión última de un intercambio fértil aunque a menudo disimétrico.

Todo aprendizaje que se realiza en el seno de una organización tan

estructurada como es un sistema educativo se apoya necesariamente en el proyecto que la sustenta a corto o a largo plazo. Además voluntaria o involuntariamente reproduce las características del sistema. Y sin embargo, hay un pequeño margen que hace que la visibilidad de cada lengua enseñada en un mismo sistema no sea la misma: en Francia no enseña de la misma manera, ni con las mismas representaciones, el inglés, el alemán, el ruso, el italiano, el árabe, el portugués o el español que nos ocupa ¿Cómo se integra en un edificio institucional tan monumental como la Educación Nacional francesa la enseñanza de un idioma que muy a menudo es una segunda lengua escolar? Notemos que solamente unos 3.000 alumnos lo tienen como primer idioma en Francia, aunque son muchos más los que lo presentan en el bachillerato ¿Qué relación tiene este idioma aprendido en la escuela con el francés y con otras las lenguas propuestas? Tanto con respecto al número de alumnos como con respecto a lo que este aprendizaje supone en la representación del otro y en el acceso a una nueva cultura, las respuestas han sido diversas a lo largo de los años, pero con un interés constante y nunca desmentido de los alumnos, por el país vecino y por la inmensa ventana abierta a América Latina que el estudio del español representa para ellos. El “ESPAGNOL LV2” o Español como segundo idioma en la secundaria del sistema educativo francés (*Collège* y *Lycée* a partir de los trece-catorce años y hasta los dieciocho) es la asignatura más enseñada y con éxito creciente. Desde hace muchos años y con anterioridad a las normativas europeas consignadas en el Marco Común de Referencia es una enseñanza en la que la lengua-cultura impregna el interés personal y académico que los alumnos o estudiantes obtienen con su aprendizaje. ¿Qué éxito académico o personal produce pues este aprendizaje en plena expansión? ¿Qué competencia lingüística es posible esperar del alumnado en relación con las condiciones y métodos empleados para su enseñanza? Dicho de manera más sencilla ¿qué es lo que se busca con el aprendizaje de un idioma, tarea que requiere una gran asiduidad, una intensidad en el esfuerzo y cierta continuación en el tiempo para dar sus frutos? Y sobre todo, ¿cómo delimitar lo que es factible, posible o deseable con unas condiciones particulares de enseñanza: grupos de casi 30 alumnos –aunque con la posibilidad en ciertos casos de trabajar con la mitad en presencia de un lector o asistente-, horario limitado a 3 horas o a 2 en algunas opciones?

Se calcula que en los cinco años de aprendizaje del español en el horario escolar el tiempo de palabra de cada alumno no excedería las seis horas en total y

esto en el mejor de los casos. A pesar de diversos métodos interactivos que multiplican el tiempo de palabra, es un tiempo a todas luces insuficiente para adquirir un nivel satisfactorio.

Gran número de los alumnos que eligen el español como segunda lengua aprendida en la escuela lo hacen con una lógica de evitación (explican claramente que no quieren aprender el alemán...) y sin embargo a menudo encuentran en esta formación, que en un principio constituía una obligación académica más, una satisfacción personal e intelectual que les ayuda a percibir el mundo escolar como una apertura interesante hacia el mundo exterior. “L’Espagnol, c’est sympa” o expresiones relativamente entusiastas por parte de muchos alumnos contrastan con juicios mucho menos clementes para otros aprendizajes lingüísticos.

El balance de estas enseñanzas ha tenido lecturas contrastadas: se le ha reprochado al aprendizaje del español en Francia una falta de eficacia para la vida práctica. Efectivamente, no es un método tipo “assimil” basado en la comunicación utilitaria para el viajero falto de recursos lingüísticos... La base de la enseñanza ha sido el comentario de texto o de documento auténtico con intención de formación global de la persona (sentido crítico, expresión y formación estética) y no solo de adquisición lingüística. Tal vez sea más justificado decir que los aprendizajes no resultaban lo suficientemente estructurados e integrados en la esfera personal como para dejar huellas indelebles, pero algo dejan. Como tantos otros aprendizajes escolares ciertos conocimientos lingüísticos parecen destinados al olvido una vez obtenidas las notas o certificaciones académicas que son necesarias para continuar la progresión dentro del sistema. Esta misma falta de eficacia de las adquisiciones parece común al aprendizaje de otros idiomas en Francia con resultados bastante mediocres en evaluaciones internacionales, con todas las reservas que estos estudios puedan suscitar... Sin embargo, mi modesta (pero muy variada) experiencia en formación de adultos me permite decir que estos conocimientos aparentemente olvidados resurgían con fuerza en clases de formación continua, facilitando el aprendizaje de la lengua, cuando por motivos profesionales los antiguos alumnos, ya adultos y en un marco profesional, debían actualizar sus conocimientos de español. La adquisición duerme, pero se activa con una nueva solicitud motivada. Pues la motivación es una de las palancas más eficaces para cualquier aprendizaje y aun más para el de los idiomas.

Podemos señalar como disfunción característica del método empleado para el

español hasta los noventa del pasado siglo en Francia que los aprendizajes estaban basados en el sentido de lo que se decía en el aula con relación a un documento auténtico seleccionado como “interesante”. En ocasiones, el documento en cuestión era interesante sobre todo para el docente, quien acababa colocando lo que había preparado de antemano y se lo hacía aprender de memoria a los alumnos. El método entonces se convertía en una mala página de manual. Otro defecto era la tendencia de los alumnos a efectuar una utilización abusiva de la generalización de reglas lingüísticas, pues se concentraban en el “sentido”, en lo que comprendían o creían comprender del documento y querían decir sobre él sin preocuparse excesivamente por la corrección ni por el empleo de calcos que todo el mundo iba a comprender en el aula, pero que eran incorrectos y contribuían a una especie de lengua macarrónica característica que ha sido objeto de divertidísimas parodias. Esto era particularmente patente en discentes poco exigentes con sus formulaciones, que daban lugar a lo que podemos llamar el efecto “Espagnolo facile”, o aún las simplificaciones culturales de estos documentos auténticos hispánicos, con comentarios del tipo “son pobres” en los cuales la representación del otro utilizaba parámetros centrados sobre la propia cultura y se apoyaban principalmente en clichés y estereotipos que confortaban la superioridad de la sociedad francesa y desarrollaban cierta conmiseración hacia la miseria ajena no necesariamente justificada.

Las generalizaciones y los clichés deben ser combatidas y esto forma parte también del método, que progresivamente matiza y completa los propósitos a menudo simplistas de los alumnos. Sirva de ejemplo la explotación en clase de cuadros célebres, en particular los diversos comentarios sobre cuadros de niños de Murillo, en los que a pesar de su pobreza no es este aspecto el que se pone de relieve en la pintura: los harapos sirven más para mostrar a través de los tejidos desgarrados un cuerpo hermoso y lleno de vida que para acentuar la miseria de los pilletes sevillanos. Es decir, para el pintor esta representación de la picaresca infantil responde más a una finalidad plástica que a una representación realista de la miseria de estos chicos. Estudiaremos un ejemplo de reproducción de un cuadro de Murillo, en la página 58 del manual *Caminos del idioma*, publicado en 1987. Nos encontramos con los límites del ejercicio del comentario de documento: sin ciertos conocimientos y adquisiciones previos, suele producirse una lectura errónea más que personal y una apropiación poco productiva de un bien cultural que no se ha

conseguido comprender en lo esencial. Para ello la preparación y acompañamiento del profesor durante este ejercicio es algo fundamental en la enseñanza de las lenguas-culturas, ya que va a poder validar o invalidar las eventuales hipótesis, explicaciones o comentarios formulados por los alumnos. Se incluye también en el mismo manual una fotografía actual, tomada en América Latina (p. 118), que puede permitir una reutilización de las adquisiciones lingüísticas previas, aprendidas con el comentario del cuadro de la página 58. Pero esto incumbe al profesor que debe crear su propia estrategia de enseñanza.

Se le ha reprochado a esta manera de enseñar vigente hasta hace unos diez o veinte años (anteriores a las nuevas orientaciones adoptadas como dijimos desde el año 2002, pero aún en vías de introducción en el sistema educativo desde 1995 y con grandes resistencias hasta nuestros días) que el nivel de competencias lingüísticas al cabo de cinco años de estudios escolares en ocasiones dejaba mucho que desear en cuanto a la “*performance*” y en particular para el uso de la lengua como medio de comunicación. La enseñanza basada en las tareas ha intentado mejorar la utilización práctica de la lengua en situación de comunicación a través de la acción, en particular con los trabajos de Christian Puren.

Las preconizaciones del Marco Común de Referencia para las lenguas han venido a completar un referencial que a pesar de estar previsto de manera detallada en los programas, quedaba en gran parte a la discreción del docente, que podía tratar formas complejas desde las primeras lecciones de lengua, ya que estas estructuras dependían del soporte utilizado y debidamente acompañado de recursos didácticos pero que debía ser castizo, reconocible y auténtico. Resulta emblemático de este criterio del inspector Manuel de Basterra, que se estrenaba en el aprendizaje de la lengua con un imperfecto de subjuntivo, eso sí, inserto en una canción: “Quisiera ser tan alta como la luna” en primera lección de español...

La polémica entre un aprendizaje “cultural”, con documentos auténticos y de elevada categoría estética (extractos literarios o pequeños poemas, canciones, cuadros de pintores célebres, fotografías o dibujos humorísticos o satíricos...) y uno eficaz, no tiene razón de ser. La utilización de soportes didácticos auténticos no es contradictoria con una práctica lingüística estructurada y evolutiva, que vaya incluyendo explicaciones y adquisiciones de formas y expresiones cada vez más complejas y difíciles que permitan el progreso en las competencias comunicativas de los alumnos. Cuando esta evolución necesaria no se produce, no hay que buscarla

en “los contenidos culturales” que supuestamente no interesan a los alumnos. Al menos en mi opinión se debe en parte a que no se ha conseguido ligar de manera satisfactoria el objetivo de sentido y de expresión personal que preside la práctica de esta nueva lengua. Además los principales objetivos que se buscaban no pueden mensurarse con evaluaciones hechas por otros para medir otras cosas y siguiendo otros criterios en los cuales la comunicación o pseudo-comunicación prevalece (anglosajones, europeos, hispanos...). Muchas veces se dice lo mismo en diferentes lenguas o nada en particular, utilizando una lengua con referentes mundializados que no tiene gran interés y que responde más a un intercambio fático que comunicativo: no se aprende nada, no se transmite nada... se muestra lo que se ha aprendido en clase con un remedo de intercambio, que no alimenta más que la relación misma. El crecimiento personal y el aprendizaje son poco menos que nulos y la experiencia no ha enseñado nada formativo. Quizá haya aportado una motivación momentánea de juego, de resultado escolar, que no dejará huellas y pasará “sin pena ni gloria”... para ser olvidada como tantos otros contenidos escolares de los que los alumnos no se apropiaron.

Así que las dificultades de un gran número de alumnos para aprender correctamente un idioma más que a esta característica inicial de interculturalidad que es consustancial a la enseñanza del español en Francia, tienen probablemente otro origen. Una explicación posible – y que considero plausible, ya que he enseñado español en Francia fuera del sistema educativo a públicos muy diversos- es la dificultad de muchos francófonos o hablantes de un sistema monolingüe a comprender la práctica de la lengua con un sistema diferente del de la lengua materna. Esta afirmación resulta particularmente provocadora en un entorno francés, en el que la lengua francesa y el dominio de sus complejos códigos han presidido de manera central los objetivos de la enseñanza pública o Educación Nacional francesa desde que se estableció como tal. No detallaremos por falta de espacio cómo el monolingüismo fue impuesto de manera centralista y eficazmente centralizada por un poderoso estado nacido con la Tercera República (1870-1939) que daba a la escuela y a sus funcionarios un papel semejante al Ejército en cuanto a la defensa de los valores patrios y de la nación, excluyendo a las lenguas que no eran las del Estado-Administración de su mera práctica escolar. La prohibición del bretón, del vasco –que pretendidamente perturbaban la buena integración escolar y el aprendizaje de la lengua común de todos los franceses - o la despectiva reducción a

patois de otras lenguas románicas (con mayor amistad llamadas “lenguas meridionales” por sus estudiosos) como el Occitano o el Provenzal, contribuyeron a reducir la competencia lingüística de los hablantes a una única lengua “correcta”, comprensible y eficaz, pero privada del continuo ir y venir de una lengua a la otra que posiblemente vivifique tanto la competencia lingüística de los hablantes como la lengua misma y su práctica regular, a menudo limitada en la actualidad por actividades más pasivas o más ligadas a la imagen y a otro tipo de acción. La llegada masiva de emigrantes en los treinta años de fuerte crecimiento económico e industrial de Francia reforzó esta idea de la lengua como factor de unidad e de identidad nacional. A pesar de que muchos de estos emigrantes tuvieran ya una relación fuerte con la lengua francesa, que era para ellos una lengua segunda o de escolarización si provenían de las antiguas colonias francesas y si habían sido escolarizados, no se hicieron más que muy tardíamente esfuerzos para utilizar las lenguas exteriores al francés y su diversidad como factor de enriquecimiento cultural para una clase o para el aprendizaje reflexivo de la propia lengua. Conviene poner de relieve que en la mayoría de las Academias o distritos territoriales de educación de Francia, la práctica de lenguas regionales es mínima todavía y que la enseñanza bilingüe se restringe a zonas fronterizas bien caracterizadas como bi-culturales (Alsacia, Bretaña, País Vasco francés, Langue d’Oc- Roussillon, Toulouse...). Sin embargo, en zonas de emigración importante estas enseñanzas plurilingües no parecen funcionar hasta la fecha, aunque se anuncian algunos dispositivos de este tipo muy recientemente (aprendizaje del árabe en algunos centros de Marsella y en las afueras de París). Si el español (de España y de América Latina) se encuentra muy bien representado entre la emigración y en diversos grupos culturales particularmente activos en la región parisina (cine, teatro, radio, baile, conciertos...), sin olvidar que allí se puede visitar un Museo Picasso, un Museo Dalí y numerosas obras maestras de la pintura española conservadas en el Louvre, no merece gran atención en cuanto a su difusión escolar, y esto a pesar de los esfuerzos continuados, por ejemplo, de las Asociaciones de Padres de Alumnos españoles para que sus hijos siguieran un currículo doble en francés y español. Por el momento esto sólo se prodiga en las escasas escuelas españolas, en un Liceo Español y en los que cuentan con un programa europeo bilingüe para determinadas clases dentro de un establecimiento desde el principio de la secundaria (Classe de Sixième, niños de 11 años).

Exigencias de nivel y de metodología en disciplina: la formación de los profesores de español en Francia

Para enseñar el español en Francia, era necesario estudiar una Licenciatura de tres años en la Universidad, con un tronco de especialidad en el que se deben tener unos resultados mínimos para obtener el diploma, además de los ECTS propios de todos los sistemas europeos. Esta licenciatura permite ya prestar servicios como profesor contratado interino en la enseñanza pública (unas seis horas a la semana de manera bastante precaria, o en sustituciones de distinto tipo) o en la enseñanza privada, según el contrato que se establezca. Para tener acceso a la función pública en la Educación Nacional era y es necesario obtener un CAPES o certificado de aptitud pedagógica para la enseñanza secundaria, que requiere al menos otros dos años. Los candidatos que superaban las pruebas escritas y orales de estas oposiciones (las cuales tienen una gran exigencia en cuanto a la calidad de las dos lenguas y a los conocimientos culturales y metodológicos de análisis y comentario de documentos) disponían de un año de formación didáctica en alternancia, en el que tenían a su cargo dos grupos (seis horas o nueve horas a la semana) y seguían formaciones de todo tipo, tanto teóricas o informativas como prácticas, en las que se analizaban las experiencias pedagógicas vividas u observadas. Los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM, actualmente integrados en las universidades) se ocupaban así de temas tan candentes como la autoridad en clase, la gestión de un grupo, la presencia ante los alumnos, la circulación de la palabra, la motivación, la evaluación y otros temas variados que permitían construirse un saber hacer profesional y personal a los candidatos a profesores de español. Estaban ya en ejercicio de sus funciones de docentes con las prácticas de enseñanza con plena responsabilidad, pero tenían instancias de referencia para apoyarles en esta entrada en una profesión cada vez más compleja. Se operaba la transmutación entre el estudiante y el profesor que debía integrarse a la vida del centro de enseñanza, asumir sus responsabilidades administrativas, de comunicación con las familias, de orientación, de mantenimiento de la disciplina y el respeto, la inclusión de las discapacidades... anejas a su enseñanza del idioma.

Actualmente, la llamada "masterización" dedica el primer año que sigue al de la obtención de la licenciatura (M1) a preparar las oposiciones para ser profesor en dos etapas: la admisibilidad por medio de pruebas escritas especializadas en español

(traducción, comentario/explicación de documentos) y la admisión por medio de una serie de pruebas orales y de requisitos diversos que se realizan durante el segundo año de “master” (M2) en el que se busca obtener el diploma con contenidos más profesionales y unas breves prácticas, acompañadas de un trabajo de investigación relativamente exigente que hay que presentar, tanto para los que se convierten en funcionarios porque han aprobado las oposiciones como para los que no lo consiguen y tratan de validar el segundo año del master. Las prácticas (cerca de 16.000 cursillistas anuales en Francia pagados por trabajar a tiempo parcial y poder formarse a la vez) han desaparecido como tales desde el año 2009 por razones presupuestarias (se cumplen así parte de los objetivos de “dégraisser le mamouth”... y de acabar con el estatuto de funcionario en la enseñanza pública, objetivo de sucesivos Ministros de la Educación en Francia). Por ello los nuevos profesores que aprueban las oposiciones entran en las clases trabajando a tiempo completo sin más preparación que la observación del terreno durante su año de “master” y sobre la marcha el primer año en que son titulares. No es difícil comprender cuáles serán las consecuencias en la elaboración de una pedagogía delicada y a la medida, construida de manera interactiva entre los grupos de alumnos y los soportes documentales elegidos y preparados por el profesor. Se intenta paliar la falta de formación en alternancia y de profesionalización de los docentes con la inclusión de pruebas orales del CAPES en las que es necesario dominar el análisis de documentos audiovisuales y exigiendo en ellas una somera aplicación didáctica de los contenidos, pero el saber hacer de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros, integrados en las Universidades que preparan a los Master de enseñanza, parece encontrarse en gran dificultad para conseguir encontrar su lugar en la formación de los futuros profesores de español. Y esto a pesar de los esfuerzos de todo tipo por integrar el estudio de los nuevos medios de comunicación (cine, televisión, Internet, publicidad o campañas de sensibilización...).

Las asociaciones profesionales de todo tipo, como la Sociedad de los Hispanistas Franceses, o la Coordinación de Profesores, así como diversas asociaciones de distinto tipo, intervienen en el debate sobre la formación desde hace ya tiempo, intentando conservar el excelente nivel académico y docente de los profesores de español en Francia, para continuar una experiencia rica y prolongada en el tiempo que ha dado excelentes frutos y que espero que siga despertando interés y gusto por el aprendizaje del español. La interculturalidad como recurso en la enseñanza de los idiomas, y en particular para la enseñanza del español en Francia

viene ya de tiempo atrás pero tiene cada vez más un gran porvenir lingüístico y educativo.

Bibliografía

Beauval, Gomié, Gourdon (1987): *Caminos del idioma*. Paris: Didier.

Delpy, G. et Vinas, A (1927) : *L'Espagne par les textes*. Paris : Hachette.

Hagege, Claude (1996) : *L'enfant à deux langues*. Paris : Odile Jacob

---"L'enfant européen et la vocation plurilingue de l'Europe", *Actes du 4e colloque de Saint-Germain-en-Laye, 18-19 octobre 1996* ; "L'enseignement international et bilingue. Quel plurilinguisme pour l'enfant européen ?", 1996, 27-34.

--- (1996). "La leçon des langues. De la résignation à l'ouverture". En *Jusqu'ouà tolérer*, textes réunis et présentés par Roger-Pol Droit. Paris : Le Monde-Editions, 18-27.

Heitz, Françoise y Le Vagueresse, Emmanuel (2010) : *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*. Reims : EPURE.

Pugibet, Véronique : "Les arts plastiques dans l'enseignement de l'espagnol en France", *Actes du Colloque de l'Université de Marne-la-Vallée*. L'Age d'Or: <http://www2-univ-mlv.fr/lisaa/index...>

--- "Pour une nouvelle approche de l'hispanité grâce aux TICE - La formation d'enseignants d'espagnol langue étrangère", *Alsic*, [Vol. 9 | 2006](http://alsic.revues.org/index151.html), Internet, publicado el 1 de abril de 2006. <http://alsic.revues.org/index151.html>. Consultado el 25 de junio de 2011.

Puren, Christian – *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*- Paris, CREDIF, Didier, 1994. <http://www.christianpuren.com>

Imágenes mencionadas en este trabajo

