

Práctica educativa, el ejercicio en el aula. La aplicación del Modelo del CCH. La formación en lengua extranjera. El caso de Francés.

Profesora Guadalupe Martínez Reyes

Departamento de Francés:

Francés I a IV

Plantel Sur

guadalupe.martinez99@yahoo.fr

Resumen

Aquí encontramos un ejercicio de reflexión fundada sobre la importancia de la práctica del aula sobre la base de un referente denominado programa. Se establecen relaciones, desde la práctica, con conceptos como Modelo CCH, desarrollo de conocimientos y habilidades. Por otro lado, se introducen algunas reflexiones sobre el papel que juegan los docentes en el aula con respecto a las prácticas que identificamos como acciones que promueven que el alumno se forme en y hacia la autonomía.

Palabras clave: Modelo CCH, el profesor de lengua en la formación de bachilleres, enseñar a comunicar en lengua extranjera, la cultura básica en el aula de francés.

47

En esta reflexión sobre las tareas cotidianas, vistas desde el aula y que tienden a poner en acción el concepto del Modelo del CCH, empezaremos por descifrar los conceptos de la premisa: práctica educativa y su consecuente vida en el aula, desde la perspectiva de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Para mostrar la problemática que de lo anterior se desprende, hablaremos de algunas actividades que atienden algunos de los rasgos del modelo del CCH.

El concepto mismo de práctica educativa plantea una polémica, desde la semántica, pasando por los autores, las escuelas, los tiempos. Como en las ciencias sociales, no podemos dejar pasar de lado este aspecto controversial. Acordemos, sin embargo, que cualesquiera que sean nuestras opciones, podemos convenir que para su definición intervienen visiones, disciplinas y orientaciones desde la psicología, la sociología, la antropología, la historia de la pedagogía, la lingüística y la lingüística aplicada, amén de las plataformas de análisis desde la multidisciplinaria o la interdisciplinaria. Reconocer este complejo entramado nos ayuda a partir de que la pedagogía nos posibilita construir las respuestas. No se trata de construir **la** respuesta,

por el contrario, las respuestas se irán acomodando con cercanía-lejanía de las perspectivas que las generan.

De esta manera, la narrativa que nos permite dar cuenta de las prácticas educativas que concretan en el aula las premisas del Modelo del Colegio, se estructura sobre la base de una lógica que, de manera casi simultánea, pone en contigüidad la disciplina, en este caso la lengua extranjera, con las ciencias de la educación y la pedagogía. De manera reduccionista se trata de responder a interrogantes esenciales: qué se enseña, cómo y para qué. Las respuestas no podrán ser simples.

Sin entrar en el apasionante mundo de las teorías que explican, definen, delimitan conceptos, modelos e interacciones entre la escuela, los aprendizajes, la formación, los docentes, los estudiantes, la evaluación del proceso, la instrumentación de los aprendizajes, y muchos más conceptos que pululan hoy en día en nuestras lecturas, nuestros cursos, intercambios, informes, por ejemplo, aquí emprendemos una explicación sobre cómo entendemos el puente que nos permite conectar dos realidades, una intangible (teórica) y otra muy concreta, la de la práctica del aula.

La enseñanza de lengua extranjera y el Modelo CCH

En el mundo del *modelo del Colegio*, además de los escuetos señalamientos institucionales y de los innumerables referentes con reconocimiento académico, entendemos que el CCH es un bachillerato de fuentes. Esto nos lleva a delinear la primera interpretación de *aprender a aprender*. Hoy en día, en el siglo XXI el conocimiento nos desborda, la tecnología potencia las magnitudes del conocimiento. Así nuestro bachillerato deberá enfocarse a enseñar cómo distinguir, discriminar lo esencial de lo superfluo. ¡Nada fácil!

Aquí resulta por demás necesario que el alumno no se conforme con repetir conocimientos, saberes, es necesario que los asimile y los transforme. ¿Cómo trasladar esto al aula de la enseñanza del francés? Pretender que la finalidad de la clase de lengua extranjera se alcanza cuando el alumno es capaz de oír, entender, comprender y expresarse ante un estímulo en lengua extranjera es caminar hasta la mitad del puente. El alumno debe discriminar cuál es la intención de su interlocutor y debe poder actuar en consecuencia. No es suficiente que el estudiante memorice una interacción yo-tú, el estudiante debe adaptar su interacción en función, no de la memoria, sino del sentido.

Otro pilar de nuestro modelo es *el aprender a hacer*. Establecer los vasos comunicantes entre el saber y el saber hacer, en enseñanza de lenguas es uno de los espejismos que nos asechan. Aprender reglas sobre los sistemas de signos, es de suyo un campo muy interesante, pero en el caso del Colegio no se trata de que los

estudiantes puedan explicar fenómenos lingüísticos sobre el funcionamiento de la estructura simple o de la estructura compleja de los enunciados (como masculinos, femeninos, conjugaciones regulares o irregulares, tiempos verbales diversos, etc.), se trata de que el saber de la combinatoria posible se materialice en secuencias de sentido: saludar, invitar, comprar, conocer a alguien.

Ahora bien, en el caso de los programas de Francés esta directriz del Modelo encuentra un espacio de privilegio cuando organiza y plantea una progresión para el aprendizaje en función del concepto (complejo) de tareas comunicativas. Estas tienen que aclarar al docente y al alumno cuál es la finalidad (comunicativa) del segmento de enseñanza-aprendizaje de que se trata. Lo anterior permite trazar una urdimbre para los contenidos gramaticales, pragmáticos, lingüísticos, al mismo tiempo que les da una dirección: el aprendizaje es esa microtarea comunicativa que va a orientar las acciones del aula. Todo al alcance del docente, del alumno que, en una interacción dirigida (por el docente) y con materiales (comerciales o no), dirigen sus actividades, ejercicios, y acciones al logro de aprendizajes con *dirección comunicativa*. Lo complejo reside en el diseño acumulativo de los aprendizajes de los alumnos y no en la capacidad memorística del alumno.

En la tercera estructura del *modelo* ubicamos el *aprender a ser* y el *aprender a convivir*. No podemos imaginar que la comunicación verbal esté desprovista de una interrelación en diversos planos: de la información, de la forma, del sentido, y de la alteridad. Tomar conciencia de que los hablantes de cualquier lengua en cualquier parte del mundo imprimen en sus interacciones modos de ser, de pensar y de actuar es una de las premisas más importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras. Una de las afirmaciones más socorridas nos dice que aprender una lengua extranjera es abrir ventanas a nuestro entendimiento.

No es solamente asomarse a contenidos culturales diferentes de los nuestros, también es tomar conciencia de aspectos que nos son propios. Por ejemplo, saludar adquiere características distintas en lengua francesa y no podemos imaginar que, en la calle al preguntar por una calle, no establezcamos primero un contacto de cortesía. Ya no hablemos de los horarios para tomar alimentos, o para dar inicio a las actividades cotidianas, o lo que comemos.

En enseñanza de idiomas este aspecto se desarrolla inclusive en contenidos denominados de intercultural¹.

¹ Insistimos, no se trata de enseñar contenidos de "cultura" como literatura, arquitectura, Historia. Son aspectos que tienen que ver con la lingüística, vista desde la sociología y desde la pragmática, por ejemplo, el francés de Canadá o el de la Argelia literaria de Albert Camus o de Tahar Ben Jelloun.

Podemos afirmar que los señalamientos anteriores pueden cobrar plenamente una vida activa si el docente entiende el manejo real de los míticos “principios del Colegio”, los dota de contenidos y define las prácticas cotidianas en el aula para comunicar en lengua extranjera durante el proceso formativo de los estudiantes.

El programa, herramienta o control

Hablemos ahora de la relación que se establece entre la estructura normativa-prescriptiva y el docente. Señalar a grandes rasgos o en detalle la transformación histórica del CCH (en casi 50 años de vida activa) para advertir los cambios entre el modelo de vanguardia de 1971, que el imaginario académico concreta en “la Gaceta Amarilla” en medio de la construcción del rompimiento de la estructura monolítica del autoritarismo con los entonces profesores recién acuñados en las luchas “del 68”, con la vida cotidiana de la consolidación del propio Modelo del CCH, resulta un ejercicio de historicidad reconfortante en algunos casos, en otros de enormes sorpresas y en muchos otros de descubrimiento. pero podemos caer en la narrativa de la historia reciente, o en el anecdotario de tiempos perdidos.

Quiero poner el acento en otros aspectos, que también se desprenden de la estructura normativa-prescriptiva: de los programas. La relación institucional entre los programas, entendidos como la delimitación de un espacio académico en el que intervienen disciplinas del conocimiento, y por lo menos la delimitación de una corriente de enseñanza (y de aprendizaje) que oriente sobre las finalidades educativas que se persiguen. Esto quiere decir que los programas definen las fronteras que la institución marca como necesarias para la formación de los estudiantes.

En este plano ya no hablamos de las aspiraciones utópicas del bienestar en la formación académica. El plano de los programas es más terrenal. Se trata de segmentar contenidos disciplinares para asociarlos con las orientaciones necesarias que posibiliten su aplicación en el aula. Por ejemplo, definir que la enseñanza del francés en el CCH debe buscar (y alcanzar) indicadores de comunicación (oral y escrita) en el nivel básico no es suficiente. Es indispensable que el programa señale los límites y los alcances del “nivel básico” y sobre todo que incorpore las herramientas conceptuales que aglutinen los contenidos disciplinares y de metodología. En el programa debemos encontrar explicaciones que aclaren las trayectorias de enseñanza, sus secuencias de gradación (de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido) para que los usuarios del programa, o sea los maestros, dispongan de un referente institucional.

En el *programa* el profesor debe encontrar claras y definidas la metas a las que ha de llegar. Enseñar francés en el CCH debe tener bien claras las finalidades y los alcances (por trayecto, semestre, nivel) para que los esfuerzos desarrollados en el aula tengan

dirección y puedan ser "medidos", evaluados y valorados, solamente de esta manera garantizarán al alumno una formación de calidad, de acuerdo con lo que el propio CCH define.

Bachillerato de cultura básica

Para añadir otra dimensión, incluimos en esta reflexión algunas interrogantes sobre el Bachillerato de cultura básica. Entendemos la cultura básica en el sentido del desarrollo de modos de pensamiento, esto es, el alumno "aprende" a cobrar conciencia de algunos mecanismos cognoscitivos que él utiliza para el logro de distintas tareas académicas. Así, si aprende de memoria los prolegómenos de la conjugación de los verbos regulares o del femenino y masculino no es con la finalidad de repetir *ad nauseam* cualquier modelo, sino, por el contrario, para que en el momento de su uso para comunicar pueda distinguir la forma apropiada para un interlocutor femenino o masculino, para el uso de las formas singulares o plurales de tercera persona, para detectar indicadores de tiempo.

Igualmente, el alumno aprende a pensar cuando entiende que la frase simple en francés se acompaña (casi) invariablemente de un binomio sujeto-verbo, mientras que en español el sujeto es prescindible. En el uso, el estudiante aprende a manejar el enunciado simple como una trilogía: sujeto - verbo -predicado. Otro ejemplo es el uso dual de *être*: ser y estar.

Aprender a pensar conlleva también una organización. ¿Cómo organizar el pensamiento para...? No importa si se trata de enseñar o aprender a hablar, a escuchar, a entender, a escribir o a comunicar. Igualmente, el alumno aprende a hacer uso de los mecanismos de la comparación o de la generalización, de la negación parcial o absoluta con finalidades comunicativas.

Ubicamos en el apartado de la cultura básica el desarrollo de conocimientos y habilidades para interactuar con el otro, eso que conocemos como trabajo en equipo, como interacciones para el trabajo estratégico. Y es aquí cuando los contenidos valorales cobran vida cotidiana dentro del aula. Escuchar al otro, apoyar y dirigir acciones para alcanzar una finalidad, la empatía y el respeto.

Hasta aquí nuestras reflexiones sobre la relación de nuestra disciplina de enseñar francés y sus relaciones con el Modelo, ahora compartimos con ustedes algunas reflexiones sobre la estructura institucional y el quehacer cotidiano del aula.

La(s) gestiones administrativas y el trabajo del aula

El Colegio no siempre trabajó con "programas institucionales"². Fue hasta 1996 cuando finalmente se concretaron y entonces el reto fue que cobraran vida en el aula. Y aquí aparece el otro concepto del que partimos: el aspecto normativo prescriptivo de los programas es una tarea que involucra a las estructuras de responsabilidad administrativa (colectivas) frente a la responsabilidad individual del docente.

Contar la historia del Colegio, como toda narrativa desde la historicidad, depende también de la "objetividad-subjetividad" con que se tejen los hechos, los acontecimientos y las valoraciones. En nuestro caso podemos afirmar que, de manera transversal, es decir, en todas las materias, en todas las asignaturas, es hasta 1996 cuando la institucionalización del Colegio adquiere características de concreción académica de solidez. Ojo, esto quiere decir que hasta 1996 hubo un arranque que, a partir de programas elaborados por maestros del CCH se obtenía un "acuerdo académico" (aprobación de Consejo Técnico) para normar el trabajo del aula. Adicionalmente se logró el compromiso de llevar a cabo "revisiones periódicas", tareas que se atendieron, con sus bemoles, en 2003, y 2004.

Fue hasta 2012 que se emprendió nuevamente la tarea³. Y observo que cuando las tareas de ajustar, renovar, enmendar los programas se postergan o no se emprenden bajo premisas de compromiso con la comunidad, éstas se hacen más complejas y difíciles de atender. Las reflexiones que aquí hemos venido desplegando se concentran sobre la base de los programas de 2016.

Ahora bien, regresemos a esta parte de la puesta en práctica de programas y que incorpora al otro actor, a la institución. Cuando la asunción de las respectivas responsabilidades no coincide, se establece una ruptura en la cadena que asegura la formación de calidad. No es suficiente con que el profesor tenga y demuestre dominio de la disciplina (que hable y escriba francés), es indispensable que el trabajo en el aula mantenga como guía el programa y que la institución despliegue mecanismos que le aseguren (a ella, a la institución) que esto pasa.

Sabemos que la vida de este bachillerato universitario es (y ha sido) muy compleja y que la razón de ser de toda institución educativa son sus estudiantes y su formación, y que las incidencias, los actores internos y externos, los estilos de las distintas gestiones

² Las historias particulares de las asignaturas y materias del Plan de Estudio tienen sus variantes, dependiendo de los colectivos, de los profesores individuales, de los grupos de profesores.

³ No menciono ni ignoro los intentos de renovación, ajuste, o actualización intermedios.

administrativas, los tiempos, los intereses y tantos otros factores que intervienen, se combinan y hacen que los resultados no siempre hayan sido favorables.

En estas dimensiones, en el Colegio, hemos visto, en su larga vida, omisiones, rupturas, negligencias que descuidan estas tareas: ver y saber cómo y qué se enseña en sus aulas, aunque en los discursos y en las narrativas oficiales aparecen como importantes, no siempre se traducen en *políticas institucionales*.

Haciendo un poco de memoria, para los programas de 1996 la política institucional que se desplegó se llamó Rubro 2. Consistió en el llamado centralizado y controlado a grupos de trabajo de todas las Áreas y todas las asignaturas que tuvieron bajo su responsabilidad dar seguimiento formal a la puesta en práctica de los programas. Se acompañaron de otra política institucional de formación de profesores que aún hoy pervive en el imaginario académico (PROFORED: Programa de Formación de Profesores).

Para la actualización y ajuste de los programas de 2016, hubo en su fase de elaboración, hasta 2014, una política enorme (en designación de comisionados y convocación a foros de discusión y estudio sobre los programas) que alcanzó logros distintos en los colectivos por materia-asignatura. En la siguiente etapa, y administración, cuando se alcanza la aprobación en Consejo Técnico de los nuevos Programas⁴, se advierten, visiblemente, resquebrajamientos académicos que fueron las secuelas de la ruptura entre administraciones: algunos colectivos docentes se fisuraron y el motivo se visualizó en los programas y su autoría.

La política académica en 2017, para dar seguimiento a la puesta en práctica de los programas no logró la fortaleza requerida para consolidarlos como herramienta normativa-prescriptiva. Entre las debilidades que se enfrentaron, estuvieron presentes las fricciones entre docentes en varios niveles: autores de fase 1 vs autores finales, profesores de carrera, profesores de asignatura; las debilidades locales debidas a gestiones locales de planteles que no se pudieron superar, que podemos resumir en las viejas pugnas de políticas locales frente a políticas centrales y un tercer factor que identificamos como que el equipo central de conducción académica enfrentó frondas internas.

Esta breve síntesis nos hace cobrar conciencia sobre la importancia de los procesos de gestión académica, vistos desde las políticas de desarrollo académico a mediano y a largo plazo. Aquí es donde se combinan los actores y las acciones, los conocimientos y los horizontes de logros y alcances institucionales.

⁴ Mayo de 2016.

A manera de colofón, en esta breve reflexión sobre las prácticas educativas que nos permiten presentar cómo desde una materia que se dedica a la formación de alumnos que puedan establecer una interacción comunicativa en lengua extranjera, las decisiones sobre las acciones que emprendemos en el aula requieren necesariamente de una etapa de planeación, para que el docente tenga en mente el diseño completo de su curso, para que cada clase se dirija hacia una meta específica, para que cada acción, cada ejercicio, se oriente hacia una "construcción de enseñanza" que facilite el logro de metas. En la responsabilidad de la formación de los alumnos intervienen los docentes, los estudiantes y la institución.✘