

La enseñanza de Francés desde una perspectiva filosófica.

¿Se puede enseñar a pensar, en la enseñanza de Francés como lengua extranjera?

Instituto de Profesores Artigas

Docente: Nancy Gini

Estudiante: Leticia Chifflet

Grupo: 4º A – Especialidad Derecho

Fecha de publicación: 23 Noviembre 2020



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Ética y educación

La elección del tema, *Ética y educación. ¿Se puede enseñar a pensar, en la enseñanza de Francés como lengua extranjera?* surgió de las lecturas de los textos que realizamos en el curso, que me interpelaron como docente y provocaron que reflexionara sobre qué es educar, cuál era mi lugar como docente en los cursos que dicto, qué es enseñar, cómo es mi relación interpersonal con el otro (Lévinas 1982, p.8) y cuál era mi imaginario de docente.

A partir de la discusión sobre los textos de Pérez Aguirre, Carlos Cullen, Emmanuel Lévinas y Walter Kohan comencé a revisar mi manera de enfrentar la tarea docente, específicamente en mi materia: Francés lengua extranjera.

Pero no solo fueron los textos, sino también el encuentro con quienes comparto el curso que, con sus cuestionamientos y observaciones, me interpelaron para pensar y pensarme desde otra mirada.

¿Por qué ética y educación? Porque me formé en una educación en la que pocas veces se interpelaba al docente, o se escuchaba la interpelación del estudiante al docente, o se discutía lo que se aprendía. Y si se lo hacía era castigado, como lo explica Carlos Cullen: “un poder disciplinador y soberano, que se oculta y disimula en el orden del discurso de las prácticas educativas, donde, por otro lado, se condensa, simplemente, el discurso de las prácticas sociales.” (2007, p.6); los contenidos que adquirí (¿o digerí?), muchas veces, eran presentados como verdades reveladas, inamovibles, con las que construí un imaginario sobre el conocimiento que, posteriormente, he tenido que ir deconstruyendo. Con ese lugar de saber que me enseñaron a respetar, que significaba creer en *la superioridad de mi propio pensar*, creé una ilusión de un saber totalizador que me permitía la ilusión de saber lo que el otro necesitaba. El lugar de un docente con poder, propietario de un conocimiento que al otro le falta. Unidireccional un sujeto que enseña y otro que aprende. Pero realmente, ¿le falta el conocimiento al otro?

El primer disparador fue la “Carta a un grupo de audaces que quiere educar en Derechos Humanos” (Pérez Aguirre, 1991). A partir de este artículo, me surgieron muchas preguntas: ¿estoy enseñando realmente? ¿Estoy colaborando en la formación del otro al que me enfrente en cada clase? ¿Guardo coherencia entre lo que pienso y mis actitudes? Las preguntas conducen a un cuestionamiento para deconstruirse, interpelarse sobre la ética y la educación. Cuando Pérez Aguirre cita a Freire afirma que “nadie educa a nadie”[...]“los seres humanos se educan en comunión” (1991, p.1) y más adelante agrega “[...] Pero educar es otra cosa. Educar es modificar las actitudes y las conductas. Es afectar los corazones, los estilos de vida, las convicciones.” (1991, p.1). Tomé conciencia de que todavía creía que tenía “una verdad”. En realidad, tuve que reconocer que lo sabía y no lo sabía. Recordé que se ejerce la profesión dentro de un aparato ideológico de estado (Althusser 1970) -la escuela, el liceo, entre otros- que reproduce ideología, modelos, que dirigieron a un profundo cuestionamiento del lugar del docente en el mundo, como ser humano, como sujeto que vive en sociedad y se relaciona con un otro que tiene su propia subjetividad. Se ponen muchas cosas en juego: la relación con el otro, el deseo, el amor, la escucha, la mirada, el lenguaje, la necesidad de pensarse a sí mismo, para ofrecer la mirada al otro, para reconocerlo como sujeto; un sujeto dividido, atravesado por el simbólico y reconocido y acogido como un otro y no ser indiferente a esa presencia. (Lévinas en Aguirre García y Jaramillo 2006).

¿Cómo lograr, en una clase de lengua extranjera, ese acercamiento al otro, para no quedar en la mera transmisión de conocimientos, atiborrándolo de información que podrá digerir o no y que no habilita un encuentro para la interpelación?

La enseñanza del Francés como lengua extranjera comenzó como instrumento de colonización, igual que el imperio español llevó adelante con la lengua la colonización, cuando la reina Isabel encargó a Antonio de Nebrija la elaboración de una gramática como instrumento del imperio.

Los manuales de enseñanza de francés, hoy en día, presentan contenidos políticamente correctos. Los temas de discusión que se trabajan son medioambiente, los derechos de los extranjeros, cómo conseguir un trabajo, cómo ir al médico, como alimentarse, la discriminación y la violencia para mencionar algunos. Si bien pretenden tener un discurso objetivo, subyace en los textos y en los trabajos de comprensión lectora, una visión eurocentrista, en los que ni siquiera se habla de las variaciones pluricéntricas del francés; y los modelos que se muestran son de jóvenes o adultos de la clase media alta, de un nivel económico completamente alejado de la realidad de los alumnos uruguayos. El encuentro con el texto de Carlos Cullen (2007) me hizo dar cuenta cómo me parecían naturales esos temas y que, siguiendo la didáctica que se nos planteaba como forma de trabajar y la evaluación, lo que estaba haciendo era adiestrando alumnos a pasar pruebas. No era consciente de que solamente les transmitía información, los había colocado en el lugar de *meros receptores-consumidores de información* (al estilo de lo que Freire llama educación bancaria) que nos hace más disciplinables y dominables. En mi visión intentaba no hacer eso, pero estaba atrapada por el sistema, corriendo detrás de fechas de evaluaciones, corriendo para terminar el programa.

¿Qué relaciones de poder se planteaban en mi clase? ¿Cómo me ubicaba en relación al saber? ¿Tenía en cuenta el conocimiento anterior con que los alumnos llegan a clase? Creía que sí, pero no. Ellos ya vienen disciplinados, adiestrados, acostumbrados a ser un número, como expresó una alumna de dieciséis años, “no me gusta que los profesores nos vean como un número”.

El desafío que me propuse fue cómo desprenderme del modelo de aprendizaje de los módulos, de los contenidos alejados de nuestra realidad, modificarlos, para que ingresara la realidad del otro a la clase. Me pregunté, ¿puedo enseñar a pensar, como plantea Kohan?, ¿puedo enseñar pensamiento crítico en la clase? Lo primero que hice fue correrme del lugar de saber. No me había detenido a escucharlos. ¿Qué temas les interesaban? ¿Qué les preocupaba? ¿Qué buscaban en mi clase? Un artículo sobre la discriminación

en Francia fue el disparador. Frente a la pregunta: ¿piensan que hay discriminación en nuestro país?, la primera respuesta fue negativa. Aquí no pasaba nada, hasta que una alumna se animó a plantear que había sido discriminada por ser gorda. A partir de esta afirmación, todas contaron diferentes anécdotas sobre su propia experiencia. Todo en francés, usando las estructuras lingüísticas necesarias. Me di cuenta de que había logrado desprenderme del mandato del manual, me había movido del lugar del poder ordenador y las alumnas estaban moviéndose de la pasividad de la mera recepción de conocimientos. Descubrí que el deseo de ellas está ahí. En cada preparación de clase, estoy alerta para no perder el rumbo de que es necesario prepararse para lo que advenga, que es importante “dejar abierta la interrogación” (Kohan 2003)

Acepté que sé y no sé, que la ilusión de completud es falsa, que la falta que nos constituye nos lanza deseantes en la búsqueda de un saber que no se completa. Bordeamos constantemente la falta, queriendo saber más (Cullen 2007).

Estar atenta al otro, reconocerlo como sujeto deseante, alejado es fundamental para enseñar a pensar, para tener presente que el pensamiento crítico se aplica a la enseñanza de una lengua extranjera como forma de reconocer la alteridad del otro “infinitamente extranjero” (Lévinas en Aguirre García y Jaramillo Echeverri 2006).

La ética es fundamental en la educación porque conlleva a tomar decisiones conscientes y claras. Es la primera vez que me enfrento a cuestionamientos filosóficos y cada uno de los textos movió en mí fibras impensables y me permitió re-conocerme, tomando conciencia que el cuestionamiento deber ser constante.

Referencias bibliográficas

Aguirre García, J.C. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), pp. 47-71

Cullen, C. (2007). Aumentar la potencia de actuar. En torno a las relaciones de la ética con la educación. *Revista Fermentario*. Año I, No. 1, julio 2007, Buenos Aires: Editorial Ideas.

----- (2000). Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático. *Fundamentos en Humanidades*, enero-junio, año 1, No. 1. Argentina: Universidad de San Luis.

Kohan, W. (s/f). "¿Es posible enseñar a pensar?". Editorial: s/d.

Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. *A Parte Rei*. Revista de Filosofía. enero 2006. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
