

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



---

---

## LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

### PROPUESTA PEDAGÓGICA:

**EL RECUERDO: RECORRIDOS VIVIDOS Y PROYECCIONES  
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO DE  
CURSOS DE PROCESOS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A :

**MARÍA TERESA APPENDINI CAUDURO**

**ASESORA: EURÍDICE SOSA**

DICIEMBRE DE 2004

*PARA TI P A P A*

*Amor, nobleza, generosidad... fecundos*

*Con mi más profundo cariño y gratitud*

*A mis padres Juan Appendini y Ma. Teresa Cauduro*

con todo mi amor  
recordando y agradeciendo  
la ofrenda de sus *bendiciones*

*A mis amados hijos **PAOLA y SANTIAGO...***

los dos grandes tesoros que yo necesito  
al reencontrarme con las delicias  
del *corazón de un niño*,  
y, a través de ustedes,  
a cada uno de los niños del mundo

*A ustedes Laura y Carla*

por enseñarme a aprender a *s e r m a d r e*  
en la cotidianeidad de la vida

*A Rafael Cauduro, al Dr. Jesús Ramírez y a la señora Ma. Luisa Eurosa*

en complicidad  
brindándome toda su CON-fianza  
en mi desarrollo como ser humano

*A Monique Vercamer y a Solange Alexander*

por su auténtico y sorprendente respeto al conocimiento

***A los doctores Alberto Viesca Muriel, Miguel Angel Chinchilla,  
Carlos Degollado López, Alejandra Sainos y Víctor Manuel Hernández***

con *admiración* a su gran *dulzura, paciencia y profesionalismo*  
en el noble espacio de la medicina

***Al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM...***

A cada una de mis vivencias en el seno de este centro  
Al espléndido Curso de FORMACION de Profesores en el área de francés de 1993 – 1994  
A todos mis maestros de este curso  
A todas mis amigas del CELE con enorme cariño por su gran comprensión  
A Daniela y a Elsa López del Hierro  
A la alegría de Natalia Moreleone  
A la finura y gentileza de Eduardo Jiménez  
A Adrián, a José Luis, a Laura, a Osman, a Víctor, a Vinicio por su valiosísimo  
apoyo en el ámbito del *multimedia*  
A todas las personas que trabajan en el CELE, en cada área,  
en cada departamento,  
en cada espacio

***A Cynthia Cortés, a Rebeca Navarro y a Jeannine Morett***

queriéndome mucho así como soy

***A Danielle Martineau***

por su incondicional apoyo

***Al IFAL***

apasionante escenario del yo estudiante y del yo docente  
al unísono

***A Monique Landais***

***A Dominique Millet***

***A Catherine Prost***

***A Danielle Schont***

por disfrutar enormemente de sus clases

*A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Universidad de Bourgogne*

por iniciarme en esta gran disciplina que es la formación a distancia...  
Gracias a Eurídice Sosa, a Virginia Martínez, a Ruth Briones y a Bernard André  
por su gran gentileza y atención a mi ser docente... gracias

*A Francia, a México, a Líbano, a Senegal, a Quebec*

*a través de la sensibilidad y los recuerdos de  
Catherine . Danielle . Dominique . Laurent  
Adriana . Eréndira . Hilda . Rebeca  
Rachid  
Hubert  
Colette Garant - Viau . André Crochetière  
respectivamente*

*A Rafael Navia y a Pilar Alvarez*

por su leal y cálido apoyo

*A cada clase y  
A cada alumno*

*A ti*

**CON AMOR**  
**recordando sus cualidades divinas.....**

*Ma. Teresa Appendini Cauduro*

# INDICE

## INTRODUCCION

### CAPITULO 1 7

#### APRENDER A SER APRENDIZ DE UNA LENGUA EXTRANJERA PARA APRENDER MEJOR A SER ENSEÑANTE

---

1.1	UN RELATO DE LA ESTUDIANTE QUE SOY Y QUE HE SIDO EN LENGUAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN SU PROCESO DE DOLOR Y DE PASION	7
1.2	LA PRACTICA	12
1.3	ESTANCIA EN QUEBEC BIENVENIDA CALIDA PARA ASUMIR DE MANERA MAS ENTUSIASTA EL APRENDIZAJE	15
1.4	EN CONTACTO CON LA LENGUA NAHUATL EN TANTO APRENDIZ Y ENSEÑANTE	16
1.5	EL MARCO ESPACIO-TIEMPO	17
1.6	LOS ACTORES	18
1.7	EL CURSO: <i>nahua, náhuatl, náhuat, náhual?</i>	19
1.7.1.	LA METODOLOGIA DEL CURSO	21
1.8	UN MOMENTO PRIVILEGIADO	26
1.9	APRENDIZ U OBSESERVADORA	29
1.10	GESTION DEL TIEMPO	31
1.10.1.	EL TIEMPO DEL APRENDIZAJE: COADYUVANTE DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	33
1.11	APRENDER Y ENSEÑAR: UNA FORMACION PERMANENTE	40
1.12	DARLE SENTIDO AL APRENDIZAJE	41
<b>CAPITULO 2</b>		<b>44</b>

#### FORMACION DE PROCESOS Y PROCESOS DE SIGNIFICACION

---

2.1	UN DESPERTAR SOBRE LOS PROCESOS DE SIGNIFICACION	44
2.2	ACERCA DE LOS JUEGOS SEMIOTICOS	46
2.3	ENTENDER EL CONOCIMIENTO DEL MAESTRO NARRATIVAMENTE	48

<b>2.4</b>	<b>EL RELATO: UNA DE MIS HISTORIAS DE ENSEÑANZA</b>	<b>51</b>
<b>2.4.1.</b>	<b>RELATO DOS: OTRA MIRADA DE MI HISTORIA</b>	<b>58</b>
<b>2.5</b>	<b>INTRIGAS QUE ME INTRIGAN</b>	<b>60</b>
<b>2.6</b>	<b>MAPAS DE REPRESENTACION PARA UNA FORMACION DE PROCESOS</b>	<b>67</b>
<b>2.6.1.</b>	<b>UN DOCUMENTO-TESTIMONIO</b>	<b>69</b>
<b>2.6.2.</b>	<b>RECORRIDO, EXPLORACION, SIGNIFICACION</b>	<b>72</b>
<b>CAPITULO 3</b>		<b>78</b>

**PROPUESTA METODOLOGICA COMO ORIENTACION  
Y SECUENCIA DIDACTICA COMO DEMOSTRACION**

---

<b>3.1</b>	<b>OBJETIVOS COMO PROGRESIONES</b>	<b>78</b>
<b>3.2</b>	<b>OBJETIVOS COMO PROCESOS</b>	<b>80</b>
<b>3.3</b>	<b>CRITERIO PARA EL DESARROLLO DE UN CURSO CON BASE EN PROCESOS</b>	<b>82</b>
<b>3.4</b>	<b>ACERCAMIENTO A DOS MODELOS INSTITUCIONALES DE PROGRESIONES</b>	<b>84</b>
<b>3.4.1.</b>	<b>METODOS DE INDAGACION VERSUS METODOS DE INSTRUCCIÓN</b>	<b>85</b>
<b>3.4.2.</b>	<b>DEFINIR OBJETIVOS MEDIANTE "A PRIORIS"</b>	<b>86</b>
<b>3.5</b>	<b>CONSTRUCCION DEL APRENDIZAJE A TRAVES DE RECORRIDOS</b>	<b>86</b>
<b>3.5.1.</b>	<b>UNA SECUENCIA DIDACTICA COMO GUIA</b>	<b>87</b>
<b>3.5.2.</b>	<b>PROGRESIONES DEL CCC-IFAL Y DEL CELE-UNAM PARA UN NIVEL DE LENGUA INTERMEDIO</b>	<b>88</b>
<b>3.5.3.</b>	<b>DE NUESTRAS CREENCIAS A LA ACCION</b>	<b>93</b>
<b>3.6</b>	<b>ACERCA DE UNA PROPUESTA METODOLOGICA COMO ORIENTACION Y UNA SECUENCIA DIDACTICA COMO DEMOSTRACION</b>	<b>95</b>

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>115</b>
---------------------	------------

**ANEXOS**

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>118</b>
---------------------	------------



racines

basculer

famille

images brutes

port

expérience

graver

champignons

dédramatiser

angoisse

bonheur

illusion

vieillesse

cercle sombre

le soudain ce n'est jamais fini

VENIR

enfance

calme

LE SOUS

odeurs brutes

le commencement n'est pas de

ce qu'on n'a pas eu

ma grand-mère

tri au long des années

longues randonnées

agir différemment

copains d'école

richesse incomparable

mieux me comprendre

moi-même tout(e) petit(e)

vivre heureux(euse)

temps perdu

un seul temps

# INTRODUCCION

## TRASCENDENCIA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN PRESENCIA DE LA SIGNIFICATIVIDAD

### *El espacio*

que constituye el presente proyecto, mismo que pretende renovarse constantemente con el paso del tiempo, es más que una antología de reflexiones sobre el aprendizaje, se perfila como un anhelo de búsqueda de la significatividad en algún lugar de ellas, con la intención de repercutir, quizás, en los procesos que se generan en el ámbito de la didáctica de lenguas.

Es desde esta perspectiva que he concebido un viaje por el mundo de la enseñanza, en el cual **se intersectan** procesos reveladores de mi vida de docente por partida triple. A saber, el de una sistematización de mi práctica de clase anclada en historias narrativas, avalada por el aprendizaje de cuatro lenguas extranjeras (inglés, italiano, francés, náhuatl), aprendidas todas en momentos diferentes de mi vida. Dichos aprendizajes, con carácter eminentemente procedimental, así como la didáctica del francés mirada pues desde un espacio de sistematización, me han conducido una y otra vez a replantearme la manera como nos adentramos en las nociones de *objetivo, contenido, soporte, metodología y secuencia*, por nombrar algunas. La práctica de clase me ha permitido visualizarlas no como fines en sí, sino como huellas, como indicios y por qué no como vestigios en el seno de la significatividad tanto del aprendizaje como de la enseñanza, con la intención de navegar por fascinantes parajes de redes interrelacionadas, muchas de ellas incluso jamás rastreadas... o apenas tanteadas. En fin, una propuesta pedagógica vista como un tercer proceso revelador, no es sino el fruto de mis recorridos en el aprendizaje y en la enseñanza.

Una formación en una lengua y en didáctica de esta lengua consiste ciertamente en darle un sentido al aprendizaje: ¿quién soy yo?, ¿cuál es mi intención?, ¿cuál es la situación en la que voy a recorrer esta formación?, ¿en el momento en el que escribo este relato, a dónde he llegado?, ¿cómo puedo ajustar mi trabajo en función de mis proyectos?, ¿o acaso mis proyectos en función de mi trabajo?, ¿qué camino me falta por recorrer con respecto a los objetivos que hasta el momento me he fijado?, ¿¡fijado!?, ¿para qué darle sentido a un objetivo?.

He aquí algunas de las preguntas ante las cuáles intentaré ofrecer, más que respuestas, destellos significativos en algún momento de este proyecto y que explorarán reflejos en otras voces. Y lo digo de nuevo: en el centro de todas mis experiencias está el sentido, el significado, el valor. Experiencias... reveladoras, diría yo, en la medida en que me han develado tantos signos pertinentes para adentrarme cada vez más en el aprendizaje de una lengua y por ende en mi práctica docente.

En un primer momento, el proyecto *describirá tres etapas* verdaderamente reveladoras de mi vida en tanto aprendiz de una lengua extranjera. Me permitiré hacer un viaje en el tiempo y rememorar los momentos más significativos concernientes a mis estudios, a mis progresos, a mis descubrimientos, entre otros, habiendo aprendido casi al unísono del dolor y de la alegría. « **L'homme**, dice Musset, **est un apprenti, la douleur est son maître** ». <sup>1</sup> En cuanto al dolor como emoción que surge de la insatisfacción de necesidades, he aprendido a encontrar la fuente o el origen, con el fin de poderlas trascender hacia territorios menos vulnerables. En lo que respecta a la alegría, es ella la que me ha permitido explorar con conciencia de causa, el camino del aprendizaje. Así, desde mis primeros contactos con las lenguas extranjeras, los vientos violentos del dolor han alternado con los remansos de la felicidad.

---

<sup>1</sup> Paul Robert, « *Le Petit Robert 1* », rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove, Le Robert, Paris, 1990, p.574.

La primera etapa de este espacio de alumna es entonces **el eco de una dimensión sentimental de mi recorrido en lenguas** : desde la maternal hasta la Licenciatura en Enseñanza del Francés - la cual concluí en el año 2000 - deteniéndome en un momento importante de dicho recorrido en un curso de perfeccionamiento en francés que hice en la ciudad de Québec en el verano de 1998. En aquel instante se produjo uno de aquellos momentos reveladores del cual hice mención en los párrafos anteriores, el cual intentaré unir a una segunda etapa de mi trayecto a la que he llamado **En contacto con la lengua náhuatl...en tanto aprendiz y docente**. Aquí quisiera destacar poderosos encuentros que viví como aprendiz de esta lengua y que me volvieron a rendir cuenta sobre la realidad del aprendizaje, las dificultades que hallé sobretodo a nivel del método propuesto por el enseñante del curso y de la interacción a la cual conllevaba este método, sin olvidar lo difícil que fue para mi poder abstraerme del rol de enseñante que juego actualmente. Terminaré el relato con un inciso que versará sobre **una explotación personal de la experiencia de aprehensión de una lengua y cultura extranjeras**. Elementos tales como un cuestionamiento acerca de objetivos preestablecidos, la elección de lo esencial, la extrapolación de conocimientos, las relaciones pedagógicas entre el enseñante y sus alumnos, la pedagogía de la etimología para abordar la cultura, entre otros, son algunas de las herramientas a través de las cuales me permitiré atribuir un sentido personal con la intención, quizá, de abrir más puertos al aprendizaje, a la enseñanza y al conocimiento significativos de una lengua extranjera.

Reflexiones en torno al concepto de procesos de significación que intenten ofrecerle una dimensión aun más extensa y más naturalmente conciliadora a los cursos de lengua, formarán parte de un segundo momento de este proyecto. **“No en vano - afirma la maestra Monique Vercamer - ha sido necesario desarrollar nuevas herramientas derivadas de un concepto de lengua más amplio, con el fin de evitar incoherencias con los objetivos planteados”.**<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> **Monique Vercamer**, “Reflexiones y propuestas acerca de las relaciones de significación entre cultura y lenguaje”, Estudios de Lingüística Aplicada, año 16, núm. 28, diciembre 1998, UNAM, CELE. México, 1998, p. 113.

Los cursos de lengua pregonan por una necesidad obvia de rebasar los espacios de significación. En mi propia voz, puedo afirmar que el puente entre todo ese bagaje de experiencias que veremos relatadas en las diferentes fases de mi vida de estudiante de otras lenguas extranjeras hacia dos cursos en donde intervino una formación sobre procesos de significación, a saber el de Formación de Profesores durante el periodo de 1993 a 1994, aunado a otro curso de semiótica interpretativa - definámosla como la disciplina que trata acerca de los estudios sobre los signos y los procesos en los cuáles están ellos inmersos y que por supuesto evolucionan constantemente ya que están dentro de una dimensión social - tomado 10 años después, aquel puente decíamos desplazó mis reflexiones en torno a mis propios procesos de darle sentido a lo demás, sin desencadenarlos del devenir práctico de los procesos siempre vivos y vividos en el salón de clase. Empecé a ver que era yo la que significaba y no así lo externo a mí. Es decir, **dejé de ver la lengua y la cultura como apartada y lejana de la clase y empecé a considerarla como documento, como texto, como soporte<sup>3</sup> (*supporter*, como se dice en francés, término que es un fiel testimonio de lo que realmente quiere hacer: portar en sí las significaciones de la cultura, mismas que son interpretadas infinitas veces como interlocutores y situaciones existan).**

Me centraré pues, en este segundo capítulo, sobre una perspectiva de tipo semiótico para redimensionar la enseñanza del idioma francés hacia prácticas de clase más cerca de lo verdaderamente comunicativo y significativo para todos los participantes del curso.

Articularé los dos primeros momentos del presente proyecto con el que sigue a manera de propuesta metodológica que propicie recorridos más significativos para el estudiante durante sus procesos de aprendizaje en el seno la práctica del FLE (francés como lengua extranjera). Este tercer momento decidí titularlo **propuesta metodológica como orientación y una secuencia didáctica como demostración.** Creo al respecto que la manera como actuamos en clase no puede estar desvinculada del concepto de metodología que cada quien tenemos: como ya lo veremos en este capítulo, nuestras creencias no pueden ir desarticuladas de la acción. Actuamos como pensamos, no obstante en

---

<sup>3</sup> Ibid., p.115.

muchas, muchísimas ocasiones no pensamos como actuamos. Partiendo de saberes que ya existen, pretendemos construir nuevos - tal y como lo expresa de varias maneras y en diferentes momentos M. Foucault en su obra "*Vigilar y Castigar*" - a raíz de múltiples recorridos en los igualmente múltiples e incluso infinitos espacios de la lengua, haciendo de este modo a un lado los trayectos previamente trazados y estructurados que solemos seguir para conciente o inconcientemente instruir al alumno, más no para despertar en él un espíritu de indagación, de significación o de descubrimiento.

Considero en ese sentido que el concepto de metodología no puede ir desvinculado de la manera como actuamos en clase. Nuestro actuar es un prístino eco de nuestra manera de concebir un modo de hacer las cosas. La secuencia didáctica que hallaremos en esta parte del trabajo lo que menos tiene es justamente una forma secuencial, programática, estructurante de concebir la enseñanza. **Por el contrario, pretende ir moldeándose libremente a medida que se van dando los procesos a lo largo de los recorridos del curso.** Pero antes de querer indagar sobre este espacio práctico del proyecto, no perdamos conciencia de la génesis del mismo: un anhelo de búsqueda de la significatividad en algún lugar del aprendizaje....nuestro aprendizaje.

? ?  
?

# CAPÍTULO 1

## APRENDER A SER APRENDIZ DE UNA LENGUA EXTRANJERA PARA APRENDER MEJOR A SER ENSEÑANTE

---

« Les élèves sans approche métacognitive  
sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté  
à revoir leurs processus, leurs réalisations  
et l'orientation à donner à leur apprentissage futur »

J.M. O'Malley

« La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté  
des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage »

J.Tardif

### 1.1 UN RELATO DE LA ESTUDIANTE QUE SOY Y QUE HE SIDO EN LENGUAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN SU PROCESO DE DOLOR Y DE PASION

Desde la maternal, que en mi época era llamada (o así yo la conocía) *kindergarten* (en otros términos podríamos describirla como la guardería de niños), hasta la escuela preparatoria, no recuerdo algún momento en dónde me haya encontrado en una verdadera situación de alumna, obviamente desde la óptica del aprendizaje de una lengua extranjera. Y no es que yo fuese incapaz de tomar decisiones, pero no conservo en mi memoria haber vivido momentos en los cuales el aprendizaje hubiese sido realmente significativo para mí. Tampoco es menos cierto, además, que incluso el término “aprendizaje” no resonaba en mi mente a pesar de que lo escuchaba tantito por aquí o tantito por allá o si lo leía en algún libro. Agregaría a este aspecto inconsciente del aprendizaje el hecho de que no existieron relaciones afectivas – en el sentido más amplio de la palabra – entre los diferentes enseñantes, los grupos en cuestión y yo. En realidad considero ahora que la dimensión afectiva dentro del escenario pedagógico juega, bien lo he dicho, insisto juega un rol determinante y contundente en el “éxito” o en el “fracaso” de cualquier aprendizaje.

He aquí pues mis primeras experiencias dolorosas desde una muy tierna edad (4 o 5 años, me parece) y con respecto a una lengua-cultura que no era la mía:

¡el inglés!, ¿la escuela responsable?, en español se llama *Escuela Moderna Americana*, una escuela laica y mixta. En aquella época, su filosofía era preparar - no utilicé el término *formar* - a los alumnos con la finalidad de demostrar que efectivamente serían los más “performantes”<sup>4</sup> del mercado de trabajo. Era la escuela modelo para aquellos quienes pretendían acercarse a una manera competitiva de concebir la instrucción. Me acuerdo que yo siempre tenía problemas con respecto al aprendizaje del inglés y más concretamente en comprensión auditiva.

No era una incapacidad de mi parte para abordar los fenómenos que implica el saber “escuchar”, o comprender una conversación por más “simple” que lo fuese, o que, en general, yo no estuviese dotada para las lenguas. Ciertamente puedo hoy decir que no. Dos problemas pueden, desde mi punto de vista, explicar aquél fracaso relativo. El primer **encontronazo** – considero que esta palabra transmite lo que realmente quiero describir – fue, posicionándonos desde el ángulo de la escuela, la falta de un procedimiento metodológico por etapas que me permitiera abordar activamente la dimensión del oral de la lengua. Yo soy de un tipo de estudiantes que necesita construir su aprendizaje muy dulcemente. Para acceder a cualquier tipo de conocimiento, necesito, antes que nada, encontrar una significación profunda y saber así si ella me dice algo, y, por consiguiente, integrar y *hacer míos* los elementos más pertinentes para de alguna manera establecerla en mi memoria y en mi actuar. Además, por mi parte, debo reconocer que en aquél momento vivía con la firme convicción que yo *¿evolucionaba?* dentro de una micro-sociedad insensible hacia el lado afectivo o humano del estudiante, las emociones por supuesto incluidas. ¿Cuáles fueron entonces las consecuencias?. Comenzaré por decir que se externaron como una evidente ausencia de transferencia afectiva de mi parte hacia los profesores de inglés, hacia mis compañeros de la clase y, en general, hacia los procedimientos operativos de la escuela... como en esta escena: desenvaino un bloqueo en mi actitud para poder mejorar mi comprensión auditiva futura en inglés y seguramente en alguna otra lengua extranjera, como constitutiva de un segundo problema. En fin, para no engancharlos con tanto

---

<sup>4</sup> El término “*performantes*” lo utilizo para dar en español, la fuerza que tiene en francés: “*competitivos*”, “*capaces de lograr buenos resultados*”, “*habilidades aplicadas a la acción*”, etcétera.

dolor, las vivencias anteriormente relatadas me hicieron reprobar el penúltimo año de la primaria, considerado como el quinto en el sistema de educación de la escuela – hecho que obligó a mis padres a inscribirme en otra escuela llamada *Colegio Miraflores*.

Fue así como yo empecé mis estudios a nivel de escuela secundaria. En esta ocasión, se trataba de una escuela de niñas y religiosa. Debo confesar que nunca pude acostumbrarme del todo a compartir mis experiencias en el seno de un pequeño universo social en el cual no había personas de ambos sexos. Este mismo evento evidenciaba una fuerte y cabal influencia de la religión sobre los aspectos académicos y administrativos de la escuela. Durante las horas en que se daban los cursos, la escuela prohibía todo contacto con el “*mundo masculino*”. Nosotras las mujeres debíamos prepararnos moral y académicamente antes de asumir siquiera que podríamos integrarnos al universo de los hombres. Después sentí que la “formación” que ofrecía el *Colegio Miraflores* no estaba a la altura de la que me había dado la *Escuela Moderna Americana*. Hablo sobretodo del aprendizaje a nivel de la lengua extranjera. Sin creer jamás que una escuela pueda lanzar a la realidad del mundo a los “estudiantes más capaces”, pude, no obstante, constatar que el nivel de estudios de la escuela americana estaba más cerca de mis ambiciones intelectuales. En aquél momento, me encontraba tan obsesionada con los conceptos de “nivel, calidad, preparación y actuación futura” - un poco como el slogan de la escuela - que olvidé aquella insensibilidad institucional por la que yo misma había atravesado con tanto dolor.

En tanto alumna de inglés del *Colegio Miraflores*, existe también una experiencia que vale la pena ser compartida. En dicha escuela, tuve mi primer contacto con el francés. En el contexto propiamente del aprendizaje de una lengua extranjera, es la primera vez que puedo hablar de una experiencia feliz. Me puse a explorar el encanto y la alegría de aprender. Pese a que casi siempre tenía cursos en francés de lo más triviales, tenía al mismo tiempo la sensación de que iba a descubrir algo importante en esta lengua que tanto amo. Recuerdo sin vacilar que utilizábamos un libro llamado “*Le Mauger Bleu*” con la

intención primordial de repetir los diálogos ahí transcritos hasta memorizarlos. Conservo, sin embargo, el recuerdo de un tiempo feliz.

Por primera vez, lograba hacer una transferencia, a nivel afectivo, hacia los profesores y hacia la clase-grupo, al tiempo que sentía la necesidad de sumergirme en el espléndido mundo del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Verdaderamente logré amar el francés.

A los 18 años, había comenzado a estudiar la lengua italiana de una manera muy "seria" y digamos profesional, primero en uno de los recintos de la *Escuela Moderna Americana*, después en el *Instituto Italiano de Cultura* - ubicado hasta la fecha en Coyoacán -, y, un año después, comenzaba mis estudios de francés en el *IFAL (Instituto Francés de América Latina)*, las tres instituciones situadas en México. Pude constatar, en el transcurso de mis experiencias en dichas lenguas, que aprendía fácilmente y que disfrutaba ser estudiante. Debo reconocer que la imagen que me había hecho del papel de enseñante dependía absolutamente de lo que yo había vivido.

Cuando tomé mi primer curso en el IFAL, tenía 19 años. La edad ideal para aprender una lengua extranjera, según algunos psicolingüistas, había ya "pasado". Incluso otros profesores, ajenos a esta disciplina, me lo decían también a cada rato. Pero yo no pensaba en la edad sino en la lengua. Yo quería aprender.... a escuchar, a hablar, a escribir, a comunicarme en francés. En un primer momento, me sorprendí de la facilidad con la que aprendía. Todo lo digería. Hoy en día, desde la distancia que conlleva el tiempo, puedo decir que he tenido maestros que me brindaron esta experiencia y los que definitivamente no. Sin embargo, en aquellos momentos, no lo veía así, Me interesaba solamente absorber lo mejor de cada uno de los actores de un curso de lengua, a saber, profesores y demás alumnos.

Para obtener el diploma de francés del IFAL, había que pasar cinco niveles de aproximadamente cuatro meses y medio cada uno, a razón de seis horas semanales. El ritmo de aprendizaje no tenía ciertamente un carácter intensivo : aprendíamos a medida que se desarrollaban los contenidos gramaticales del

programa (el término objetivo no se mencionaba en los cursos) y los “resultados” al final del curso se perfilaban como débiles habilidades comunicativas, si de alguna manera puedo enunciarlo así. No conservo un recuerdo preciso de los manuales que utilizábamos. De lo que tengo un recuerdo casi intacto es del hecho que, en general, los profesores de mis cursos se enfocaban principalmente en las “*competencias gramaticales*”. Una verdadera práctica, un auténtico proceso de la comunicación oral y/o escrita se encontraba marginalizado.

Salvo este sombrío aspecto del ámbito de la competencia comunicativa respecto a los cursos en el IFAL, tuve profesores quienes propiciaron en mi universo de estudiante un sentimiento de confianza, de pertenencia y de identificación al mismo tiempo que de seguridad en mis relaciones profesionales con ellos... y con la lengua. De este modo, en los complejos pero al mismo tiempo apasionantes procesos de interrogantes y de dudas, dicha relación me mantenía motivada y ciertamente me estimulaba. Me acuerdo muy en especial de Danielle Schont a quien tuve como MAESTRA en los dos últimos niveles del IFAL : los llamados hasta la fecha cursos *D* y *E*. Fue ella quien me abrió el camino para tomar conciencia acerca de maneras de propulsar las estrategias de aprendizaje individuales para adentrarse en la lengua de manera realmente significativa. Fue igualmente el ser docente de aquella mujer quien despertó en mí el gusto de enseñar el francés en su noble empeño por enseñarme a amar la lengua. Danielle Schont respetaba a los estudiantes por lo que eran y en lo que hacían. La comunicación enseñante-aprendiz, o incluso, maestro-discípulo tomaba en esta dimensión toda su fuerza.

A lo largo de los aprendizajes con Danielle, atravesé por muy diversas etapas, de entre las cuales, las que imprimieron más huella en mi formación de alumna, fueron las siguientes: en primer lugar, el entusiasmo de la maestra así como la libertad y autonomía que ella generosamente ofrendaba a los estudiantes para poder realizar sus “tareas” - entendámos el término tarea en su dimensión más amplia - me dieron las ganas de sumergirme en el estudio del francés. Por primera vez yo recorría la lengua con respecto a proyectos planteados conjuntamente tanto por la maestra como por el grupo. Producir un video y presentarlo ante la clase

demandaba a mi equipo y a mi mucho trabajo. Procesos tales como crear y comunicar constituía una segunda fase seguida por múltiples periodos de reflexión desde la base de preguntas, cuestionamientos, interrogantes, revisiones de los videos que producíamos y de un constante proceso en espiral. En fin, pude verdaderamente apreciar un desencadenamiento de actividades significativas por una maestra que las motivaba y que se aseguraba, sobretodo, que nosotros los estudiantes comprendiéramos los mecanismos de significación de la lengua con la base de nuestros personales y singulares procesos de aprendizaje. Por mencionar sólo un ejemplo concreto de dichos procesos, consagrábamos el tiempo necesario para realizar una actividad hasta que nos `apropiáramos´ de los contenidos... haciéndolos francamente nuestros. Nos permitíamos interrumpir, conjuntamente profesor y alumnos, nuestro recorrido del `programa´ para detectar, tal como un ancla le ofrece a su barco un avasallador silencio, nuestros “puntos débiles” (Danielle lo decía muy sabiamente, puesto que ella trabajaba con la indispensable presencia del error, magnífico error). Reflexionábamos con respecto a ellos y Danielle nos ayudaba a encontrar alternativas. Ella tenía el mérito de la paciencia y de la sabiduría. Dos cualidades que elogian a un enseñante.

## 1.2 LA PRACTICA

Después de aquellos cursos con Danielle, el camino de la enseñanza empezó a perfilarse para mí. Era el tiempo de la práctica. Un año antes de inscribirme al curso de formación de profesores en el *CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras)* de la *UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)*, decidí estudiar todos los cursos especializados que en aquél entonces se ofrecían (gramática especializada del francés, producción oral, producción escrita...) así como la mayoría de los cursos universitarios en el IFAL, de entre los cuales uno llegó a ser particularmente significativo para el desarrollo de mi competencia comunicativa en francés, a saber, un curso llamado **morfosintaxis del español**. Era fascinante poder entender que el hecho de partir del conocimiento de mi propia lengua materna podía acercarme, como en una especie de aproximación inter-lingüística, hacia la comprensión de la otra lengua, esa que continuamos llamándola *extranjera o meta*, pero que de extranjera cada vez tiene menos para mí. Así, partiendo de mi lengua madre, tomé conciencia del

rol fundamental que jugaban los articuladores o expresiones conectoras en una lengua.

Un día, al salir de mis cursos en el IFAL, vi una publicidad ilustrada a base de dos colores que se fundían cual un intento de “interculturalidad”, la cual invitaba a los profesores, con o sin experiencia, a inscribirse a un curso de formación para aprender a enseñar una lengua extranjera. En ese mismo instante me dije: “para mí”. Experimenté un sentimiento de lo más extraordinario. Era el escenario pedagógico lo que me llegaba al corazón. La idea de enseñar a alguien más una lengua que yo amaba y la que me había hecho conocer el encanto del aprendizaje se me vino inmediatamente a la cabeza.

Una media hora después, me encontraba en el CELE. Toqué la puerta de la *Coordinación de Profesores* y me informé sobre todo aquello cuanto era pertinente hacer para una eventual inscripción.

Había ciertamente elegido la profesión de enseñante, sin perder nunca de vista que antes `había sido´ estudiante. Mi deseo más grande era revivir y profundizar la alegría de no dejar de serlo. La idea de ser aprendiz y enseñante en un mismo tiempo, a un ritmo compasado, me fascinaba. En un comienzo....., mi ser de enseñante que debutaba en aquella época **“tendía a reproducir los esquemas según lo cuales había vivido la relación profesor-alumno durante sus estudios:** una relación en donde el conocimiento se transmitía por un enseñante **en posición de dominación**, como un conquistador cual impostor de conocimientos llenos de “erudición”, **hacia un alumno... aun ignorante”**.<sup>5</sup> Ahora bien, a lo largo del curso de formación del CELE, no solamente continué mi inmersión en las sutilezas de la lengua francesa como aprendiz, sino también comprendí que un profesor era aquel que **animaba** en el sentido más amplio de la palabra. Dicho curso no trataba la ignorancia del alumno, empero su sabiduría, su conciencia, su sensibilidad, su infinito potencial. Tuve entonces la oportunidad de enseñar aprendiendo. Durante el

---

<sup>5</sup> Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE internationale, Paris, 1994, p.15.

curso, participábamos en seminarios de práctica de clase, elaborábamos material tanto para la comprensión que para la producción de la lengua, participábamos en foros de investigación, debimos redactar, como una de las partes prioritarias del curso, un *diario de clase (journal de classe)* para observar de manera sistemática y contemplativa nuestro recorrido individual de profesores de francés lengua extranjera, sin dejar de tomar conciencia de los “progresos” logrados... y todo ocurría en francés. Si esto no era una verdadera práctica de la lengua, no sabría entonces cómo llamarla.

Practicábamos constantemente. Mi interactuar con los profesores del curso al igual que con mis colegas me enseñó a comunicar. Se preguntarán ustedes tal vez: ¿cómo logró ella sistematizar lo que empezó a adquirir y a descubrir?. A lo que yo contestaría a través de escuchar al otro, al observar lo que el otro hacía cuando hablaba (definición de *acto de habla*<sup>6</sup>), anotando en mis cuadernos todo aquello que yo descubría como expresión nueva (para mí) e integrándola en mi discurso, en el oral durante las discusiones que tenían lugar durante los seminarios de práctica, por ejemplo, y, en lo escrito, anotándola en mi diario de clase. Incluso, hoy en día, cada que voy, ya sea como participante o como asistente, a un congreso, a un coloquio, a una conferencia, a un taller, observo atentamente la lengua que habla el nativo, y si algo de su discurso llama mi atención, o si alguna expresión escapa a mi comprensión, lo anoto en ese mismo momento o lo retengo en mi memoria con todo y el contexto en el que estaba inmerso. Así, a lo largo del día, nos damos cita la lengua y yo y charlamos de algún modo acerca de esta nueva adquisición.

En el CELE, siempre he admirado el espacio de bienvenida cálida que ofrenda a todo alumno para que este pueda asumir de manera más entusiasta el aprendizaje. Y digo cálida por varias razones. Antes que nada, puesto que invita al estudiante a asumir su responsabilidad de aprender. Fácil de decir pero difícil de lograr que verdaderamente se lleve a cabo. Después, porque desde este compromiso cara a cara con nuestro trabajo, pretendemos motivar a los alumnos a que **indaguen** acerca de sus propios procesos de significación

---

<sup>6</sup> Para una de las teorías sobre el concepto de “*actos de habla*” o “*actes de parole*”, referirse a la obra de J. L. Austin, *Quand dire c’est faire*, Le seuil, Paris, 1970.

durante las diversas trayectorias que emergen de los diferentes cursos. ¿No será que toda vez que la luz de la significatividad se encuentra al alcance del alumno, él mismo **se implica** más en la construcción de su aprendizaje?.

### 1.3 ESTANCIA EN QUEBEC

BIENVENIDA CALIDA PARA ASUMIR DE MANERA MAS ENTUSIASTA EL APRENDIZAJE

El *curso de perfeccionamiento en francés* que hice en la *Universidad Laval*, en Québec, en 1998 gracias a una beca del *AMIFRAM (Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en América Latina)* constituyó, una vez más, una de las experiencias más gratas en cuanto a la constante adquisición del francés como lengua extranjera. En Québec, empecé a comprender el por qué de la cultura en una lengua, que **la lengua es cultura** y que la lengua es su espacio más vivo. ***Bien sûr, à la différence de l'économie ou de la physique***, dice Marty Laforest, ***la langue est un bien collectif que chacun s'approprie et qui est constitutif de l'identité...*** »<sup>7</sup> Al respecto, podríamos afirmar que aprender una lengua significa que el alumno va a interactuar en un contexto de contacto entre al menos dos culturas : la suya y la de la lengua que está estudiando. Detrás del nombre de las calles, por ejemplo, está la competencia cultural. La cultura está también presente en la manera de darle la bienvenida al otro. A una acción corresponderá una reacción. ***“Il s'agit bien en effet d'échanges entre des cultures étrangères l'une à l'autre, d'emprunts mutuels, qui ont enrichi chacun des partenaires sans en appauvrir aucun.”***<sup>8</sup>

Al estar en contacto con la cultura quebequense, aprendí a conocerme más, a fuerza de compartir, en situación de inmersión total, experiencias e intercambiar puntos de vista con sus habitantes. Estaba siempre muy abierta y particularmente sensible al sistema de sus prácticas y de sus valores. Comunicar no bastaba. Había que abrir el alma a su cultura, a sus maneras de “cultivar su espíritu”, al grado de comprender que, bien lo ha apuntalado L.

---

<sup>7</sup> Marty Laforest, *Etats d'âme, états de langue, Essai sur le français parlé au Québec*, Nuit blanche éditeur, Québec, 1997, p. 10.

<sup>8</sup> Louis PORCHER, « *Question sur les objectifs* », en *Français dans le Monde*, núm. 113, Hachette-Larousse, Paris, 1975, p. 59.

Porcher, ***“la culture fait partie des biens identitaires et patrimoniaux non seulement d’une société mais aussi de chacun de ses membres”***.<sup>9</sup>

La lengua está impregnada de cultura. En Québec, lo que viví más que nada fue la **práctica** de una *competencia lingüístico-cultural*. Louis Porcher habla sobre los *rituales sociolingüísticos* que caracterizan el uso de una lengua. Fue así como aprendí otras maneras de saludarse, de presentarse, de hablar de uno mismo. Cómo me acuerdo de las presentaciones que Colette Garant-Viau, la coordinadora pedagógica del curso (**“stage”** como se dice en francés, vocablo que rinde cuenta de un **“estar con nuestro aprendizaje”**, **“estar enfocado en él”**) hacía de los maestros que daban los diferentes módulos del curso. **“Bienvenida”** era lo que connotaba su lenguaje. Yo anotaba rápidamente en mi cuaderno todo lo que ella decía al momento de presentar a un profesor. Ahora leo y vuelvo a leer los enunciados de sus discursos sobre la presentación y enriquezco así mi manera de comunicar con mis alumnos y con mis colegas de trabajo.

? ?  
?

Estas experiencias lingüísticas y culturales explican, por un lado, mi pasión por el descubrimiento gracias a la cual abordé el aprendizaje del náhuatl, misma que constituirá el segundo momento de mi recorrido en lenguas.

### **1.3 EN CONTACTO CON LA LENGUA NAHUATL EN TANTO APRENDIZ Y ENSEÑANTE**

Esta experiencia nueva lo era doblemente para mí, y creo que también lo fue para todos los participantes del curso. En el contexto de la Licenciatura en Enseñanza del Francés, carrera propuesta conjuntamente por la *UPN (Universidad Pedagógica Nacional)* campus Ajusco y la *UB (Universidad de Bourgogne)* en Francia a través de su *Centro de Formación Abierta y a Distancia (CFOAD)*, una de las materias propuestas era el aprendizaje de una lengua extranjera de la cual los estudiantes **“ignoraran”** casi todo. Esta lengua

---

<sup>9</sup> Ibid, p. 61.

era, en aquel momento, el náhuatl. Se postulaba que los estudiantes de la licenciatura asociáramos *teoría y práctica* las cuales nos permitieran hacer interconexiones conscientes en el transcurso de nuestro aprendizaje toda vez que jugáramos a ser aprendices y docentes al mismo tiempo. Al principio, hay que confesarlo, era algo muy motivante por la experiencia misma, sin embargo, acercándonos al final del curso me di cuenta de lo mal que había vivido esta experiencia inventando *jugar únicamente* con el rol de aprendiz. Dicho de otro modo, aprendía el náhuatl, y, al mismo tiempo funcionaba automáticamente como enseñante un poco como si mi ser interior revelara mis `errores`. ¡Nunca pude lograr ser una aprendiz virgen!. Miraba la situación a través del filtro de mi práctica de clase. Quizás porque se nos había dicho que este curso consistía en tomar a la vez una posición de alumna y de observadora de la dinámica del curso. La ausencia de esta consigna hubiera muy probablemente detonado el proceso contrario.

## 1.5 EL MARCO ESPACIO-TIEMPO

El curso de náhuatl en presencial inició su quehacer el 10 de noviembre de 1999 y constó de 10 sesiones de dos horas por semana, los miércoles de 18:00 a 20:00 horas, y concluyó en los albores del 2000, un 26 de enero, día del examen.

El espacio físico donde transcurrían los cursos no logró hacerme sentir bien adaptada para una clase de lengua. El lugar donde yo estudio tiene una extrema importancia. Desde siempre he sentido la dificultad de trabajar en algún lugar que no esté especialmente concebido o visualizado para el estudio. Dentro de este espacio busco a menudo la inspiración, por no decir **la intuición de la inspiración**. Disfruto mucho con mirar hacia el vacío, sin fijar mi vista en algo preciso. Es por ello que durante los momentos de estudio llamémosle "formal", intento sin cesar delimitar un lugar para mi aprendizaje. Es él quien tiene plena cabida, un tanto como si yo le ofrendo de manera muy generosa la expansión de mi ser.

Bajo esta búsqueda de enriquecimiento de mi *ser de aprendiz* paralela a la inspiración que me suscitan los reales y virtuales espacios de trabajo, decidí entonces enfocarme en la dimensión auditiva de la clase (una de las cuales, por cierto, me permite adentrarme con mayor facilidad a la lengua), con la finalidad de evitar que las pequeñas sillas sobre las que nos sentábamos y que estaban casi pegadas unas con otras - lo cual también hacía más difícil el manejo del grupo-clase en subgrupos -, desviarán incesantemente mi atención hacia lo no esencial del curso. Detalles tan sutiles como el que acabo de describir pueden tener una influencia portentosa en la comodidad y relajación del cuerpo físico del aprendiz, misma que influye en la calidad de las interacciones y que de hecho frenan su conciencia de querer involucrarse sin vacilación a la dinámica del curso. En este sentido, la dimensión auditiva a la cual hice alusión algunas líneas arriba la redireccioné hacia la voz del profesor y de mis demás colegas del curso, limitándome a comprender los mensajes por la vía de lo oral.

## 1.6 LOS ACTORES

El profesor de náhuatl era originario de una región del estado de Veracruz llamada la huasteca veracruzana, en México. Su lengua materna era el náhuatl y hablaba muy bien el español. Era una persona cálida y particularmente modesta, de una gran sensibilidad hacia su propia lengua madre, lo cual repercutía y se filtraba en mi gusto por querer aprender una de las lenguas indígenas con más riqueza de vocablos, y sobretodo querer asumir el conocimiento de una lengua que yo sabía era portadora de un bagaje histórico incontestable así como - bien lo describió Doris Bartholomew - *portavoz e instrumento de cuestiones educativas y de desarrollo de los recursos humanos de los grupos indígenas*.<sup>10</sup> Llegué al grado de relacionar su figura de docente con la de un intelectual y humanista mexicano llamado Mariano Silva y Aceves, *quien estuvo siempre muy interesado por la educación de los mexicanos rurales, muchos de los cuales hablaban lenguas indígenas y tenían poco conocimiento del español*.<sup>11</sup> Contradictorio parecerá tal vez lo que enseguida diré, pero a pesar de que el

---

<sup>10</sup> Doris Bartholomew es la redactora de la serie de vocabularios y diccionarios indígenas "*Mariano Silva Aceves*". Al respecto referirse a la dirección <http://www.sil.org/mexico/pub/vimsa.htm>

<sup>11</sup> Ibid.

curso estaba fincado en la clase como un fin en si misma, detrás de aquél hombre resueltamente apasionado de su cultura y de su lengua, había una flagrante preocupación por incorporarnos o, por decirlo de otro modo, hacernos percibir con mayor lucidez la realidad de los grupos indígenas hablantes del náhuatl. Cierto es que había un desfase entre la presentación y organización del curso y el anhelo profundo que abanderaba dicho curso por parte del docente. Prueba de ello es que lo que otorgaba un toque tan distintivo al grupo - el cual constaba de 12 alumnos – era que, durante las dos horas de cada sesión, mismas que nos demandaban implicarnos con respecto a la tarea propia de la materia, lográbamos gozar nuestro aprendizaje, muy concretamente, *a través de este noble eco amoroso del docente*, prodigado desde todas las cuestiones educativas que se encuentran detrás de una lengua. Lo esencial del curso se transformó entonces en mirar a aquél docente en su amor por su propia cultura.

### 1.7 EL CURSO: *nahua, náhuatl, náhuat, náhual?*<sup>12</sup>

Desde el nombre mismo de la lengua, con cualesquiera de los términos escritos en el título que da nombre a el presente inciso – ya que *cada uno de ellos tiene su uso correcto* -, cantidad de cosas había ya que preguntarnos. El docente del curso nos explicaba que las variantes más conocidas del náhuatl así como las que mayor número de hablantes representaban, tenían un fonema [ tl ], el cual era el equivalente moderno de la / t / seguida de / a /, lo que en esas variantes la palabra sería “náhuatl”, misma que se aplicaba a toda la familia. Nos decía también, por ejemplo, que otras variantes habían simplificado el fonema [ tl ] en [ l ] por facilidad de pronunciación, entre otras causas. Una parte fundamental de un curso de lengua considero que es el origen propiamente de ésta lengua, mismo que no puede ser obviado. Este nombre pues, que es la materia misma, vehicula manifiestamente el alma de todas las culturas - sus culturas - que le dan vida. De esta manera, al escuchar o al oír el término **n á h u a t l**, tantas cosas pueden reactivarse, al menos en mi estado de conciencia lingüística: **familias, indígenas, huicholes, contactos, parentescos lingüísticos, español, palabras derivadas, aztequismos, mexicanismos, México, mexicas, Tenochtitlán, “dominados**

---

<sup>12</sup> Cada uno de los cuatro términos tiene su uso correcto.

y dominantes”, conceptos en una lengua que no existen en la otra, palabras prestadas, jitomate, chocolate, coyote, bosque, tlalpan o en la tierra, raíces sustantivas, nación, riqueza, fray Andrés de Olmos (uno de los primeros gramáticos de esta lengua, 1547), expresiones literarias, etcétera. No es sino desde nuestro propio conocimiento y experiencias que empezamos a navegar en una “nueva” lengua.

Pese a que no existe un parentesco lingüístico entre el náhuatl y el español, existe ciertamente una influencia mutua. Concretamente la *familia náhuatl* es miembro del tronco *yuto-nahua*, así que tiene parentesco lejano con todas las lenguas de esa agrupación (las lenguas cora y huichol, por citar sólo dos ejemplos). Si bien las diferencias entre el náhuatl y estas lenguas es significativa, no lo es menos entre una y otra variante del propio náhuatl. En el documento<sup>13</sup> siguiente se precisan algunos datos sobre la raíz del vocablo *náhuatl* así como la ubicación geográfica de *las lenguas náhuatl* en la República Mexicana:

## Familia náhuatl

Náhuatl (azteca,  
mexicano)



La familia más sureña del tronco lingüístico yutonahua es la familia náhuatl o nahua. Esta es la familia de lenguas indígenas con más hablantes en el México de hoy, más de un millón y medio de hablantes. El nombre "náhuatl" proviene de una raíz **nahua** (**nawa**) que significa 'sonido claro' u 'orden'.

---

<sup>13</sup> <http://www.sil.org/mexico/nahuatl/00e-nahuatl.htm>



Las lenguas náhuatl se conservan hoy en día en muchas partes del territorio tradicional de los grupos náhuatl; estas regiones están indicadas con color verde en el mapa. Incluyen partes del Distrito Federal (Ciudad de México) y de los estados de Durango, México, Guerrero, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz. Aunque no aparece en este mapa, la variante más sureña de esta familia es el pipil, hablado en la República de El Salvador.

La familia náhuatl es conocida mundialmente por causa de los aztecas o mexicas, quienes vivieron en México-Tenochtitlán (el centro de la ciudad moderna de México) en los siglos XV y XVI, y constituyeron la civilización dominante en Mesoamérica hasta la conquista española. Ellos hablaban una variante del náhuatl (el náhuatl clásico), y por lo tanto, a la familia y aun a las otras variantes individuales a veces se les llama "azteca" o "mexicano". Y, por supuesto, el país moderno de México recibió su nombre de la ciudad capital de los aztecas, México [**mexihko**].<sup>14</sup>

### 1.7.1. LA METODOLOGIA DEL CURSO

Nosotros nos adentramos a aprender pues una de las tantas variantes del náhuatl. Hablando concretamente de mi como alumna de la clase, la abordé con todo un equipaje previo de interrogantes: la primera clase, durante el trayecto de mi casa a la pequeña escuela secundaria donde tenían lugar los cursos, no dejaba de pensar y cuestionarme varias cosas acerca de la raíz del nombre náhuatl - “orden” -, la cual me remitía a **claridad**, que a su vez se

---

<sup>14</sup> Ibid.

recreaba en mi mente con diversas connotaciones tales como **luz, precisión, lucidez, conocimiento**, o bien por la antítesis de sus contrarios, a saber **sin oscuridad, sin sombra, sin confusión, sin problema de significación**. La participación en el curso comenzaba desde este preludeo mental, mismo que se había ya gestado desde mi conocimiento del estudio de esta lengua en el programa de la Licenciatura.

Al entrar al frío salón de los miércoles nocturnos cada semana durante dos meses y medio, volvía a vivir este gran deleite de aprender una lengua y a través de ella sensibilizarme a los hablantes de la misma y a sus conceptos creados para significar algo. Con esta actitud me iniciaba en el aprendizaje de este idioma.

Mi percepción global del curso al llegar éste a su “fin” se fincó en dos aspectos importantes de mis reflexiones sobre la significatividad del aprendizaje. El primero de ellos en cuanto a la **metodología aplicada** por el docente en la práctica de su clase, y el segundo, en cuanto al **privilegio de estudiar la finura del náhuatl**, misma que repercutió, es innegable, en mi manera de abordar la enseñanza del francés y, por ende, de seguir aprendiéndola bajo esta nueva persepectiva.

**Metodológicamente hablando**, puedo mencionar algunas observaciones importantes. En principio de cuentas, nunca acabé de comprender el “objetivo terminal” del curso en relación con el contenido expuesto en un manual creado por el profesor mismo a la par que aquél que se iba fraguando a lo largo de cada uno de los cursos. Cierto es que para un primer contacto con la lengua, había que aprender a hacer un mínimo de “cosas” para poder conversar, al menos, tal y como recurrentemente se dice, de manera `simple´, `mínima´, `rudimentaria´ o `esencial´ con los hablantes de esta lengua, o por lo menos, con el profesor del curso: ¿aprender a saludarse?, ¿aprender o adquirir un vocabulario necesario para aprender a saludarse?, ¿necesario porque pertinente?, ¿para qué momento, en que, contexto y para quién?, ¿valor(es) que asume el hecho de presentarse para los diversos hablantes del náhuatl?, ¿sostener una conversación elemental con un `nativo´?, ¿en registro familiar?

¿en qué registro? (¿...?). Ningún “*objetivo*” se había anunciado explícitamente. No que yo supiera. Al tiempo de estas preguntas sobre el devenir de las sesiones, me inquietaba un poco el hecho de saber en función de qué iba yo ajustar mi trabajo si no había un proyecto preciso, predefinido por el enseñante que nos iba a “*impartir su curso*”. De hecho nos preguntábamos todos qué debíamos **saber decir** o **saber hacer**, o tal vez **poder decir** o **poder hacer**, o por qué no, **hacer saber** al final del curso?

En el transcurrir de las clases, un método de lo oral ocupaba un lugar privilegiado. El énfasis estaba puesto en la pronunciación. En náhuatl se debe colocar, oralmente, el *acento de intensidad* sobre la penúltima sílaba de cada palabra excepto si está conformada por una sola sílaba. Así, en la oración

**Na nimochantlalia Mexico altepetl** (*Vivo en México*) / (*J'habite à Mexico*),

los *acentos de intensidad* se encuentran en las vocales siguientes :

- ni / mo / chan / **tá** / lia

- Me / **xí** / co

- al / **té** / petl

El lugar donde se encuentran atribuidos estos acentos le confiere al **ná**huatl un cierto rítmico característico.

El docente era un tanto impaciente en cuanto a “errores” de pronunciación se tratase. Se daba todo el tiempo del mundo para escucharnos hablar, sin embargo nos hacía repetir palabra tras palabra, su sensibilidad agudizada en los acentos de tonicidad, en detrimento, así lo sentí yo, de un trabajo de reflexión centrado sobre la globalidad de las oraciones. Su proceder en la enseñanza

hacía desplegar en no pocas ocasiones, constantes comportamientos de estilo conductista. A título de ejemplo, el enseñante pronunciaba de improviso una oración, sin contexto o situación previamente anunciada, y, enseguida, sólo después de haberla escuchado, debíamos todos juntos repetirla tres, cuatro e incluso más veces hasta que él aprobase nuestra respuesta, al cabo de lo cual nos escuchaba uno por uno. Eran instantes de franca ansiedad, hoy por hoy no sabría decir si en aquellos momentos más marcada por el lado del maestro, un poco como si él esperase, con una visible inquietud, una respuesta de nosotros sus alumnos-profesores sin error, o si acaso delineada por parte nuestra al pretender enviarle respuestas que serenaran su angustia al error. Después de dos o tres “rondas”, continuábamos con otra oración. A veces, a mitad de la clase, otras tantas al final, el profesor se daba tiempo para hacer **‘pauses-recopiages’**<sup>15</sup> escribiendo en el aquél pizarrón verde de antaño, de manera clara y muy ordenada las palabras y los diálogos que nos hacía repetir. Lo enuncio como *ordenada* en contraste con mi manera de ocupar los espacios en los ahora pizarrones blancos, percatándome en aquél momento que aunque fuesen negros o verdes o blancos, quizás ocres, tal vez rojos o más aun todos del color de las evidencias que representan, todos me recordaban en ese momento lo frustrante que nos era vernos reflejados en él, o bien copiar desde ese espacio, por más organizado que estuviese el contenido ahí impreso, *lo incomprensible* o mejor dicho *lo tan insignificativo* de aquel contenido para nuestra vida, puesto que en palabras de Cauduro, en esencia, ***el pizarrón era [¿era?] el espacio fundamental en nuestra mediocre educación. Además de cuadrado y negro, contra él te aburrías, ahí te denunciaban, en él te humillaban. Patíbulo obligado de mi infancia***<sup>16</sup>.

A nivel de metodología didáctica, cada curso tenía el mismo **ritual**. El profesor no intentaba modificar el ritmo de una sesión a la otra aun cuando el ambiente o la dinámica de la clase lo demandaban, focalizándose así en el método, el material – **su** material – las palabras y las oraciones que *había* que entender. Esta metodología tendía a retar vanamente nuestra memoria, nuestras capacidades para reproducir y repetir, lo que en cierto sentido, ahora entiendo,

---

<sup>15</sup> Decidí dejar el término en francés por así transmitir, con toda su **fuerza nominal**, el significado que yo buscaba.: “tiempo de pausa para copiar del pizarrón algo que está escrito”.

<sup>16</sup> Rafael Cauduro, *Un posible itinerario*, Grupo Editorial Vid, México, 2001, p.71.

era “coherente” con respecto a la manera como se nos iba a evaluar durante el examen final. No debo dejar de decir que tanto el curso como la “evaluación” buscaron ser testigos de nuestros “conocimientos sobre la materia” más que hacernos reflexionar acerca del aprendizaje.

En cuanto al contenido, el contacto con el náhuatl se hacía a partir de un manual<sup>17</sup> elaborado por el mismo docente. Único soporte lingüístico del curso, amén del contenido lingüístico presente en el discurso (soporte oral) del profesor. Consistía en 47 páginas todas ellas escritas en náhuatl. Podíamos encontrar ahí listas de palabras haciendo patente una dimensión lineal en cuanto a su presentación de conjunto y tipográfica, todas ellas con respecto a *campos semánticos* (intitulados como *el rostro, los momentos del día...*), y sin mostrar algún criterio de “exhibición” o de secuencia pertinentes para potenciar el aprendizaje. Diálogos creados a base de *preguntas-respuestas* prefabricadas, sin ningún interés, desde mi punto de vista, para efectos de intercambios realmente comunicativos - o comunicativamente reales - formaban también parte del libro. No hallé tampoco un criterio gramatical o lexical significativo que pudiera facilitarle al aprendiz su tarea de integrar, recrear o redescubrir conceptos y conocimientos ahí presentados, en una situación de comunicación. Llamó también mi atención la ausencia de algún resumen o sumario de los contenidos del manual, no por que tuviera que estar. De hecho nada que no signifique con algún criterio por parte de su autor debe de estar. También creo que lo que está ausente puede - y de hecho lo hace - significar más que si se mostrara palpablemente. No está visible justamente para hacerse manifiesto.

Digamos al menos que, desde un horizonte metodológico, no descubrí algo que significara o enriqueciera mi experiencia sobre recorridos en la didáctica del francés.

---

<sup>17</sup> Cf. Anexos.

## 1.8 UN MOMENTO PRIVILEGIADO

Separando estos sombríos aspectos sobre el método del curso de náhuatl, tuvimos la gran fortuna de vivir momentos realmente privilegiados.

Para poder vislumbrarlos, posicionémonos antes en el lente de la cámara de un buzo el cual ha logrado fotografiar un portentoso fenómeno de la naturaleza llamado **ice-berg**. Si pretendemos mirar sólo aquel octavo de esta montaña de hielo que emerge sobre la superficie del mar, únicamente veremos una parte de toda su belleza, o, en otros términos menos artísticos, de su realidad. El esplendor de un iceberg se puede solamente captar si y solo si lo vemos en su prístina totalidad. Nuestro buzo ha sabido esperar pacientemente para retratar la incidencia de los rayos del sol sobre el iceberg “**blanco**”. Sabe además que su preciada y gigantesca masa de hielo forma a su vez parte de otro espacio aún más grande, glaciares polares podríamos llamarlos tal vez. **Mas no pierde de vista su blanco, la experiencia que le permite enfocarlo con el placer de sus conocimientos ya adquiridos... y mucho menos el camino que lo condujo hacia él. Sin olvidar estos procesos**, le toma entonces la foto que dejará seguramente vestigios en la memoria de su vida de buzo y de ser humano... y todos los **phôtos** (*término griego de donde se deriva la primera parte de la palabra fotografía*) o conjunto de infinitas luces que conforman la imagen que vemos aquí desplegada, no son sino la expresión de su creatividad. Este buzo vivió sin duda alguna momentos privilegiados durante sus andanzas hacia su iceberg, en su conciencia del marco oceánico que les ofreció su refugio, en el momento de la práctica de su fotografía y al evaluar su mágico proceso en el revelado de la imagen de la obra de arte que vemos aquí misma impresa, con la viveza del lente de su cámara, y a todo color. Mirémoslo en la página siguiente:

Qué **privilegio** poder vivir así los procesos de aprendizaje. Entendamos privilegio en su significación más amplia. Referido al ámbito de las cosas desde un punto de vista filosófico, acerquémonos a una de las definiciones de este término `privilégié´ en el diccionario *Petit Robert*<sup>18</sup> para resaltar algo que dice así **“qui convient mieux que tout autre à telle personne, à telle chose”**. ¿Preguntémosnos entonces cuál fue, en este sentido, el privilegio del buzo?. Su experiencia, su paciencia para saber esperar, su mirada puesta en un iceberg protegido en el seno de un océano, la calidad de sus observaciones. En suma, él intuyó el gozo del privilegio que le significaron todos estos procesos juntos. El buzo le rindió tributo a sus procesos, mismos que cosecharon el placer de disfrutarse con aquél que los creó.

Tiempo después de concluir el curso, descubrí el privilegio de poder enriquecer una manera de concebir y recrear una y otra vez los recorridos metodológicos en los cursos de lengua a raíz de los aportes de otras lenguas. En el caso muy específico del náhuatl en tanto lengua *aglutinante*, es decir, que añade muchas clases de *afijos* (prefijos y/o sufijos), a una *palabra-base o raíz*, pude darme cuenta de la noción de **valor** que adquirirían las palabras de una lengua a *nivel lingüístico*, aplicándolo, por ejemplo, a los umbrales de *denotación* y *connotación* que podían ellas transmitir en los enunciados; pensé igualmente en los diversos trayectos que se podrían gestar a raíz de las significaciones que potencialmente surgen por el hecho de denotar o de connotar y del cómo ellas podían *interpretarse* según la interacciones que tuvieran lugar (*nivel pragmático de la lengua*). Sin dejar nunca de asociar mi perspectiva de la enseñanza de lenguas a procesos en tanto **mecanismos de significación**<sup>19</sup> potencialmente **amplios**, tal y como los define y describe magistralmente la maestra M. Vercamer a lo largo de todo el discurso de la comunicación de su tesis de maestría, no dejé de inspirarme en la **sabiduría que prodiga el mar**, e hice constantes abstracciones de lo que se llama un “marco de representaciones” para reflejarlas en mi **marco oceánico**. Dicho marco se inspiraba entonces del prodigioso espacio del mar: el grandioso iceberg del buzo ya no estaba deslindado de otros espacios aún más

---

<sup>18</sup> Paul Robert, Op. Cit., p. 1533.

<sup>19</sup> Monique Vercamer, “*El factor alumno en el concepto de diseño de cursos y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras*”, tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM, CELE. México, 1996, p. 99.

grandes, llámense éstos glaciares, montañas o tierras de hielo. Era parte de. Así, desde este doble proceso del *sentido de las palabras e interpretación de las mismas* dentro de un contexto interactivo, se perfila el valor de la lengua en toda su cabalidad al fotografiarlo en su dimensión de valor cultural (*nivel sociolingüístico de la lengua*). Digamos que para mi valía ciertamente la pena adentrarme en los mecanismos de aglutinación de la lengua e irlos paulatinamente desaglutinando - **cual los icebergs se separan de las masas compactas de donde nacen** -, para poder, tal vez, conocer y comprender mejor la presencia de **valores específicos asignados por las diferentes culturas** de aquellas palabras que habíamos comenzado a sondear desde su profundidad lingüística. En este juego de adicionar y restar elementos de sentido a la significación de la raíz, hay mucho que aprehender.

El proceso de aglutinación en la lengua náhuatl es una parte esencial de la creación de la misma. Los prefijos y sufijos que se anexan, digámos lúdicamente, a ciertos sustantivos y verbos del náhuatl, expresan relaciones **semánticas** (de significado) y respetan un cierto orden **morfo-lógico**. Entendiéndolo de este modo, en el verbo

## **timochantlalia**

los elementos de formación serían:

<b>timo</b>	= tu (pronombre personal) ----- (PREFIJO)
<b>chan</b>	= casa ----- (RAIZ DEL VOCABLO)
<b>tlalia</b>	= el lugar ----- (SUFIJO)

De dichos afijos formamos entonces el concepto “ahí donde tu casa se encuentra”.

Durante todos los cursos, el profesor “descomponía” - decían algunos de mis colegas - las palabras que él juzgaba importantes en partes fundamentales, sobretodo cuando tratábamos los diálogos a manera de pregunta y respuesta.

Quería hacernos comprender la importancia con la cual se revestía una palabra construida a través de elementos llenos de sentido en sí mismos para facilitarnos la búsqueda de las posibles significaciones de la palabra propiamente dicha. Este proceso nos ayudaba también a crear una cierta conciencia de las ideas inteligibles que servían para delimitar las diferentes partes de una oración, justificando así, en un momento dado la presencia de tal o cual elemento gramatical. Una parte prioritaria en el aprendizaje de una lengua, es justamente el hecho de poder delimitar o quizás **detectar** los diferentes momentos en donde existe una significación. Ciertamente es que mientras los signos que componen la lengua no sean claros para aquél que aspira viajar por ella, no hay modo de iniciar algún recorrido. ¿Dónde termina un signo y empieza otro?, ¿cómo indagar dónde termina un signo y empieza el otro en la dimensión oral de la lengua?, ¿qué elementos del oral me permiten descubrirlo?, ¿qué necesito para descubrirlo?, ¿qué favorece este proceso?. En el mío, por ejemplo, una observación sistemática del origen de *ciertas palabras* a partir de sus elementos constitutivos, sólo *aquellas que me resonaban* por la importancia que el maestro les daba al decir su enunciado, a saber por un énfasis puesto por el mismo docente en ellas al momento de hablar, esto me permitía un inimaginable acceso a la lengua. Era como mi puerto de entrada al mar. Intuí entonces que lo que más me motivaba para acercarme al aprendizaje de una lengua no era el código lingüístico por sí mismo sino por todo aquello cuanto hacían sus signos por transmitirme las representaciones culturales de sus hablantes. Resultó palpable para mí cómo el náhuatl tenía el don de evidenciar con toda su fuerza el gran espíritu de cultura de los pueblos que la hablan. Este saber es un privilegio para mí.

## 1.9 APRENDIZ U OBSERVADORA

Al término de este aprendizaje, no sabía a ciencia cierta qué rol había jugado, si el de aprendiz o más bien el de observadora. Por momentos, me sentía cabalmente alumna, sobretodo cuando el docente nos interrogaba individualmente, y que por ejemplo, al llegar mi turno, cambiaba súbitamente de pregunta. Me sentía entonces presionada por que no sabía lo que él esperaba como respuesta. El problema fue sin duda alguna que nunca tomé la decisión

sobre el papel que quería jugar. No me fue para nada fácil aprender y observar al mismo tiempo. Varios conceptos se entremezclaban en mi mente: primeramente, el curso de aprendizaje de una lengua “lejana” a la mía fungió como el punto de convergencia de varias experiencias, de entre las cuales volví a revivirme como la alumna de inglés de la *Escuela Moderna Americana* de hacía 29 años con todo y sus problemas de comprensión auditiva, la alumna feliz de los cursos triviales de francés del *Colegio Miraflores* en presencia del libro “*Le Mauger Bleu*”, estableciendo un paralelismo con el manual de náhuatl del maestro, la estudiante de italiano de sus años adolescentes que buscaba inconscientemente encontrar un eco de sus raíces italianas en mis apellidos (**Appendini Cauduro**) en la lengua, la estudiante del IFAL que tuvo maestros de primera y quienes le enseñaron a amar el proceso de la comunicación enseñante-aprendiente, la estudiante del curso de *morfosintaxis del español* que buscaba un despertar sucesivo de su lengua madre para poder acercarse “**interlingüísticamente**” al francés como lengua “meta”, la aprendiente del inigualable curso de formación del *CELE* que soñaba con algún día animar cursos, la aprendiente que se cultivaba y redescubría con la fuerza de su práctica dentro de un contacto cara a cara con innumerables hablantes de francés en la pródiga provincia de Québec.

El encuentro luminoso donde veía desfilas en mi mente todas estas experiencias al unísono a manera de reencuentros alternadamente **fortuitos** (en los momentos donde yo jugaba fuertemente a ser aprendiz) y **concertados** - como cuando nos entrevistamos con la vida misma - (justo antes y después de las clases), dicho encuentro, debo aceptarlo, desencadenó en mi proceso de participación en el curso varios estados de acción. Ser alumna, revitalizaba en mí el gusto por la experiencia misma del aprendizaje. Ser observadora, me permitía ser testigo futuro (antes o después de las sesiones) de un proceso en el cual yo misma participaba. Ser ambas personas no lo sé si en algún momento lo logré hacer.

## 1.10 GESTION DEL TIEMPO

Y en todo esto, ¿en qué me ayudó el espacio de tiempo de la clase?. Es verdaderamente patente que en el poco tiempo que duraba cada sesión, muchas cosas sucedían. A nivel de reflexión sobre mi aprendizaje durante el curso, ¡el tiempo fue maravillosamente extenso!. Este pensamiento marca un reflejo palpable en las palabras de Víctor Hugo : “***Que peu de temps suffit pour changer toutes choses!***”<sup>20</sup> No fue necesario más tiempo que el dedicado a los 75 días de proceso que duró el curso para poder vivir en pleno lo que tuve que vivir, valga la redundancia. No obstante, desde el punto de vista del tiempo que los procesos necesitan para madurar y elevar a la categoría de verdadera experiencia el conocimiento de un aprendiz, el tiempo se me figuró extremadamente contraído. Si debiera decir el cómo percibí mis procesos de anclaje hacia la lengua náhuatl al cabo de dos meses y medio, apuntalaría cosas tales como éstas:

- Con excepción de algunos diálogos sobre el discurso de la presentación y de algunos elementos gramaticales que me aprendí de memoria, no me sentía del todo fuerte para interactuar de un modo más o menos “eficaz” con los demás. Me faltaba léxico y conectores que facilitaran los intercambios orales. Al cabo de cinco semanas, no llegaba a comprender muy bien cómo unir las diferentes partes de la oración en náhuatl al igual que las oraciones entre sí. Un poco como si mis *mecanismos de significación* fueran cabos sueltos, bien desperdigados, sin poder saber a caso cómo poderlos recolectar. Sentía que el ritmo del curso no me permitía hacer procesos de mayor calidad durante las interacciones por más “simples” que éstas fueran. En suma, no encontraba un modo significativo para integrar el vocabulario a mi discurso. Es más, me parecía contradictorio el hecho de no tener disponible un cierto “léxico” pese a que la metodología del profesor con respecto a una apropiación de las palabras era precisamente ¡darnos listas de palabras!. **¿En qué `garantizaba` todo esto el poder crear un puente**

---

<sup>20</sup> Paul Robert, Op. Cit., p. 1938.

**entre el significado que empezábamos a conocer de las palabras, con el momento de interactuar?.**

- Queriendo siempre redundar acerca del tiempo que necesitan los procesos para madurar de aprendiz en aprendiz, el volumen-horario del curso no me permitía hacer resueltamente míos los contenidos tratados en el mismo. Dos horas por semana de trabajo `efectivo´ no bastaban para poder procesar un “mínimo de conocimientos”. Hubiera hecho falta, para tal efecto, que el enseñante promoviera mini-periodos de pausa para explicar algunos elementos del náhuatl que escapaban a nuestra comprensión (¿o escapábamos nosotros acaso de ellos?).
- En cuanto al avance del proceso en el tiempo acordado al mismo, no tuve el sentimiento de haber logrado la tarea de aprender a hacer algo con la lengua. Pude rendirle cuenta a **mi propio proceso** de aprendizaje de un saber – decir más **no de un saber hacer** (nivel de lo deseable o requerido) y menos aún de un poder-hacer (nivel de lo que estoy realmente en medida de poder realizar con la lengua).  
Encontraremos una descripción *significativamente* detallada de estos complejos procesos de aprendizaje en el tercer capítulo sobre una propuesta metodológica en el rubro de *progresiones*.
- La dinámica misma de la clase no me permitía controlar aspectos importantes de *mis estrategias de aprendizaje* y de *mis estrategias de comunicación*. Al yo encontrar un elemento de la lengua que pareciera interesante para procesarlo (*hacerlo progresar dirían algunos*) en mi `interlenguaje´ - el carácter aglutinante del náhuatl, por ejemplo -, no hallaba la manera de sistematizarlo, o de anclarlo quizás, en mi memoria, debido a que la metodología que debíamos seguir, semejante a la inercia de las estelas que persiguen a su barco, nos hacía recordar que estábamos ahí para responder a lo que nos solicitaba el docente. De este modo, mi pasión por el descubrimiento se transformaba, metodológicamente hablando, en malestar.

Por los mismos trazos previamente delineados por el docente en el curso, tuve en fin la impresión de haber sólo ¡acumulado! conocimientos en forma progresiva sin ser capaz, por lo mismo, de extrapolarlos de manera clara a mi proceso de aprendizaje y de comunicación por ende. En este punto puedo manifestar, con la legitimación de mi experiencia, que dos de las tantas estrategias que me han coadyuvado a mejorar mi aprendizaje son mis propias estrategias de cognición y de metacognición. Miremos esto con una gran lupa en el inciso que sigue.

#### 1.10 EL TIEMPO DEL APRENDIZAJE: COADYUVANTE DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Dentro del infinito panorama del aprendizaje de una lengua, intervienen, en el transcurrir del “tiempo del aprendizaje” (no así del “tiempo administrativo” que al aprendizaje se le quiere dar), múltiples y muy complejos *factores cognitivos*. Es claro que si queremos, como docentes, realmente ver por el alumno y sus procesos (quiero hacer notar que no hice mención de sus progresos), no podemos desvincularlo de sus singulares y virtualmente preciadísimos estilos de conocer y de aprender. El concepto de estrategia de aprendizaje - *en el ámbito por supuesto de una lengua extranjera* - nace en esencia, en un principio, de una clara preocupación sobre la manera como los alumnos conocen el mundo y los procesos que intervienen para aprehenderlo, y llevado esto al espacio del aprendizaje, el interés por los procesos implementados por los alumnos para mejorar su propio aprendizaje. Al respecto, los trabajos de Oxford figuran entre las contribuciones más importantes en la investigación y difusión de conocimientos en materia de *estrategia de aprendizaje* de una lengua extranjera. Definiendo él mismo el concepto de estrategias como **“des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage... des outils pour une implication active et autonome,”** <sup>21</sup> , no podemos - ¡no debemos! - hacer caso omiso de ellos por la poderosa envergadura que ellos representan. Si

---

<sup>21</sup> R. Oxford, *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know* ; Newbury house, Nueva York, 1990 :1, en Paul Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères, 1998, Paris, pp. 30, 31.

extendiéramos un mapa en nuestra mente para poder hacer lo más palpable posible los procesos cognitivos de los aprendices, veríamos todo un mundo de estrategias desplegadas. Al respecto, existen varias propuestas de modelos teóricos que pretenden describir estos complejos y apasionantes procesos. Citaré dos de las cuales han tenido un amplio “terreno de significación común” en mis procesos. En la tipología de existe, un inventario detallado de estrategias con una *intención de practicidad*, la cual es descrita por Paul Cyr en su obra “**Les stratégies d’apprentissage**”.<sup>22</sup> En efecto, Oxford pretende ahondar en la variedad de procesos que ocupan los espacios de aprendizaje de los alumnos, mismos que son susceptibles de trascender al espacio práctico de la enseñanza de la lengua :

***Oxford vise d’abord et avant tout à populariser la question des stratégies d’apprentissage auprès des enseignants de L2<sup>23</sup> et elle leur propose une série d’exercices afin de les faire acquérir par leurs apprenants... elle tient pour acquis que les stratégies sont enseignables.***

Una constante en mis procesos de aprendizaje desde la época de mis primeros cursos de francés en el IFAL ha sido pues un embelesamiento por las estrategias de conocimiento, en su doble espacio, a saber de cognición propiamente y de metacognición. Así, en la perspectiva de **estrategias enseñables** de Oxford (enfoque sin duda pragmático el cual hace un llamado a mi atención), varias de ellas salían a la luz. Si me ubico como alumna, mis estrategias mismas son las que me enseñaban; situándome en el ángulo de docente, seis años después de haber iniciado mis estudios de francés, empezaba yo a sensibilizar a mis alumnos acerca del potencial que adquiriría su aprendizaje toda vez embebido en sus fascinantes operaciones mentales.

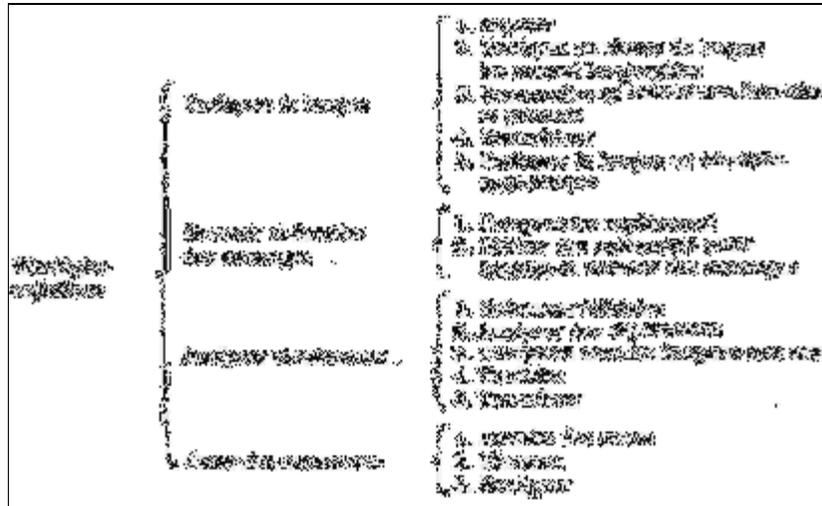
---

<sup>22</sup> Paul Cyr, Op. Cit., p. 30.

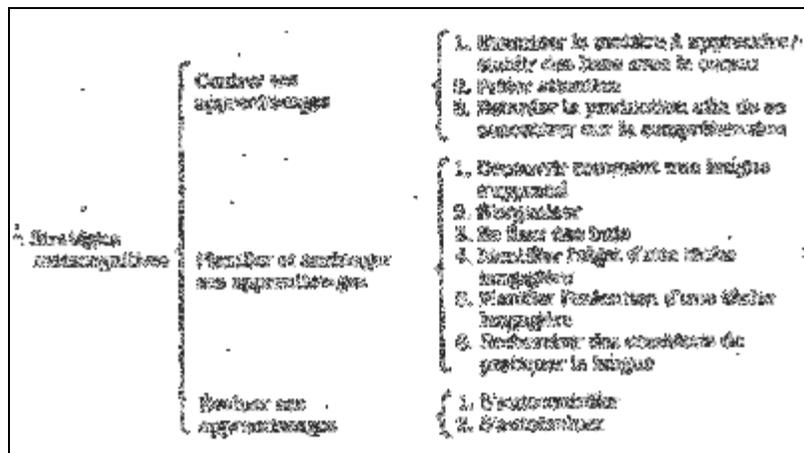
<sup>23</sup> L2 ó lengua segunda.

La propuesta de *estrategias cognitivas y metacognitivas* que presenta Oxford<sup>24</sup> se reproduce a continuación:

cuadro 1



cuadro 2



<sup>24</sup> Los dos tipos de estrategias que presento en esta página son sólo una subdivisión de una clasificación mucha más amplia. En el inventario general de estrategias, Oxford las organiza en dos grandes categorías, a saber como estrategias *directas e indirectas*, las primeras implicando una manipulación de la lengua "meta" así como un desarrollo de procesos mentales mientras que las segundas, las indirectas, pretenden enmarcar o apoyar el aprendizaje. Para Oxford, las estrategias del *cuadro 1* pertenecen a la categoría de estrategias directas en el supuesto de que están presentes en el proceso mismo de cognición y de aprendizaje = una cita entre el aprendiente y la materia misma (*la práctica misma de la lengua* a través de procesos como repetir, practicar en la clase de lengua los sonidos y las grafías, etc.; *la recepción y emisión de mensajes* a través de procesos tales como una rápida comprensión; *el análisis y razonamiento* a través de procesos como maneras de razonar, de deducir o de inferir, traducir; *la creación de estructuras* a partir de operaciones tales como tomar notas, resumir, etc.). Asimismo, las estrategias del *cuadro 2* forman parte de la categoría de estrategias indirectas en el entendido de que ayudan a reflexionar e indagar sobre los procesos de cognición y de aprendizaje desde fuera, ¡¡como espectadores de su propia comprensión!! (*el indagar sobre el aprendizaje mismo de la materia, el reflexionar acerca de las maneras de planificar el aprendizaje, el autoevaluar sus procesos*, etc.). Paul Cyr, Op., Cit., pp. 32, 33.

Años más tarde, hacia la última década del siglo XX, surge la tipología de O'Malley y sus colaboradores, con una propuesta abierta, más *operacional* o utilizable que la tipología de Oxford tanto a nivel de investigación como de comprensión de las parte de los docentes-practicantes sobre lo que verdaderamente son las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera. Como oportunamente lo señala P. Cyr en su obra sobre las estrategias, O'Malley se inspira de la procesos llevados a cabo en **psicología cognitiva** para clasificar las estrategias, regroupamiento que aparece aquí abajo<sup>25</sup>:

**PANORAMA DE LA CLASIFICACION DE ESTRATEGIAS DE O'MALLEY Y CHAMOT**

*cuadro 3*

---

<sup>25</sup> Paul Cyr, Op. Cit., pp. 38,39.

En la propuesta de O'Malley, las estrategias están agrupadas en tres grandes categorías, ocupando el primer lugar de la clasificación las metacognitivas, **en las que haremos una escala**, con el intento, tal vez consciente, de mostrar una dimensión englobante, a saber que rebasa los procesos mismos de cognición y de aprendizaje. Fue quizás también esta misma intención la de O'Malley al colocarlas en primera posición. En términos de su mismo creador, la palabra *monitoreo* pudiera ser reveladora de lo que realmente pretenden lograr dichas estrategias, algo así como los monitores cardíacos los cuales vigilan las actividades propiamente del corazón, al registrar en su programa todo aquello cuanto tiene lugar.

Insistiendo sobre la idea de la **apertura** con la que se presentan las estrategias de O'Malley **así como se encuentran formuladas**, la **anticipación** como una de las estrategias metacognitivas, resulta de gran calibre con respecto a lo que en clase no ha sido abordado, aquello que el alumno imagina con anticipación, mostrando con ello una autonomía en relación con los contenidos que pudiera presentarle el maestro en el devenir del curso. Por ejemplo, lo haríamos *enseñable* (en términos de Oxford) o *favorisaríamos su utilización* (en términos de O'Malley) al facilitarle al alumno una autoformulación de *objetivos de aprendizaje* (él mismo decide si son objetos de su aprendizaje o no, sin la intervención de factores externos a su proceso). Otro ejemplo de utilización o de activación de esta estrategia lo es en los procesos de lectura cuando el alumno **prevé** (vé cosas antes de que le digan algo) contenidos..., otros contenidos que no han sido vistos por el mismo docente y los demás alumnos del curso.

La **atención** como otra estrategia de estilo metacognitivo, tiene una implicación fundamental en los procesos de aprendizaje si, en lugar de concebirla como concentración de la actividad mental sobre un objeto determinado, la visualizamos como una estrategia la cual pretende justamente llamar nuestra atención sobre algo, **avisarnos** de algo que pueda abrir nuestra conciencia para **contribuir** a nuestro aprendizaje (como el ejemplo que ofrecí en el rubro 1.1 - UN RELATO DE LA ESTUDIANTE QUE SOY... -, en cuanto a mi atención de aquella 'bienvenida'

que connotaba el discurso de la presentación de los maestros, en el habla de la coordinadora pedagógica del curso de perfeccionamiento en francés que hice en la ciudad de Québec)<sup>26</sup>.

De los dos tipos de atención enunciadas por O'Malley (general y selectiva), la segunda, - la selectiva - genera un fuerte eco en mi ser de aprendiz, al transmitir una idea de focalización o de especificidad, no tanto en función de lo que el docente pretenda orientar en mí, sino de aquello que yo misma decida precisamente elegir..., similar a un viaje donde, a lo largo de los recorridos que tienen lugar durante el mismo, yo decido en dónde quiero permanecer por más tiempo, ya que aquel paraje tiene avisos que ofrecerle a mi conciencia de viajera.

El término **autogestión** también presenta una apertura hacia las maneras como el alumno desarrolla sus procesos de aprendizaje. Obvio resulta decir que el vocablo mismo remite a la idea de autonomía en el sentido que él mismo, siempre y cuando el curso esté ahí para guiarlo y no para instruirlo, va buscando el modo de construir sus propios caminos activamente, algo así como itinerarios que le brinden ***“les occasions de pratiquer la langue cible en s'exposant volontiers à des situations où il aura à la réutiliser...de façon à maximiser son apprentissage...les enseignants de L2 reconnaîtront là l'élève qui s'implique, qui fait des efforts à l'extérieur de la salle de classe et dont les progrès<sup>27</sup> sont notables...”***.<sup>28</sup> Diríamos que el aprendiz mismo reúne las condiciones que le permitan hacer los viajes más reveladores. El tiene la última palabra.

La estrategia de **autorregulación** sería como un esfuerzo, a manera de prospección, por encontrar algo que me permita mejorar como aprendiz, para ir más allá de lo que ya sé. Verifico lo que supuestamente tengo por adquirido – lo que ya sé – y posteriormente lo puedo o no modificar. No me gusta llamarlo auto-corrección ya que este término me remite a la idea de corregir algo que

---

<sup>26</sup> Cf. Notas mías durante el “stage” de perfeccionamiento lingüístico que realicé en la Universidad Laval en la ciudad de Québec, durante el verano de 1998. Anexos.

<sup>27</sup> Entendamos “progresos” en el sentido amplio de “procesos” y no de avances secuenciales.

<sup>28</sup> Ibid., pp. 44, 45.

supuestamente estaba mal, lo que hago mejor es indagar, descubrir o redescubrir para modificar, para adaptar.

Una pedagogía del descubrimiento pregona por exacerbar el ímpetu de indagación del alumno, y no así de fomentar en el alumno el ferviente deseo de reclamar explicaciones de la lengua al otro - llámese profesor, llámese demás alumnos - , o peor aún, pretender que escuche nuestras explicaciones. Una forma metacognitiva de plantear dicha indagación se llama **identificación del problema** en palabras de O'Malley. Podemos enseñar al alumno a cuestionarse, por ejemplo, sobre la intencionalidad de las actividades o de la propuesta de contenidos que se despliegan durante el curso. La pregunta no sería quizás ¿por qué hago esto? o ¿por qué hago tal ejercicio?, sino ¿cuál es mi intención, cuál es su intención?. Quizás también lo importante no estaría en "el por qué" de las cosas sino en la *intencionalidad* con la que las hacemos y las consecuencias (prefiero yo llamarlas frutos o cosechas) que se derivan de ellas.

La **autoevaluación** habla por si sola. No necesita de presentaciones. Pero, ¿cómo lo hace cada uno?, ¿cómo lo hago yo?, ¿qué he descubierto yo al hacerla? ... Porque nadie evalúa por mí.

Si viéramos las estrategias cognitivas y las metacognitivas a un mismo tiempo, como en una vista aérea, diría yo que las primeras tienen lugar **en** el tiempo del aprendizaje, se van dando a medida que aprendemos, según la manera como estamos con el conocimiento. Las segundas, las metacognitivas, van más allá del espacio del tiempo, acaso intemporales. Requieren ciertamente tiempo para ser digeridas empero son redireccionables hacia nuestros infinitos procesos de aprendizaje. Ambas dos proveen de una fuerza *sinecuanon* al verdadero aprendiente.

Pues regresando así, con todo este bagaje de estrategias descritas, al sentimiento de malestar del que hice mención en el rubro sobre la *gestión del tiempo* con respecto al tiempo justamente que necesitan los procesos para madurar, aquel estado de incomodidad respecto a la idea de no rebasar mi

umbral de conocimiento, sin desarrollarlo por la misma cuestión, esto influyó negativamente en mis aptitudes para revisar mis procesos de “avance” en mi aprendizaje de la lengua náhuatl.

**Parecía que perseguíamos más la propia metacognición del maestro que nuestras formas personales de reflexión, de comprensión, de imaginación, de elección, de autonomía, de autoevaluación, por mencionar solo algunos procedimientos, sobre nuestros propios procesos de aprendizaje.**

### 1.11 APRENDER Y ENSEÑAR: UNA FORMACION PERMANENTE

Construía yo mis cursos con la base de los *si* ’s condicionales: esa era una de mis constantes. Y me decía a mi misma: si yo hiciera, si yo trajera, si intentara, y la lista así podía seguir. Era el discurso del “yo profesor” instruyo a mis alumnos. Inconscientemente esculpía a mis alumnos a mi singular manera de concebir la enseñanza. En un proceso paulatino fui pasando del “yo docente” al “tú alumno”, imaginando así la lengua y el alumno como objetos de aprendizaje.

La experiencia de aprender náhuatl me permitió comprender con más profundidad que tanto el aprendizaje como la enseñanza constituyen los dos ejes fundamentales de una concepción funcional y comunicativa de la formación. Actualmente, en mis prácticas de clase, intento, de manera cada vez más consciente, propulsar, en los intercambios de las clases, un “on”<sup>29</sup>, mismo que procura amalgamar tanto los puntos de vista de los alumnos como mis propias propuestas.

Actualmente puedo definir un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje como una “entente profonde, spontanée, inexprimée et [souvent passionnante entre l’enseignant et son `disciple’],<sup>30</sup> **« cette relation unique**, cito las palabras de Bergson, **cache une arrière-pensée d’entente, je dirais presque de complicité ».**<sup>31</sup> Aprender a ser aprendiz de una lengua extranjera

---

<sup>29</sup> “On” tiene en este contexto el valor de nosotros (alumnos y docente).

<sup>30</sup> Paul Robert, Op. Cit., p. 351.

<sup>31</sup> Ibid.

para aprender mejor a ser enseñante, demanda tiempo. Es también una formación permanente.

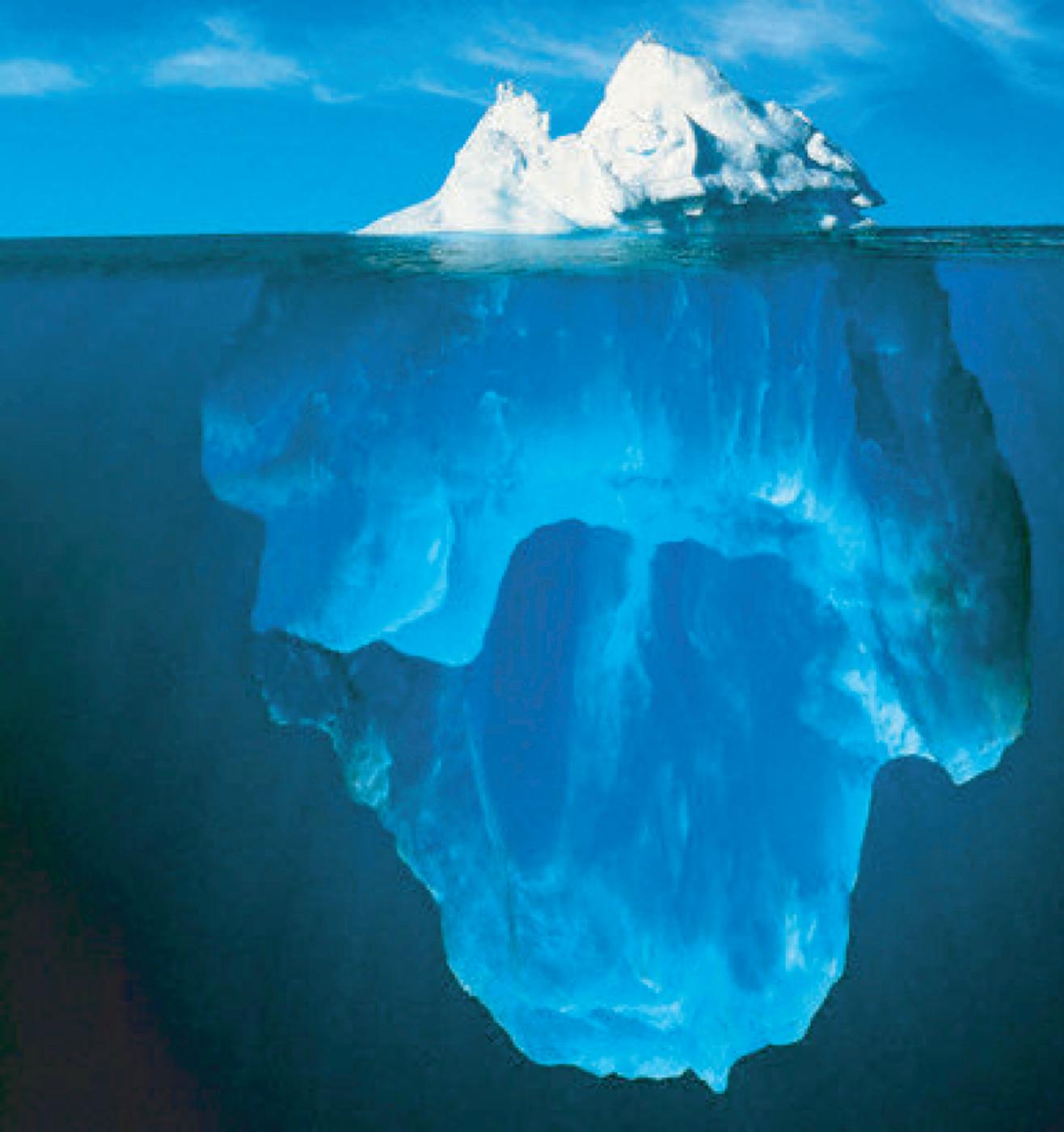
En lo que atañe al curso de náhuatl, me hizo falta, en cuanto a metodología se refiere, dicha complicidad. Al respecto, varios elementos incidieron ciertamente en cuanto a la manera en como viví esta experiencia. Me hubiera gustado, en relación con mis procesos de aprendizaje de la lengua náhuatl, haber profundizado en los siguientes aspectos:

#### 1.12 DARLE SENTIDO AL APRENDIZAJE

Una formación en lengua consiste ciertamente en darle sentido al aprendizaje. Como aprendiz, durante una actividad, o en el proceso de descubrimiento de alguna expresión o incluso en el análisis de una palabra en sus partes constitutivas (...), suelo preguntarme: ¿por qué aprendo esta lengua?, ¿hacia dónde voy con ella?, ¿a dónde quiero llegar con ella?, ¿qué me dice “esto” a mi?, ¿cómo relacionar tal actividad con mi vida cotidiana y profesional?, ¿en qué medida este manual es revelador para mí? (...). En tanto alumna de lenguas, cuestiono constantemente los discursos - y los materiales en los cuales están contenidos - que son en clase tratados. Es necesario que algo me digan para poder así hacer realmente revelador mi aprendizaje. Intento a menudo ver también aquello que los demás consideran significativo para su aprendizaje. Para mí es muy difícil agregar “nuevos elementos de significación” a un conocimiento que ha sido procedimentalmente adquirido por mí misma, en tanto aquellos elementos no hayan sido por mí descubiertos. Aprender por aprender nada me dice. De esta manera, considero que una de las tareas más importantes que un profesor puede promover es ayudar al estudiante a estar siempre en alerta de su rol potencialmente activo en cuanto a darle un sentido propio a su aprendizaje.

En el próximo capítulo veremos desmembrados varios elementos de reflexión en torno a aquellos *mecanismos de significación* que me ayudaron a seguir

recorriendo un camino de aprendizaje desde la plataforma de un aprendizaje significativo, eminentemente procedimental, para crear un anclaje con mi práctica docente. En el umbral de este primer capítulo quisiera preguntarme, desde un puente que permita acceder al segundo capítulo, si el aprendizaje no es más que un juego, el juego de aprender a aprender, para saber quienes somos y saber así a dónde vamos...



# ACCUEIL

PERFECTIONNEMENT EN ENSEIGNEMENT DU FCF

lundi 6 juillet 1998  
9 h du matin

- le stage existe depuis 1948
- défenseurs de l'intégration américaine
- Soyez les bienvenus
- c'est une tradition à Laval d'accueillir des étudiants de  $\neq$  pays
- enseignement de qualité
- donner de la connaissance et de la formation
- vs arrivez dans une période chaude et active de l'année
- Un bon séjour à Laval
- vs êtes les artisans de votre propre formation"
- Bon séjour!

- Pavillon Lemieux  
- 13:30 = à la caisse populaire (apportez votre passe port) \$248  
- 17:00

- Je vous souhaite un très bon séjour à Laval!

Marcel Tremblay

- alors, encore une fois bienvenue à l'UL
- 10 ans comme organisateur (il a travaillé...)
- STAGE
- des crédits rattachés à ce cours
- ils font une évaluation (mais ne vous précipitez démesurément)
- 3 volets

ling  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Didactique} \\ \text{- ateliers} \\ \text{(Madame Garabillan?)} \end{array} \right.$  sur le Québec  
- conférences

Stage que vs entreprenez aujourd'hui...

5:00 pm (les 2 groupes de stagiaires)  
Réception

matériel

- on a de  $\oplus$  eu  $\oplus$  de demande...!
- vous pouvez observer des choses!

- carte d'assurance
- pochettes
- chèques
- manuel pratique

- j'ai un creux de l'estomac...
- un blème technique s'est présenté

# STAGE de PERFECTIONNEMENT en ENSEIGNEMENT du FLE

UNIVERSITÉ Laval  
École des langues vivantes

lundi 6 juillet 1998

**Colette** ⇒ spécialiste en phonétique  
Garant-Viau

Avant de prendre longtemps la parole...  
Maintenant c'est votre tour de vous présenter

**BRISER LA GLACE** → Ici on est plus habitués à ça

L'objectif ce n'est pas de compléter 100%.  
Une question: Est-ce q'vs nous comprenez bien?  
Juste un instant d'attention  
Quelles am. les loines en dehors de l'exercice?

Allons voir ce que ns allons faire! (allons voir un petit peu)

Y a pas d'écoles-primaires

Rassurez-vous! Il n'est pas dans la salle!  
C'est le type de québécois parfait!

Y a bcp de points en commun!

Ce sont les loisirs de Monsieur...

\* - À Québec, y a de très très bons restau. ....

• Oh, c'est une herbe.

On a fait un peu le tour.

Vs êtes au même stage que les autres prof.

on va vs le remettre le macaron!, ainsi que le programme  
du Festival

# STAGE de PERFECTIONNEMENT en ENSEIGNEMENT du F2E

UNIVERSITÉ Laval  
École des langues vivantes

lundi 6 juillet 1998

**Colette** → spécialiste en phonétique  
Garamit-Viau

Avant de prendre longtemps la parole...  
Maintenant c'est votre tour de vous présenter

**BRISER LA GLACE** → Ici on est plus habitués à ça

L'objectif ce n'est pas de compléter 100%.  
Une question: Est-ce q'vs nous comprenez bien?  
Juste un instant d'attention  
Quelles am. les loines en dehors de l'exercice?

Allons voir ce que ns allons faire! (allons voir un petit peu)

Y a pas d'écoles-prisonnières

Rassurez-vous! Il n'est pas dans la salle!  
c'est le type de québécois parfait!

Y a b.p. de points en commun!  
Ce sont les loisirs de Monsieur...

\* - À Québec, y a de très très bons restau. ...

• OK, c'est une herbe.

on a fait un peu le tour.

vs êtes au même stage que les autres prof.

on va vs le remettre le macaron!, ainsi que le programme  
du Festival

# CONFÉRENCE

mardi 7 juillet 1998

## Histoire du Québec à grands traits

DKN-3E

Pour les étrangers, les taxes sont remboursables.

- Je vous présente **Marc Simard** que certains d'entre vous connaissent...
- Marc est prof. d'histoire...
- Il a été longtemps prof de...
- Il a un bac à un math... spécialité en...
- <sup>10</sup> ans d'années // <sup>10</sup> ans on recourt à Marc
- Vous pouvez profiter de sa qualité...
- c'est aussi un écrivain...
- Je vous laisse avec
- Je suis certaine que vous allez passer 2h magnifiques...
- 2h qui vont se poursuivre demain

- musée de la civilisation  
 - l'histoire de Québec: quelques jalons (livre)

Préparez vos crayons...

- après cette charmante présentation, j'ai la lourde tâche de... en 4 heures. c'est faisable.

- Je vais vous donner... essayer de ne pas trop vous ennuyer...

la pire chose à dire à une fille c'est d'  
- j'étais étudiant d'histoire

- ce sont de grandes idées...

- j'ai préparé... le plan

- Je vous ai préparée une carte "muette" de...

- vous avez aussi des tableaux

- et enfin

- Je vais essayer de parler } fort ✓ et distinctement ✓ } Je fait un effort...

- Si ça m'arrive, faites-moi signe (oh oh!!)

- J'ai pas l'habitude  
d'en faire (la paumé)

mardi 7 juillet 1998

# CONFÉRENCE

## Québec, ville du patrimoine mondial

Serge Viau

(DKN-1A)

- Tous qu'on bien mangé cet après-midi?
- Il a une formation d'architecte et d'urbanisme
- Il a été directeur des...
- Il a travaillé fortement...
- Il est un expert en ce qui concerne...
- Il a cet amour de la ville de Québec
- et pour les plus perspicaces, on partage 30 minutes
- cela se termine par une petite vidéo que je trouve magnifique

1<sup>er</sup> emploi par haerms  
desubrir la que te  
memos

2<sup>de</sup> pos haer desubrir  
lo suya

### Liste UNESCO

(à travers une ~~convention~~ convention qui s'appelle patrimoine universel, naturel... fondé par l'UNESCO...)

aujourd'hui.

- 112 pays qui ont signé la Convention. Par exemple, le Japon vient de signer la convention.
- le Comité du Patrimoine Mondial analyse les candidatures
- 418 sites culturels (monuments, grands ensembles, villes, etc.)
- 114 sites naturels (grands parcs, formations géologiques, grands espaces, etc.)

(Il a demandé aux gens de la salle s'ils connaissent les sites culturels et/ou naturels de leur pays).

Il y a plusieurs sites dans les Caraïbes.

### Au Mexique

- les sites Mayas
- le parc national de Palenque
- le centre historique de Oaxaca
- zone archéologique de Montéalban
- centre historique de Mexico
- " " de Zacatecas
- la ville d'Uxmal
- les hospices (casas) au Guadalajera

Mme Jacques Carrière

-ami- Je me rappelle jamais son nom.

# CONFÉRENCE

gosses = festicules (Québec)  
= enfants (France)

## Le français du Québec : visite guidée

Robert Vézina

DKN-3E

- Il a aussi l'expérience en FLE
- Si je regarde son CV, je m'attarderais
- Dans, il a la formation
- Bon voyage dans ce français qui est le mien.
- Je prends facilement la couleur des gens à qui je parle

## LE FRANÇAIS QUÉBÉCOIS

passablement ≠ du français européen

### Préjugés vs :

L'ultime alliance  
Pierre Villon

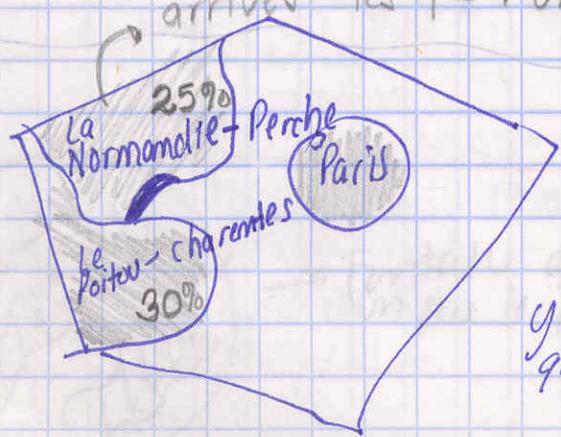
- de qualité moindre que le f. europ.
- l'essence du f. québ. constitue des fautes

## Les Divergences :

- communauté ≠
- colonie <sup>au dessus de la</sup> française : La Nouvelle France.
- Fondation de la ville du Québec → 1608

Qui sont ceux qui sont venus ici ?

arrivés les 1<sup>ers</sup>. On eu l'influence la plus grande.



Des régions qui ont donné certains nombre de colonies

y a pas bcp de Français qui sont venus ici.

la, sa va. (pa' decir pa' sur fueror internes que ya hasle de eso - leyendo-).  
- si us vuole faire circuler -

# COURS

le 10 juillet 1998

## Grammaire DKN-3E

Jean-Louis TREMBLAY ✓

verbe = -a des dizaines de formes (multiplicite)

- directeur de l'école des langues vivantes
- c'est un linguiste, c'est un grammairien
- Il a enseigné la littérature
- Je pense qu'il connaît surtout l'étudiant, quelles sont ses façons d'apprendre de l'étudiant
- La grammaire n'a plus de secrets pour lui
- Il a toujours gardé un attrait pour le théâtre, donc c'est un homme d'art aussi

### Les dernières solitudes

- c'est un homme au grand cœur
- (c'est homme de cuisine) (y a des parfums qui sortent de sa cuisine)

- ah, voilà, M Tremblay

- Bon courage, à tout à l'heure pour le film

1<sup>re</sup> année de bac = niveau (19 et 22 ans)

Ce cours va être lié au système verbal.  
L'élève ne s'attarde pas toute la richesse de ce qui à découvrir } est le verbe

D'espère que ça va nous être d'une certaine utilité.  
- Si on va vite, on va voir toute la valeur des verbes

- ça va va?  
- pas de questions jusqu'à la?

le - Mangourit) → on aura une rencontre  
CONJUGAISONS lundi 13:30 au DKN 1289  
13  
magnifique livre de conjugaison

le 10 juillet '98

**CONFÉRENCE**

c'est tj. avec une carte se fait référence à la souris de l'ordinateur?

**Le roman québécois : l'identité en mouvement** DKN-36  
Gilles Perron

- Voilà encore un jeune prof. qui va nous emmener dans les pages de la litt.
- chargé des cours au départ. de littérature
- J'ajoutai que...
- très organisé, très clair...
- Oh la la! voilà!

- on va la laisser sortir!

- c'est très  $\neq$  d'ailleurs aux gens qui n'appartiennent pas au même territoire géographique...

- Je me prendrai pas pour quelqu'un q'rs comprennent très bien la litt. québécoise.

On a au Québec une littérature qui est

- très jeune.
- mais elle est quand même
- assez forte, assez imp.

Elle prend toute sa place au XX<sup>e</sup> siècle.

Le peuple français va être très lent.

pas de littérature: peu de poésie, etc.

1608 → Fondation de Québec - Période de la Nouvelle France

1763 → Traité de Paris (commence le Canada britannique)  
Enous sommes une colonie britannique

recits de voyage  
les Religieux = 1<sup>er</sup> écrivain de la litt. québécoise (des textes fondateurs)

Je serai de cœur avec vous  
on m'a assuré que vous le lirez à haute voix

## CAPÍTULO 2

### FORMACION DE PROCESOS Y PROCESOS DE SIGNIFICACION

---

« « Narration, dirons-nous implique mémoire » : lisant cette proposition dans *Temps et Récit* de Paul Ricoeur, j'ai fait comme si elle pouvait s'inverser. Le souvenir, c'est se raconter une histoire : par fragments, sans doute, par éclats dispersés, mais il faut une histoire... il y a donc une forme d'activité narrative, de « mise en intrigue »... »

Lucette Valensi

#### 2.1 UN DESPERTAR SOBRE LOS PROCESOS DE SIGNIFICACION

No hubiese podido llegar a este espacio del proyecto sin antes haber narrado mi propia historia, la cual es sin duda alguna el puerto de salida de los procesos que veremos exployados en el presente capítulo. Si bien he decidido pues partir de un relato acerca de mis encuentros con el aprendizaje de cuatro lenguas extranjeras con diversos fines todos y en momentos diferentes de mi vida, también veremos cómo mis procesos se proyectan hacia otras voces y otros lenguajes, a veces regocijándome en coincidir con tal o cual concepto de tal o cual autor, otras tantas alejándome de ideas o representaciones desfavorables para una construcción personal del aprendizaje. Todo esto siendo el espejo de una necesidad inminente de rebasar mis propios `mecanismos de significación`.

Una técnica muy singular para acercarme a las nociones de *procesos* y de *significación* se desencadenó fuertemente y en primer lugar a raíz de mis experiencias en el seno de una formación sobre conceptos de significación del *Curso de Formación de Profesores* de 1993 a 1994,<sup>31</sup> momento en el cual llegaba yo con un aparente equipaje de reminiscencias estructuralistas de mis cursos de lengua de antaño, pese a mi anhelo profundo de estar siempre atenta a **algo más** que la interacción entre la materia y yo misma. Desde aquellas clases de lengua, cierto es que - recordemos en este punto la

---

<sup>31</sup> Fui alumna del *Curso de Formación de Profesores* en el área de francés, generación 1993-1994, CELE-UNAM, México.

terminología de O'Malley sobre las estrategias *metacognitivas* - me **anticipaba** constantemente a los contenidos o a las "cosas" que sucedían en la clase, expandía mi **atención** hacia incontables indicios que **avisarme** algo querían - **seleccionándolos** y albergándolos en algún rincón de mi proceso, así como cuando apartamos algo que queremos comprar pero que en ese momento no nos es posible -, **construía** constante y activamente mis propios caminos o procesos independientemente de la estructuración de contenidos a revisar durante las clases o fuera de ellas - alejándome de todo estudio artificial y riguroso de ejercicios mecánicos y buscando comprender "el por qué de"... el por qué de eso como estaba hecho o dicho.

Durante el *Curso de Formación* pude entonces, más que en cualquier otro momento de mi aprendizaje de francés, incorporar las estrategias metacognitivas con la riqueza y responsabilidad de saberme, a la vez, alumna de lengua y alumna de formación de profesores. Mi "yo alumna de lengua" se desplazó entonces a un espacio de significación en donde mis procesos de cognición eran el centro de atención (la lengua y yo nos dábamos citas todo el tiempo), mientras que mi "yo alumna de formación" pretendió ver desde afuera las maneras de conocer y de aprender de los alumnos. Así, las *estrategias metacognitivas* de O'Malley se despertaron vigorosamente en mi durante mis experiencias que tuvieron lugar en una materia del mismo curso de formación llamada "*práctica de clase*" en la cual, estando reunidos nosotros los profesores-alumnos en equipos de trabajo para dar clases de francés a grupos 'pilotos', y observándonos unos a otros al "dar la clase", debíamos anotar - en un "diario de clase" ("*journal de classe*")<sup>32</sup> concebido para tal efecto - nuestras observaciones con respecto a lo que *veíamos* a lo largo de las clases. ¡Qué deleite poder ver el aprendizaje desde afuera!. Poder yo aprender y, a la vez poder yo mirar el aprendizaje desde un espacio 'gestáltico', me llenó de riquezas incomparables.

---

<sup>32</sup> El *diario de clase* lo íbamos elaborando al terminar de cada clase, y fungía también como detonador de procesos para una materia - también del curso de formación - llamada *Seminario de prácticas* (Cf. Curso de Formación de Profesores, CELE-UNAM, generación 1993-1994).

## 2.2 ACERCA DE LOS JUEGOS SEMIOTICOS

En el transcurrir de 10 años de práctica docente, lo cognitivo y lo metacognitivo se abanderaban mutuamente, pero no fue sino hasta que cursé en el año 2004 una materia - curiosamente establecida como optativa - de la *Maestría en Lingüística Aplicada* del CELE de la UNAM llamada **semiótica interpretativa**, que comencé a

***desplazar ‘mi mirada cognitiva’ en una situación de construcción de saber, desplazamiento que inició su proceso en la observación y exploración del desarrollo de procesos interpretativos y reflexivos a partir del análisis del discurso propio (en un primer momento) y del discurso ajeno [a posteriori].***<sup>33</sup>

Diría que, en un primer intento de aproximación al enfoque transmitido por M. Vercamer en su definición de objetivo de la materia de semiótica interpretativa, para construir nuestro propio saber - en calidad de proceso – necesitábamos comenzar antes que nada un recorrido desde nuestra propia historia. Si yo conozco, entonces puedo construir un saber. El saber que aquí importa es nuestro propio saber. Es un relato (o *récit* como se dice en francés y, etimológicamente, es un término derivado del latín *recitare* significando literalmente “leer en voz alta” o “lire à haute voix”). Dicho de otro modo, leíamos en voz alta nuestra singular historia, exponiéndola así ante los demás participantes.

En el contexto de la materia de semiótica, cada historia era narrada en función del proyecto de tesis o de temas que interesaban al propio escritor. Lo que importaba era que el *yo narrador* estuviese en mi historia.

Para seguir recorriendo el saber que estábamos construyendo, necesitábamos, en un segundo espacio de comprensión de nuestro saber, **observar y explorar nuestros propios procesos interpretativos y reflexivos a partir de nuestra narración.**

---

<sup>33</sup> Objetivo del programa de la materia Semiótica Interpretativa de la Maestría en Lingüística Aplicada del CELE-UNAM, impartida por la maestra Monique Vercamer Duquenoy (Cf. Consultar el programa en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del CELE-UNAM).

Estos tres mecanismos empezaban a formar nuestros procesos, a esculpirlos y a moldearlos sin cesar para construir un saber, nuestro saber propiamente. Así era entonces como relatábamos, observábamos y explorábamos para expandir nuestros propios `espacios de significación`.

En el siguiente recuadro podemos ver de qué manera yo interpretaba los procesos antes descritos toda vez que los redireccionaba hacia mis conceptos sobre la enseñanza de lenguas:

**Relataba aquello** QUE ME SIGNIFICABA ALGO, *que me decía algo, que me provocaba algo....*

Contándome mi propia historia, mi franca y verdadera historia a partir de mis intereses sobre mi proyecto de innovación, mismos que surgían, a su vez, de mis experiencias en el aprendizaje y la enseñanza del francés.

**JE ME RACONTE**

?

**Observando algo** QUE ME SIGNIFICABA ALGO, *que me despertaba algo, que me avisaba algo...*

Observando mi relato para mirar aquellos fragmentos, aquellas luces, o indicios, o huellas o todo aquello que me intrigaba o que intuía ser significativo para poder así RECOLECTARLOS y saber **de qué** yo hablaba en mi narración.

**J' OBSERVE**

?

**Explorando aquello** QUE ME SIGNIFICABA ALGO, *que me hacía ver algo, escuchar algo....*

La exploración de todos aquellos signos que observaba en mi relato me permitía ver de qué manera se evidenciaban o ya se habían manifestado en mi práctica de clase.

**J' EXPLORE**

?

El acto de explorar guiaba mi proceso de significación de los saberes que iba construyendo y me llevaba a crear diversas representaciones de la enseñanza del francés.

Esto constituía pues la primera parte del proceso en su dimensión de ser creado y recreado a través de lo que M. Vercamer llama **juegos semióticos de desplazamiento de miradas sobre el discurso propio**<sup>34</sup>, que no eran sino juegos de significación para trascender los espacios de sentido con los cuales estábamos habituados a jugar.

### 2.3 ENTENDER EL CONOCIMIENTO DEL MAESTRO NARRATIVAMENTE

Veamos a continuación con qué **huellas narrativas** empecé a construir mis procesos semióticos, o dicho de otro modo, a vivir mi saber, como en un viaje exploratorio por los saberes múltiples que integran una lengua en contextos varios de experiencias docentes, con diversos estudiantes, mexicanos y universitarios en su mayoría. Es la historia narrativa como producción de un espacio académico

***Aprender a relatar***, comenta Janice Huber, ***volver a relatar y vivir de nuevo historias de mi práctica docente son el foco de mi recuento en este trabajo.***<sup>35</sup>

En el ámbito del relato existe con certeza un proceso de re-imaginación, todo un esfuerzo imaginativo con respecto a aquello que ya no está, mismo que se desata con la pasión de ir siempre más allá de los eventos y del conocimiento mismo. Y por ello, no es cualquier relato. Con respecto a la importancia del mismo, Ricoeur insiste acerca de **un regreso al los grandes relatos**, para poder verdaderamente hablar de una historia la cual sólo existe si hay narrativa.<sup>36</sup> Preguntémonos entonces qué poder ella tendría para poder elevarla a una categoría donde resurgen eventos plenos de significación. Indaguemos también qué haría que pudiésemos escribir la historia, nuestra historia académica.

---

<sup>34</sup> Monique Vercamer, *Seminario de Investigación I*, trabajo publicado para la MEMORIA de la Maestría en Diseño Editorial, generación 1999-2001, Universidad Anáhuac, Posgrado de la Escuela de Diseño, México, p.57.

<sup>35</sup> Janice Huber, *Aprendiendo a contar, recontar y a revivir historias de la práctica docente* en El saber de los maestros en la formación docente, II y III seminarios internacionales, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999, pp.209, 210.

<sup>36</sup> François Dosse, *Paul Ricoeur, Michel de Certeau et l'Histoire : entre le dire et le faire*, en Conférences de l'École des chartes, mardi 22 avril 2003, p.2 (dirección electrónica : <http://elec.enc.sorbonne.fr/document.html?id= 8>).

Desde una `perspectiva subjetivista´, yo historiadora de mi vida docente, me implico en ella con un anhelo de conocimiento o de creación para interpretar y representarme los eventos que en ella tienen lugar. En este primer intento de relato, mi subjetividad - o mi yo sujeto - intenta explorar aquello que me signifique algo, recolectando todo signo que haga verdaderamente significativo aquello cuanto haya acontecido.

**« La subjectivité intervient par la notion même de choix...  
l'historien procède à un jugement d'importance qui préside  
à la sélection des événements... la subjectivité historique  
intervient tout au long de sa quête au plan des schémas  
interprétatives. »<sup>37</sup>**

Considero que lo importante no es “eso” que los demás relatores-enseñantes ven en mi historia, sino la comprensión con la que me aproximo a mis propios valores para ir más allá de ellos. Voy hacia mi “objeto-pasado” intentando por doble partida explicarme sus causas PERO, al mismo tiempo, con una voluntad de encuentro y de entendimiento. **“La place de l'historien, afirma F. Dosse, est tout à la fois en position d'extériorité par rapport à son objet, en fonction de la distance temporelle qui l'en éloigne, et en situation d'intériorité par l'implication de son intentionnalité de connaissance. »<sup>38</sup>**

Nuestro conocimiento del pasado se funda en una tridimensión del espacio temporal, misma que avala la no discontinuidad de nuestras experiencias en el tiempo, a saber, **“nuestro `conocimiento práctico personal´ habitando en `la experiencia pasada de una persona, en el cuerpo y mente presentes de esta y en sus futuros planes y acciones´, lo cual se expresa en las narrativas de experiencia que compartimos con otros...”<sup>39</sup>** Huber no vacila en expresar una nueva representación de su ser docente al comenzar por lo mismo a concebirse como `portadora y creadora de conocimiento´, la cual le

---

<sup>37</sup> Ibid., p. 5.

<sup>38</sup> Ibid., p. 4.

<sup>39</sup> D. J. Clandinin y F. M. Connelly, “Teachers´ professional knowledge landscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools”, en: *Educational Researcher*, núm. 25(3), 1996, p. 25.

dio una manera profundamente significativa de darle sentido a su vida como maestra... cambiando de este modo su posición anterior de `saber recibido´ de buscar respuestas para ver en cambio nuevas posibilidades para su docencia futura.<sup>40</sup>

Reactivar nuestro pasado es como dialogar con nuestras propias historias de enseñanza al dotarnos ellas de todo un bagaje de significados que nos ayudan por lo mismo a entender, a su vez, otras situaciones de aprendizaje y de enseñanza. En este enfoque no tiene sentido pensar en el conocimiento como una forma de saber recibido, aquel que pretende instruirme, ya que el saber lo va construyendo cada quien en este intento por recorrer y explorar su propia experiencia narrativa, y de la cual efectivamente se despliegan innumerables eventos plenos de significación.

Ahora bien, ¿cómo se puede dar el paso hacia la escritura de nuestra propia historia de enseñanza?. En lo personal, comencé por contarme a mí misma mi propia historia, bien valga aquí la redundancia, mi franca y verdadera historia, a partir de problemas, inquietudes, cuestionamientos, incongruencias y, por qué no, “desaciertos” todos ellos vividos en el seno de mi práctica docente. Dichos eventos con carácter aparentemente negativo se transformaron a la postre en **magníficas intrigas** - cual los potentes y excelsos nudos hechos por los marineros - que reclamaban, creo que así he de enunciarlo, por ser desenlazadas. Dichas intrigas serán las huellas que veremos exacerbadas a manera de representaciones narrativas en los incisos por venir.

Pero antes, he aquí el relato que me conté en la primera sesión de la materia de semiótica y que compartí igualmente con los demás narradores-participantes del curso.

---

<sup>40</sup> Janice Huber, Op. Cit., p, 219.

## 2.4 EL RELATO: UNA DE MIS HISTORIAS DE ENSEÑANZA

Antes de escribirlo, quiero compartir que la maestra que me inició en entender mi práctica docente narrativamente fue Monique Vercamer, y quien también me motivó a explorar el conocimiento de mi propia voz a través de las historias que nos hacía contar durante las inolvidables sesiones de la materia de semiótica. Dignas de recordar por el simple hecho de hacernos `pensar narrativamente´ con respecto a los problemas y síntomas, visualizados como vestigios o indicios que experimentamos todos en el espacio educativo. He aquí pues lo que yo me conté:

**HE ENCONTRADO** fascinante el hecho de poder crear mi proyecto de innovación con la base de las riquezas que sé que voy a construir paulatinamente durante el intercambio de experiencias narrativas y de descubrimiento a la largo del curso. Debo confesar que hasta antes de mi participación en esta materia, la palabra semiótica me parecía una disciplina alejada del contexto de la práctica de clase. Desde mis aprendizajes de lenguas extranjeras, me encantaba asociar palabras, sobretodo las desconocidas y, por qué no, complejas, a algo o alguien que me significara. Solamente así había realmente podido reemplazarlas en otros contextos.

Por mucho tiempo y en cuanto al término semiótica se refiere, lo que hice fue tomar solo una parte de la palabra “*se*” e incluso “*sem*” y relacionarla a la palabra “*sens*” (de origen francés) o sentido. De este modo pensé, sólo pensé que la semiótica trataría del estudio de la significación de las palabras o de las imágenes o de los sonidos o de todo junto. Pero lo que ahora empiezo a descubrir es que si bien la semiótica pretende evidenciar maneras de hablar acerca de los signos y del sentido así como de su presencia y circulación dentro de una sociedad “*x*”, no es menos cierto que dicha significación es verdaderamente reveladora para quien la está elaborando. Es decir, cualquier signo sólo es revelador en cuanto lo sea para mí. Al respecto recuerdo una publicidad acerca de la tecnología que decía: “La mejor tecnología sólo sirve si

te sirve a ti". En ese sentido, soy yo misma como ser humano y como social quien le da sentido a las cosas. En este dar, he podido crear espacios de significación profunda. Pero, ¿qué es significar?, ¿de dónde aprendemos a encontrarle un significado a las cosas?, ¿por qué y para qué encontrar un significado?, ¿desde cuándo para mi empezó a ser significativo el comenzar a significar?

Como testimonio de este inicio, he aquí una *primera respuesta intuitiva*. A lo largo de mi vida he hallado tres momentos contundentes de significación, mismos que han sido tributarios de mi gratitud a ella: el encuentro con el amor sin lugar a dudas, el obligado y poderoso esfuerzo por encontrarle un significado a las palabras, a los textos, a las imágenes vistas y a las voces escuchadas durante mis aprendizajes de lenguas extranjeras (*francés e italiano sobretodo*) como un segundo y crucial momento y, el tercero, mediante mis experiencias de estudiante de música al intentar ofrecerles a los sonidos musicales una vida interpretativa. Si bien dichas experiencias tienen el común denominador de ser códigos de comunicación "inaprensibles", no es menos cierto, para mí al menos, que demandan un rigor implacable al querer nosotros acercarnos a ellos. No en vano son celosos de disciplina y atención.

Una segunda respuesta encuentra eco en aquella frase de Marcel Proust que dice: "*A la recherche du temps perdu*" en la cual el tiempo supuestamente perdido adquiere toda su potencia en el espacio indiciario, evocador y narrativo del recuerdo como guardián del tiempo, de nuestro tiempo individual y colectivo. El recuerdo, como intento epistemológico de aproximación hacia el yo narrador, desata todo un mundo psíquico, rebasando de tal suerte la intuición. El recuerdo, en tanto relato en sí, sería la historia de un momento privilegiado de comprensión de nosotros mismos en la doble dimensión de seres individuales y seres sociales, "**porque la historia es nuestra historia**, [es nuestro recuerdo], **el sentido de la historia es nuestro sentido**".<sup>41</sup> Sin querer parecer retórica, me parece que en el vaivén de sentidos que la

---

<sup>41</sup> Paul Ricoeur, *A l'école de la phénoménologie*, Vrin, 1986, p. 34, en François Dosse, *Paul Ricoeur, Michel de Certeau et l'Histoire : entre le dire et le faire*, en Conférences de l'École des chartes, mardi 22 avril 2003, p. 14 (dirección electrónica : <http://elec.enc.sorbonne.fr/document.html?id- 8>).

dimensión del recuerdo quiere prodigar, he podido yo descubrir tantos más con la intención de explorar nuevas facetas de mi propio ser.

Encontrar diferentes perspectivas acerca de lo mismo me parece a primera vista encantador. Es estupendo ver que una misma narrativa de tantas maneras podemos siempre interpretar. La misma Monique emplea la palabra VER en su discurso durante las clases de semiótica. Nos suele preguntar: “¿Qué ven?”, “¿ven?”. Una palabra tan corta, tan fácil de pronunciar y tan profunda.

Puedo hacer ahora un puente desde lo expuesto anteriormente hacia lo que se ha llamado la `práctica de clase´. Lo primero que diría de ella es que es una experiencia noble y maravillosa. Así la veo hoy. ¿Qué es la práctica de clase?. Es bella tal denominación. ¿Qué práctica?, ¿qué clase?, ¿qué es una clase? Puedo ver que la misma palabra **práctica** lleva implícitas varias significaciones pertinentes en cuanto a “hacer clase” se refiere, a saber:

<p><b><u>¿PRACTICA</u></b> <b>como proceso?</b> ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿CREACION?</li> <li>- ¿VOLUNTAD DE QUIEN LA HACE O CREA?</li> <li>- ¿SER?</li> <li>- ¿EMPIRICO?</li> <li>- ¿EXPERIENCIA?</li> <li>- ¿EXPLORACION?</li> <li>- ¿ITINERARIOS?</li> <li>- ¿RECORRIDOS?</li> <li>- ¿SENTIDOS?</li> <li>- ¿SIGNIFICADOS?</li> <li>- ¿ACTIVIDAD?</li> <li>- ¿ACTOS?</li> <li>- ¿INGENIO?</li> <li>- ¿GENIO?</li> <li>- ¿TRANSFORMACION?</li> <li>- ¿MOVIMIENTO?</li> <li>- ¿...?</li> </ul>	<p><i>? significaciones que podrían `relativizarse´ con las siguientes ?</i></p>	<p><b><u>¿PRACTICA</u></b> <b>como rito?</b> ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿TEORIA?</li> <li>- ¿REGLA?</li> <li>- ¿PRINCIPIO?</li> <li>- ¿RECIBIDO?</li> <li>- ¿TECNICA?</li> <li>- ¿CULTO?</li> <li>- ¿CONDUCTA?</li> <li>- ¿REALIDAD?</li> <li>- ¿COSTUMBRE?</li> <li>- ¿MODO?</li> <li>- ¿USO?</li> <li>- ¿HABITO y sus derivados: habitual, habitar, habitante?</li> <li>- ¿...?</li> </ul>
---	--	--

Recuerdo que desde niña me veía a menudo atraída por las prácticas de clase y a lo que estas podían conllevar. En mis experiencias como docente llevo impresas las experiencias que viví siendo estudiante de lenguas. Me pregunto: ¿qué vi como alumna?; ¿cuál fue, cuál es mi recorrido en el aprendizaje del FLE ?; ¿qué conocimientos y experiencias adquiridos como alumna los vuelvo a vivir como docente?; ¿qué tan abierta estoy en mi práctica de clase para ver el otro escenario, el del estudiante?; ¿durante la práctica misma, puedo ser profesor y aprendiz al unísono?; ¿cómo integrar estos dos escenarios en aras de una guía más óptima para el aprendizaje del alumno?; ¿cómo podemos optimizar conjuntamente, alumnos y enseñante, esta exploración de la lengua?; ¿cómo explorar los objetivos y contenidos propuestos por las instituciones donde yo trabajo?; ¿qué significados darle a estos elementos del curso?; ¿qué es un objetivo y por qué un curso está diseñado por objetivos?; ¿qué itinerarios o juegos de lengua podemos crear partiendo de los objetivos previamente planteados por la institución?; ¿hacia dónde va el alumno cuando se le presentan determinados objetivos frente a sí mismo?; ¿hacia dónde voy yo?; ¿cómo los procesamos ellos y yo?; ¿los procesamos acaso?.

Estas preguntas han estado jugando con mi espacio de creación didáctica y propuesta de recorridos significativos en aras de un mejor aprovechamiento de cada uno de los signos que conforman la enseñanza de la lengua. Es desde este umbral de donde surge mi interés por este proyecto de innovación o como prefiero llamarlo “proyecto de exploración de trayectos, de saberes, de haceres, de decires de lengua y de cultura”. En tanto alumna de FLE, viví ciertos itinerarios de aprendizaje de la lengua francesa. Creo no equivocarme al decir que los viví de manera aislada: algo así como un poquito de gramática por aquí, con un granito de fonética por allá, un kilote de morfosintaxis por acullá con un dotecito de sabor comunicativo muy pero muy de vez en cuando.

Actualmente no lo veo así. A esta altura de mi viaje “lingüístico”, observo un **mapa** donde todo tiene que ver entre sí. En tanto aprendiente, prefiero caminar sobre un trayecto donde pueda integrar los diferentes elementos que

la componen y no así visitar cada uno por separado. Despierta mi curiosidad el hecho de que tanto en la práctica de clase de mis demás colegas de francés como en los proyectos de investigación de los profesores que también participan en el curso de semiótica, exista una clara tendencia a proceder por un determinado tipo de saber. Al respecto, escucho decir: *“me interesa el aspecto fonético / fonológico de la lengua y los problemas que del mismo se derivan en el salón de clase”, “¿cómo mejorar la pronunciación de mis alumnos?”, “tengo que insistir en gramática con mis alumnos”, quisiera ver de qué manera puedo incrementar el potencial de vocabulario de mis alumnos”, “siempre me ha gustado trabajar la composición escrita en el salón de clase: la encuentro interesante y enriquecedora..., sin embargo todos estos años me he sentido como un charlatán; cada vez que leo un trabajo me siento frustrado de no tener las herramientas suficientes y eficientes para establecer un diálogo con los autores-alumnos...”, “decidí trabajar en escritura incorporando lecturas e imágenes y a partir de ellos generar ideas para escribir; además las lecturas servirían hasta cierto punto como modelos...”, etcétera.*

De este modo, en mi propuesta de creación de exploraciones posibles he intentado correlacionar todos estos anclajes, estos rastros separados, solitarios y privados de su espacio contextual. En mis “pininos” como estudiante de francés, haber yo hecho viajes en la lengua hubiese favorecido tanto el desarrollo de mis procesos. No en vano estudié piano, instrumento orquestal por excelencia. Es el único instrumento que podría suplir, en dado caso, a una orquesta. Análogamente, la lengua, vista como un “todo”, atraería entonces las zonas miradas. Así, mi propuesta es navegar **a través de** los objetivos planteados por la institución, haciendo de tal suerte, un tejido de significaciones, al experimentarlos conjuntamente con los diferentes saberes que construyen la lengua: *el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico.*

No en vano pues he elegido el mundo del “re – cuerdo” como punto de partida de mi proyecto, antes que nada por ser en sí mismo una experiencia sumamente enriquecedora en mi vida. Recordar significa para mí desplazarme con mis historias a lo largo del tiempo. El recuerdo es rico en discursos, en espacios, en tiempos. Nadie recuerda por mí. Nadie tiene mis recuerdos y al mismo tiempo existen algunos, varios, tantos recuerdos que forman parte de la vida colectiva de un país, de una ciudad, de un pueblo, de la calle de mi gente,

de los seres que habitan conmigo... El recuerdo está presente en lo escrito y en lo oral, y en innumerables ocasiones, ambos canales se intersectan para fundirse con el recuerdo. Esta permeabilidad de discursos me ha permitido, a lo largo de mis prácticas de clase de lengua, cuando he tratado el tema del recuerdo, navegar en espacios de significación reveladores, al facilitarme ellos la entrada a la lengua por medio de diferentes puertos. Los puertos que nos conducen hacia el mar nunca son iguales como tampoco los espacios de significación. Están sujetos a ser creados y recreados según el ojo del viajero. Lo interesante es que dichos océanos de significaciones siempre están ahí, dispuestos a ser aprehendidos y recreados sin fin. El recuerdo funge entonces para mí como un mar de **signos** - cual intrigas por desenlazarse - tan diversos que permiten una movilización hacia los puertos de saber de una lengua. Pero, ¿qué tengo que saber de una lengua? ¿tengo que saber? Al respecto Monique ha dicho, desde la perspectiva de un *diseño de cursos de procesos*, que existe un saber hacer y un saber propiamente sobre el idioma, lo cual quiero reescribir en este espacio de mi relato:

***Se puede decir que existen dos dimensiones en el conocimiento de la lengua (concebida ésta como las especificaciones del lenguaje entre los seres humanos en cada cultura): un saber hacer inconsciente (comunicar) con el lenguaje, es decir la capacidad de manejar mecanismos de significación con realizaciones específicas a su lengua materna por medio de signos. El individuo tiene entonces un conocimiento, resultado de dicho proceso inconsciente de comunicación. Y también un saber consciente sobre el idioma, resultado del objeto "lengua", que se le presenta en su experiencia educativa dentro de la escuela. <sup>42</sup>***

Decía entonces que el recuerdo fungía como un mar de signos que nos podían acercar a la lengua misma (¿el océano quizás?) a través de puertos, esos que cada día siento más míos, puertos cuyos niveles de profundidad son todos muy diversos. ¡Cómo es disfrutado la lingüística! Muy en especial el

---

<sup>42</sup> Monique Vercaemer, Op. Cit., pp. 74,75.

ámbito del valor del sentido de las palabras. Pero ahora empiezo a ampliar mi umbral de conocimiento. Creo que en mi práctica docente siempre ha existido un intento de mi parte por hacer más que organizar la lengua misma. En dos congresos del AMIFRAM (Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en México), ya había participado - a lado de mi colega Cynthia L. Cortés - con dos ponencias sobre la elaboración de una gramática pedagógica, trabajo que fue inspirado de las propuestas de Monique sobre su concepto de diseño orientador aplicado a la enseñanza de lenguas.<sup>43</sup> Desde mi primer contacto con este **diseño procedimental de cursos**, siempre existió un gran interés por aplicarlo a la clase de lengua. No dejó de rondar en mi cabeza la idea de ayudar a fortalecer el saber del alumno, con respecto a la cultura que nace de este idioma. Aun me acuerdo del enorme trabajo que nos costó, a Cynthia y a mi, construir itinerarios que permitieran navegar por los tres saberes, el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico. Pero poco me importó cuando descubrí que empezábamos a significar.

A la par del relato que debíamos contarnos y compartir a la clase, teníamos que escribir otro texto en el cual describíamos el proceso de cómo habíamos realizado esta tarea de narrar nuestra historia. A este segundo texto lo llamamos "*bitácora*", mismo que nos permitía ver nuestro texto narrativo desde afuera, con la intención de ***“producir otro discurso propio <sup>44</sup> desde una mirada distinta; recorriendo el camino entre el “primer” discurso y el “segundo”, encontramos otros recorridos posibles en la exploración del discurso propio”***.<sup>45</sup>

Fue así como bajo la mirada de *mi bitácora sobre mi relato* escribí este segundo texto:

---

<sup>43</sup> Ibid., p.106.

<sup>44</sup> El subrayado es mío.

<sup>45</sup> Monique Vercamer, Op. Cit., p. 57.

#### 2.4.1. RELATO DOS: OTRA MIRADA DE MI HISTORIA

Desde afuera, como un viajero que mira el mar a través del cristal de su bote, puedo percibir que no me ha sido fácil comunicar con claridad mi pasión por los recorridos. Con gran sabiduría se dice en la India que un logro claro deriva de una clara intención. Al respecto, considero que aun no son prístinos los itinerarios lingüístico-culturales que quiero proponer, pero sí me es claro que anhelo proceder por recorridos. Caminar me gusta. Y no tanto por el esfuerzo fisiológico que representa, sino porque durante el acto de caminar voy descubriendo lo que hay en el camino, en mi andar y durante las pausas. Descubro lo que ha estado oscuro, cubierto. “*Itineris*” significa “*camino*” en latín. Un itinerario no es algo fijo. Poco importa, así lo creo, si trazamos un itinerario por anticipado, pues durante el recorrido podremos dar la vuelta, súbitamente cambiar de ruta, optando así por senderos más reveladores. Sin embargo, para desarrollar esta capacidad (¿acaso actitud?) de libre desplazamiento, hay que aprender a hacerlo.

Ahora veo por qué Monique le llama “**desplazamiento de miradas**”: no puedo desplazar mi mirada hacia algo sino soy libre al hacerlo. Un gran explorador es libre. Senderos, atajos, callejuelas, avenidas, rutas, mapas, trazos, huellas, rastros... todo es posible.

¿Qué es descubrir?, ¿ver cosas que no he visto?, ¿escuchar lo que nunca he escuchado?, ¿descubrirme y redescubrirme a mi misma por contraste?. Aquí vuelven a revolotear en mi cabeza unas palabras “viajeras” que leí hace unos meses en un cartel del IFAL acerca de los viajes, sobre un escritor polaco apasionado de la geografía, de los atlas y del mar llamado Joseph Conrad <sup>46</sup>:

***Nous souhaiterions faire la route pour nous découvrir par contraste, car traverser les signes, les langues, les paysages et les ethnies est à la fois un exercice de fatalité et de fraternité. Une leçon de relativité... L'écrivain-voyageur ne cherche pas à avoir raison, il collecte des images, des détails vagabonds, des personnages, des émotions, des***

---

<sup>46</sup> En el momento en que escribí aquellas “palabras” sobre una agenda del año 2004, no anoté la fuente.

***bruits du monde et des conversations... car il guette la vérité du moment... »***

Al volverlas a leer me doy cuenta que es justamente en la relatividad que me vuelvo a redescubrir.

¿Cómo empecé pues a redactar mi relato?. A lo que diría que surge de un anhelo de darle sentido a mi práctica docente. Debo reconocer que no soy nada organizada al escribir mis ideas. A menudo me reprocho el no haber escrito, en el transcurso del día, tal o cual idea. Aun cuando, cada que voy al súper tengo la firme convicción de comprar cuadernos para tomar notas de las materias que estudio, no los compro en ese momento. Me contento entonces con escribir mis ideas en mi agenda nueva *Larousse 2004* tamaño italiano, regalo del IFAL, o en mi pequeña agenda del maestro que siempre llevo conmigo en mi mochila. Si leo, por ejemplo, en algún lugar algo muy interesante para mí, lo copio en mi agenda y lo relaciono inmediatamente con mi proyecto. Me sirve como apoyo discursivo, confrontando de este modo mi propio saber.

Me gusta mucho relacionar las cosas. Así he procedido desde hace varios años para acá. Relaciono ideas con gente, con sentimientos, con libros, con propuestas. En la práctica de clase suelo hacer múltiples conexiones entre los saberes de la lengua con la vida cotidiana...en tanto verdaderamente me signifique algo. Una vez que anoto en mis agendas aquellas ideas que me apasionan, en este caso con respecto al proyecto de innovación que estoy creando, empiezo entonces a redactarlas con un cierto orden. Mentalmente pienso qué quiero decir primero y qué después. Suelo leer varias veces lo que acabo de escribir para sentir que haya un hilo conductor... y para *algo ver*. A veces soy yo la que mira lo que escribo, otras tantas son mis escritos los que me ven a mí. Me gusta jugar así. El relato sobre una de mis historias de enseñanza lo he redactado siguiendo este proceder.

## 2.5 INTRIGAS QUE ME INTRIGAN

Pero sea quien sea que vea o que mire, no dejo de observar. **Suelo escuchar mis palabras antes que leerlas. Dicho de otra manera, leo escuchándome. Mientras más escucho aquello que leo y vuelvo a leer, tanto más soy capaz de crear significaciones.** Pero ¿qué es lo que escucho exactamente? Si en este curso de semiótica solemos llamar “indicios” a dichas significaciones, me percuta más, en lo personal, llamarles intrigas. Es esto lo que yo escucho de mis relatos. A saber:

- asociar
  - significar
  - signo revelador
    - que te sirva a ti
      - intuición
      - vida interpretativa
      - rigor
      - inaprensible
      - vaivén de sentidos
    - ver
    - sencillo y profundo
  - práctica
    - descubrimiento del alumno
      - recorrido de objetivos y contenidos
        - navegar a través de
        - tejido de significaciones
        - escenario del estudiante
      - hacia dónde
        - diseño
        - elementos aislados
          - espacio contextual
          - piano
          - recuerdo
          - desplazarme
          - funden
          - puertos
          - ojo del viajero
          - océano de signos
        - navegar a través de

Las leo como leería yo música en una partitura. Algo quieren ellas indicarme, avisarme acerca de algo, cabos sueltos o acaso huellas que aparecen aquí y allá. Probablemente como signos que saltan a mi vista y con quienes me parece pertinente hacer un *stop*..... Una pausa, de esas que son sugerentes, que dicen por dónde puedo continuar. Las pausas son generosas..., prodigiosamente fecundas. Es como ver algo que jamás he visto y escuchar cosas que nunca he escuchado. **Una intriga se aparece como una lectura acerca de mi misma, rastros que los demás no han dicho o que de manera diferente han expresado.** Es decir que, las intrigas, vida no tienen hasta que se muestran claramente en alguna parte del recorrido. Se evidencian (de “*videre*” que significa “*voir*” en francés) para manifestar algo, constatar quizás un hecho de mi misma, de mis procesos, de la práctica de clase, de los aprendices, de sus procesos... En todo caso, en la evidencia existe una certidumbre, algo revelador o significativo que merece por lo mismo toda mi atención.

Vuelvo aquí a mirar el mar a través del cristal de mi bote. Y pienso que quiero jugar con todas estas significaciones. Evidencio entonces en mi mente aquellas intrigas que se han mostrado en mi proceso de aprendizaje y en mi práctica docente. Al sombrearlas resulta algo como esto:

----asociar

----significar

----signo revelador

----que te sirva a ti

----intuición

----vida interpretativa

----rigor

----inaprensible

----vaivén de sentidos

----ver

----sencillo y profundo

----práctica

----descubrimiento del alumno

----recorrido de objetivos y contenidos

----navegar a través de  
 ----tejido de significaciones  
 ----escenario del estudiante  
 ----hacia dónde  
 ----diseño  
 ----elementos aislados  
 ----espacio contextual  
 ----piano  
 ----recuerdo  
 -----desplazarme  
 ----funden  
 ----puertos  
 ----ojo del viajero  
 ----océano de signos  
 ----navegar a través de

Me doy cuenta que **yo hablo de esto** en mis historias de enseñanza y en general en mi narrativa como docente. Vuelvo a releer todas estas “marcas” y sombro aquellas que de primer momento se **graVan** (del verbo “GRAVER” en francés) en mi memoria, y me pregunto: **¿Lo que yo veo, lo que yo indico en mi narrativa como docente, cómo se ha evidenciado en el salón de clase? ¿Cómo se pintan, se moldean estas huellas en mi práctica de clase? De este modo, voy anotando evidencia tras evidencia** (como constatación de hechos) **a lado de cada intriga** (en forma de interrogante):

<b>INTRIGAS</b>	<b>¿ EVIDENCIAS ?</b>
<i>qué te sirva a ti ?</i>	¿en qué medida es funcional lo que propongo en clase al alumno?
<i>intuición ?</i>	¿como enseñante escucho la voz de mi intuición?
<i>vida interpretativa ?</i>	¿en qué medida tomo en cuenta lo que el alumno interpreta sobre un texto?
<i>rigor?</i>	¿en qué medida me represento yo, en tanto enseñante, la metodología y cómo verifico que ella mantenga su rigor?
<i>ver / sencillo y profundo ?</i>	¿el alumno puede aprender de manera más sencilla de cómo yo enseñante le “explico”?
<i>regla, culto, modo, uso ?</i>	¿argot del enseñante o del aprendiente?
<i>recorridos de objetivos y contenidos ?</i>	¿existe una conexión armónica entre objetivos y contenidos? ¿con qué criterio se proponen?
<i>escenario del estudiante ?</i>	¿el aprendizaje no es obvio?
<i>hacia dónde ?</i>	¿quién “decide” hacia dónde hacer los recorridos?
<i>diseño ?</i>	¿participa el alumno en su propio diseño de la “materia”?
<i>elementos aislados ?</i>	¿considero a menudo, yo enseñante, el espacio contextual de los discursos / “documentos – objeto”?
<i>escrito y oral ?</i>	¿autenticidad en la aproximación hacia los “documentos / objeto” en lo escritural y en lo oral?
<i>ojo del viajero ?</i>	¿cómo enseñante, trato de que el alumno vea lo que <u>él</u> vé, <u>o</u> , lo que <u>yo veo</u> ?
<i>océano de signos ?</i>	¿me detengo casi siempre a mirar y a hacer mirar los mismos signos? ¿desde qué espacio pretendo enseñar la lengua?

Estas intrigas y evidencias son mi voz. Lo relevante para mí. Mi saber cognitivo en términos de calidad y no de cantidad. Sólo así empieza a significarme el objetivo propuesto por M. Vercamer en *semiótica interpretativa*:

***desplazar `mi mirada cognitiva´ en una situación de construcción de saber, desplazamiento que inició su proceso en la observación y exploración del desarrollo de procesos interpretativos y reflexivos a partir del análisis del discurso propio (en un primer momento) y del discurso ajeno [a posteriori].<sup>47</sup>***

En este espacio de mi cognición del saber, deseo conocer el ***discurso ajeno***<sup>48</sup> viendo de qué manera evidencian los docentes de lengua las *intrigas* que han sido reveladoras para mi. En este “confrontar” continúa el juego. ¿Jugamos a relacionar intrigas con evidencias?.

¿Qué *evidencian* los maestros a partir de mis *intrigas*, en relación con **SU** práctica de clase?

<b>INTRIGAS</b>	<b>¿ EVIDENCIAS ?</b>
<b><i>qué te sirva a ti ?</i></b>	
<b><i>intuición ?</i></b>	
<b><i>vida interpretativa ?</i></b>	
<b><i>rigor ?</i></b>	
<b><i>ver / sencillo y profundo ?</i></b>	
<b><i>regla, culto, modo, uso ?</i></b>	
<b><i>recorridos de objetivos y contenidos ?</i></b>	
<b><i>escenario del estudiante ?</i></b>	
<b><i>hacia dónde ?</i></b>	
<b><i>diseño ?</i></b>	
<b><i>elementos aislados ?</i></b>	
<b><i>escrito y oral ?</i></b>	
<b><i>ojo del viajero ?</i></b>	
<b><i>océano de signos ?</i></b>	

<sup>47</sup> Objetivo del programa de la materia *Semiótica Interpretativa* de la Maestría en Lingüística Aplicada, impartida por la maestra Monique Vercamer Duquenoy.

<sup>48</sup> Monique Vercamer, Op. Cit., pp.57, 58, 59.

¿Qué les *intriga de mis evidencias* a los maestros en relación con **SUS** procesos en la práctica de clase?

**¿ INTRIGAS ?**

**¿ EVIDENCIAS ?**

	¿en qué medida es funcional lo que propongo en clase al alumno?
	¿como enseñante escucho la voz de mi intuición?
	¿en qué medida tomo en cuenta lo que el alumno interpreta sobre un texto?
	¿en qué medida me represento yo, en tanto enseñante, la metodología y cómo verifico que ella mantenga su rigor?
	¿el alumno puede aprender de manera más sencilla de cómo yo enseñante le “explico”?
	¿argot del enseñante o del aprendiente?
	¿existe una conexión armónica entre objetivos y contenidos? ¿con qué criterio se proponen?
	¿el aprendizaje no es obvio?
	¿quién “decide” hacia dónde hacer los recorridos?
	¿participa el alumno en su propio diseño de la “materia”?
	¿considero a menudo yo enseñante el espacio contextual de los discursos / “documentos – objeto”?
	¿autenticidad en la aproximación hacia los “documentos / objeto” en lo escritural y en lo oral?
	¿cómo enseñante, trato de que el alumno vea lo que <u>él vé</u> o lo que <u>yo veo</u> ?
	¿me detengo casi siempre a mirar y a hacer mirar los mismos signos? ¿desde qué espacio pretendo enseñar la lengua?

Y es así como elaboré una primera **red de [intrigas] y evidencias**. Esto me resulta una tarea auténticamente significativa puesto que estoy mirando como en alto relieve todos mis signos. Escucho su melodía. Como en una red. Desde acordes infinitos. ¿Qué busco? Quizás tener las cosas a la mano. Pretendo hacer un **viaje interrédico**, pero desde un bote, talvez en aquellas lanchas que existen en el puerto de Acapulco y que nos dan la alternativa de mirar, a través del cristal, el portentoso universo marino, desde la superficie, claro está. En otro momento seguramente tendré que tomar mi regulador y con tanques **SCUBA** bien provistos de aire, comenzaré a explorar otros espacios del mar hasta llegar a las profundidades menos evidentes, menos rastreadas por ende. Así comienza entonces mi viaje, o mi recuerdo, no lo sé:

**Me llamo María Teresa Appendini. Estoy en una lancha, sola, sobre el mar. El día es prístino y suaves las olas. El mar es mi aliado, por qué no decirlo. Voy en búsqueda de ciertos signos, o por qué no, de huellas, o de trazos que me ayuden a revivir el sueño que tuve ayer. Soñé que estaba recordando y al recordar, me acuerdo que estaba en lugares que pregonaban por ser explorados. No era propiamente un oscuro laberinto, más bien una serie de caminos que se entrecruzaban y, en mi recuerdo, los empecé a recorrer, y vi muchas cosas, mucha gente... Cosas y gente dignas de recordar.**

**Hoy que estoy despierta quedan en mi memoria huellas semiborradas, indicaciones difusas de un sueño revelador. Quería volver a recordar mi sueño y volver así a recordar que recuerdo. Estas son entonces las voces turbias de mi recuerdo. ¿Quieren escucharlas?**

**Recuerdo que vi y escuché....**

**s i g n o s**, asociación de signos, estudiantes sobre la playa, yo misma como estudiante de francés en aquella misma playa, idiomas un tanto “exóticos” gente haciendo algo en la superficie del mar, algo así como objetivos escritos en un mapita que estaba cerca de mi bote dentro de una botellita incolora, mapa que tenía trazos muy diversos. Estos trazos me sugirieron tomar un snorkel que estaba en un rincón del cristal de la lancha, y al ponérmelo, salté al mar, en donde pude escuchar sonidos de un océano lleno de historias luminosamente fragmentadas, un océano radiante en signos.

**Así, con mi snorkel, empecé a desplazarme libremente en el agua del mar sintiéndome por primera vez libre al contacto con el agua, respirando la brisa suave del puerto a través de la boquilla de mi tercer pulmón, y, a la par, redescubriéndome a mi misma en el seno de lo que miraba y escuchaba en el mar. Dejé a un lado mis pre – juicios y comencé a descubrir... el sueño que tuve ayer.**

## 2.6 MAPAS DE REPRESENTACION PARA UNA FORMACION DE PROCESOS <sup>49</sup>

Sigo atenta en mi proceso. Sigo las huellas de mis historias de enseñanza. No pierdo de vista los cabos sueltos de mi narrativa. Ahora sí **grabo** en mi memoria aquellas huellas que estaban ya **gravadas** con pintura fresca. Y decido apropiármelas para explorarlas, ya no con mi cámara fotográfica, sino desde la mirada de una lupa. Muy de cerca. No deseo aun **investigarlas**, sino presentármelas, **re-presentármelas** todas juntas, contándome una franca y verdadera historia, mi propia historia, **una que me provoque, que me diga algo, que algo me despierte, que me avise algo, que algo me haga ver, degustar quizás, oler o escuchar talvez, o todo a la vez tocar**. Todo intuir. Y más. Busco aproximarme a mi red. Esbozar mis huellas narrativas en aquel mapa que hallé en la botellita incolora de mi recuerdo. Recorro sus bordes y camino en el centro. Me desplazo en “un esfuerzo por moverme en sus márgenes, sus fisuras, sus puntos ciegos”.<sup>50</sup>

***“Traten de leer sus narrativas como si fuera un solo texto”,*** decía M. Vercamer durante su curso. ***“Lo que estamos haciendo - esta huella gravé en mis notas y, en mi memoria, luego la grabé - es construir niveles de representación, algo así como una terapia académica, inspirándonos de los espacios del psicoanálisis. Vamos a desamalgamar lo que está construido, vamos a desamalgamar los conceptos que hemos recibido, y vamos a construir cognitivamente aquellos objetos semióticos que nos provoquen dudas verdaderas. Queremos rescatar el discurso propio. Vamos a caminar para ver cuáles son nuestras verdaderas interrogantes...”***<sup>51</sup>

Los mapas de representaciones, considerados como juegos semióticos, ***“tienen como efecto la producción de interrogantes. Estas se formulan como preguntas. Las preguntas sirven como punto de partida para la realización de “mapas de representaciones”. A***

---

<sup>49</sup> Monique Vercamer, *Palabras miradas*, tesis de doctorado en Ciencias del Lenguaje dirigida por Raymundo Mier. En imprenta.

<sup>50</sup> Espinoza “Las nupcias sospechosas: fragmentos del romancero de la investigación y la enseñanza”, en *Perfiles Educativos* núm. 14-42, México, CISE-UNAM, 1988, p.59.

<sup>51</sup> M. Vercamer, notas que yo tomé del discurso oral de M. Vercamer durante el curso de *semiótica interpretativa I*, UNAM-CELE, México, 2004.

***partir de cada pregunta, los participantes escogen una o varias palabras y elaboran una lista de sus posibles representaciones, las cuales se construyen de manera intensiva y extensiva. El juego de la interrogación permite “abrir” las ideas fosilizadas y alcanzar más precisión en el discurso sobre el tema. El ejercicio se realiza con todas las interrogantes. Este juego permite revelar muchos aspectos del proceso interpretativo.”***<sup>52</sup>

Cuestionarme acerca de mis estrategias de aprendizaje se convirtió en un juego que abría paso a paso un proceso más por explorar. El fascinante mundo de la interrogante no significa, al menos en mí, una oleada de preguntas que van y vienen sin cesar y sin salirse de la inercia del movimiento que las impulsa. **Lo que propulsa mis cuestionamientos es no quedarme nunca con el mismo saber, profundizándolos hacia espacios siempre nuevos, resueltamente frescos y renovadores para no quedarme anclada en un mismo espacio que jamás todo lo representará.**

Empiezo ahora a jugar a la duda. Releo una vez más cada uno de mis relatos y de las bitácoras que escribí durante el curso de semiótica. En una hoja rayada, aparte, copio cada una de las preguntas que se encuentran en esos documentos. Algunas veces, al acabar de escribir alguna de aquellas preguntas, se me ocurre otra que de ella se desprende, y también la anoto. Me emociono mucho al hacer esto. Siento un enorme cariño por cada una de mis preguntas. Al tiempo que las voy escribiendo en la hoja rayada, intento consciente o inconscientemente encontrar una respuesta, momentánea, por supuesto, ofreciéndome, de este modo, la sensación de que la pregunta en el aire no se queda. Las preguntas “no respondidas” me dejan en un estado de cierta inquietud, un tanto como si la pregunta no concluyera en sí misma, similar a las cumbres apoteóticas de las crestas del mar en sus cumbres fugitivas. ¿Quién responde a mis preguntas?. Evidentemente yo, porque finalmente soy “yo aprendiz” quien está construyendo un proceso. Monique ha dicho: ***“lo interesante para ti es crear tus propio signos”***. Esta es una de las respuestas que necesito. **Si yo empiezo a encontrar mis propios signos, si yo empiezo a significar significativamente lo que en el mundo “existe”, entonces**

---

<sup>52</sup> M. Vercamer, Op. Cit., p. 58.

**este es el juego que a mi debe importarme: atreverme a encontrar respuestas que me conduzcan a hacer un viraje en cuanto a mi foco de representación y de investigación.** En este sentido, lo que verdaderamente me interesa sacar a flote son las dudas de mi proyecto, y poderlas de tal suerte llamar **la esencia** de mi proyecto. Recuerdo aquí que en la redacción de uno de mis relatos recordé..., recordé que me desplazaba libremente con mi snorkel en las aguas del mar. Las cosas que ví allí, me las traje a la superficie en forma de duda, de esencia. “*Duda*” me parece tener una cierta dosis de “peyorativismo”, de inseguridad, mientras que “*la esencia*” es lo que busco y que algo me permitirá encontrar.

Intento en este sentido hallar una manera de representarme las inquietudes que he vivido durante mi práctica, al elaborar mis “*mapas de representaciones*”. Vuelvo a releer todas mis narrativas y bitácoras, con detenimiento, y marco con crayola lo que a mi vista salta inmediatamente. Percibo que hay palabras o expresiones que no había marcado como huella narrativa, considerándolas en ese momento parte esencial de mi proceso.

Acomodo en una hoja **–a manera de encabezados -** lo que **más anhelo in - vestig (de vestigio) - ar**, y por debajo, a lado o encima de estas notas, escribo las ideas que considero afines con estos anhelos. Verdaderamente lo son. ¿Qué anhelo? Ofrendarles a mis interrogantes un sentido óptimo. La mejor manera de verificar esto se da, en mi opinión, en dos momentos cruciales: mi “yo” como aprendiz de una lengua extranjera y mi “yo” como enseñante de la práctica de clase.

### **2.6.1. UN DOCUMENTO-TESTIMONIO**

Toda mi narrativa se transforma ahora en *mapas de representación*, mismos que pretenden ser un **documento-testimonio** de todas las huellas que conforman mi historia. Así, en el relato de los mapas que a continuación podremos ver, hay ciertamente una narración que porta esquemas de explicaciones (objetivas) pero que al mismo tiempo intento comprender a través de mis propias interpretaciones. Lo que se ha dicho, ha sido transportado a mi subjetividad, y

por la tanto se crea un correlato entre la objetividad que tomo de fuera y mi propia subjetividad narrativa.<sup>53</sup>

**Las palabras enmarcadas en rectángulo están vistas como huellas, indicios, vestigios de mi historia, siempre interrogativas, en una narrativa que siempre va a seguir.**

En las cinco preguntas que me planteo, mismas que descubrirán en las hojas hechas en forma de mapa en tamaño doble carta, existe claramente una intención globalizadora, a saber, a través de conceptos como **recorridos, objetivos y contenidos, profesor y alumno, océanos de significación, puertos del saber**, así como también un gran interés por los “¿cómo?” metodológicos. Se evidencia, asimismo, una manifiesta inquietud por la movilidad en “palabras-conceptos” tales como **optimizar, explorar, movilizar, significar, recorrer**. Quizás me detengo tanto en dichos conceptos por mis experiencias previas de aprendiente de una lengua extranjera. Viví y sigo viviendo recorridos que me dicen muchas veces por dónde caminar. Me interesa rescatar mis experiencias sobre el cómo “avancé” en la lengua. De hecho, considero que para un docente de lenguas es fundamental estudiar otra lengua extranjera a la par de su práctica de clase. Es como volver a estar en sintonía con los alumnos, es volver a reactivar constantemente este apasionante y complejo proceso que es el aprendizaje; es volver a ver cosas diferentes; es alejarse de la evidencia e incurrir en los mágicos escondites de una lengua. **Es tan sencillo como hablar de un iceberg.....** Probablemente el iceberg es una de mis representaciones más fehacientes de lo que significa aprender una lengua extranjera. Pero no me refiero solamente a la parte emergente de esta portentosa imagen de la naturaleza, realmente inspiradora. **¿Por qué no invertirla?**, ¿por qué no sacar simultáneamente a flote la parte del iceberg que está por debajo de la superficie y en la lengua así adentrarse?. No es casualidad que la mayor parte de lo que no se vé de esta gran montaña de hielo esté por debajo de la superficie.

**La mágica foto que aparece en la página siguiente, fue tomada por los ojos de un buzo y con la gracia de la naturaleza, de la maestra naturaleza, quien permitió**

---

<sup>53</sup> François Dosse, Op. Cit., p. 6.

**mostrar al mundo su prístina globalidad.** *Esta foto fue enviada por el administrador de una plataforma petrolífera de Global Marine Drilling, que está situada en St. Johns, Newfoundland. Ellos se encargan de cambiar el rumbo de los icebergs, utilizando remolcadores, para evitar que choquen con las plataformas. En este caso particular, el mar estaba tranquilo, el agua cristalina y el sol incidía casi directamente sobre el iceberg, de forma que un buceador pudo sacar esta maravillosa foto. El peso estimado de este iceberg es de 300 millones de toneladas. Cosas como esta nos hacen comprender por qué una foto vale más que mil palabras...*

Así pretendo yo entrarle a la lengua. Recorrer en un todo los diferentes relieves de este iceberg amorfo y saber así que en cada recorrido *'me descubro, me redescubro y descubro al otro'* sin miedo a la fatalidad, sin miedo al prejuicio, con audacia, con coraje, con valor académico, con valor en la vida. Puedo ver que yo estoy muy presente en mi trabajo, que mi trabajo soy yo. Yo me presento así ante la vida.

## 2.6.2. RECORRIDO, EXPLORACION, SIGNIFICACION

Me resulta muy evidente poder decir que la palabra “pregunta” tiene, hoy por hoy, para mí, una connotación un tanto académica, por qué no, escolástica e incluso “prejuiciatoria”. La *pregunta* pareciera que tiene un velo de estaticidad que la hace irresponsiva, en tanto que, la palabra “exploración” vista como concepto, camina con el impulso de la movilidad. Incluso, las mismas “preguntas” que decidí explorar tienen un sentido de agilidad. He aquí pues mis cinco exploraciones o interrogantes:

**EXPLORACION 1 :**    **¿Cómo ha sido mi recorrido como estudiante de francés lengua extranjera?**

---

**EXPLORACION 2 :**    **¿Cómo explorar los objetivos y los contenidos planteados en las progresiones del francés como lengua extranjera propuestos (a) s por una institución?**

---

**EXPLORACION 3 :**    **¿Cómo optimizar profesor y alumnos la exploración de objetivos y contenidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje del francés como lengua extranjera?**

---

**EXPLORACION 4 :**    **¿Cómo y cuándo empezó a ser significativo para mí el proceso de significación?**

---

**EXPLORACION 5 :**    **¿De qué manera el discurso del recuerdo se puede movilizar hacia los puertos del saber de una lengua extranjera para lograr con ella océanos de significación?**

Con dichas interrogantes he intentado sacar a luz un viaje auténtico, por qué no, fecundo, para poder de este modo **coayudar al aprendiente** a gestar generosos recorridos lingüístico – culturales - **que le permitan decir cosas que no ha dicho y que quiere decir, procesando sus procesos al ritmo de su propio aprendizaje, facilitándole que explore lo que él quiera explorar al seguir los rumbos que él quiera seguir, sin pretender, yo docente, que resuelva tareas predefinidas sino que vea él mismo la totalidad de sus mapas de estudio** -. Dichos recorridos los iré imaginando, al mismo tiempo, desde el espacio de una didáctica innovadora en el seno de este proyecto, y desde mi espacio de estudiante de lenguas que soy en el momento presente, a lado de los procesos del alumno, desde dos perspectivas:

- 1) **atravesando** las propuestas de *progresiones u objetivos* de las instituciones donde yo trabajo, para construir junto con el alumno, recorridos metodológicos que a su aprendizaje realmente le signifiquen.
  
- 2) **construyendo** con los alumnos de cada curso las propuestas de *progresiones u objetivos* de las instituciones donde yo trabajo, co-participando ambas partes (alumnos-enseñante) en la creación de itinerarios metodológicos que ayuden al alumno a verdaderamente hacer significativo su aprendizaje.

Los viajes no son ni perennes ni seguros. Sucede lo mismo con el aprendizaje de lenguas en tanto viaje exploratorio. Quisiera que invitáramos a nuestros alumnos de lengua a viajar (ya que justamente no se encuentran en situación de inmersión, ni parcial ni total), como en un paseo, por la lengua y la cultura que han decidido explorar, trátese de la razón que se trate. Viajar para descubrir al otro y redescubrirme en sus representaciones de la lengua. Lo mismo que en un viaje arquitectónico. Cito aquí las palabras tan bellas y libres

en movilidad de Francis Rambert, periodista y crítico de arquitectura del periódico “*Le Figaro*”:<sup>54</sup>

**“...es una invitación a viajar, como en un paseo, por el territorio de la modernidad para redescubrir las palabras (con los conceptos arquitectónicos que las sostienen) tan simples como acceso, recorrer, atravesar, franquear, cambiar, intercambiar, estacionar, vivir... en pocas palabras la verdadera ciudad.”** A lo cual yo agregaría que la verdadera lengua es la que yo me represento a través de estos conceptos arriba mencionados. Así pues, las cinco interrogantes que he explorado tienen esta intención.

En el *documento-testimonio de mis interrogantes* es evidente un proceso de **“descomponer el pasado... nombrar lo que ya no está... de mi historia narrativa en búsqueda de relaciones causales en categorías de inteligibilidad...para explicarlo y luego interpretarlo... en este camino hay un gran esfuerzo de imaginación...”**,<sup>55</sup> y las **“palabras”** enmarcadas en rectángulo (mismas que fueron **“miradas”**<sup>56</sup> en el orden como están numeradas en los mapas), funcionan como un proceso de vestigios de mi historia por explorar. Si **“la imaginación es un medio de comprensión”**,<sup>57</sup> tal y como afirma Georges Duby, el recuerdo fungiría entonces como **un momento privilegiado de comprensión de nosotros mismos...porque la historia es nuestra**<sup>58</sup> **historia...** y como un presente **en tant que anticipations d’un passé remémoré... le présent est l’effectuation du futur remémoré”**.<sup>59</sup>

Detrás de cada una de las interrogantes se perfila la misma inquietud, mirada desde perspectivas diferentes. Pude corroborarlo al elaborar los mapas de representaciones de cada una de ellas. De hecho, no he terminado de

---

<sup>54</sup> Francis Rambert, “¡La arquitectura se mueve!” en *KIOSQUE, Cartelera Francesa en México*, Embajada de Francia, marzo-abril, 2004, p. 5.

<sup>55</sup> François Dosse, Op. Cit., pp. 5,6.

<sup>56</sup> M. Vercamer. “Palabras miradas” es el fascinante título de la tesis de doctorado de esta autora.

<sup>57</sup> Ibid., p. 6, en Georges Duby, *L’histoire continue*, Odile Jacob, 1991.

<sup>58</sup> El subrayado es mío.

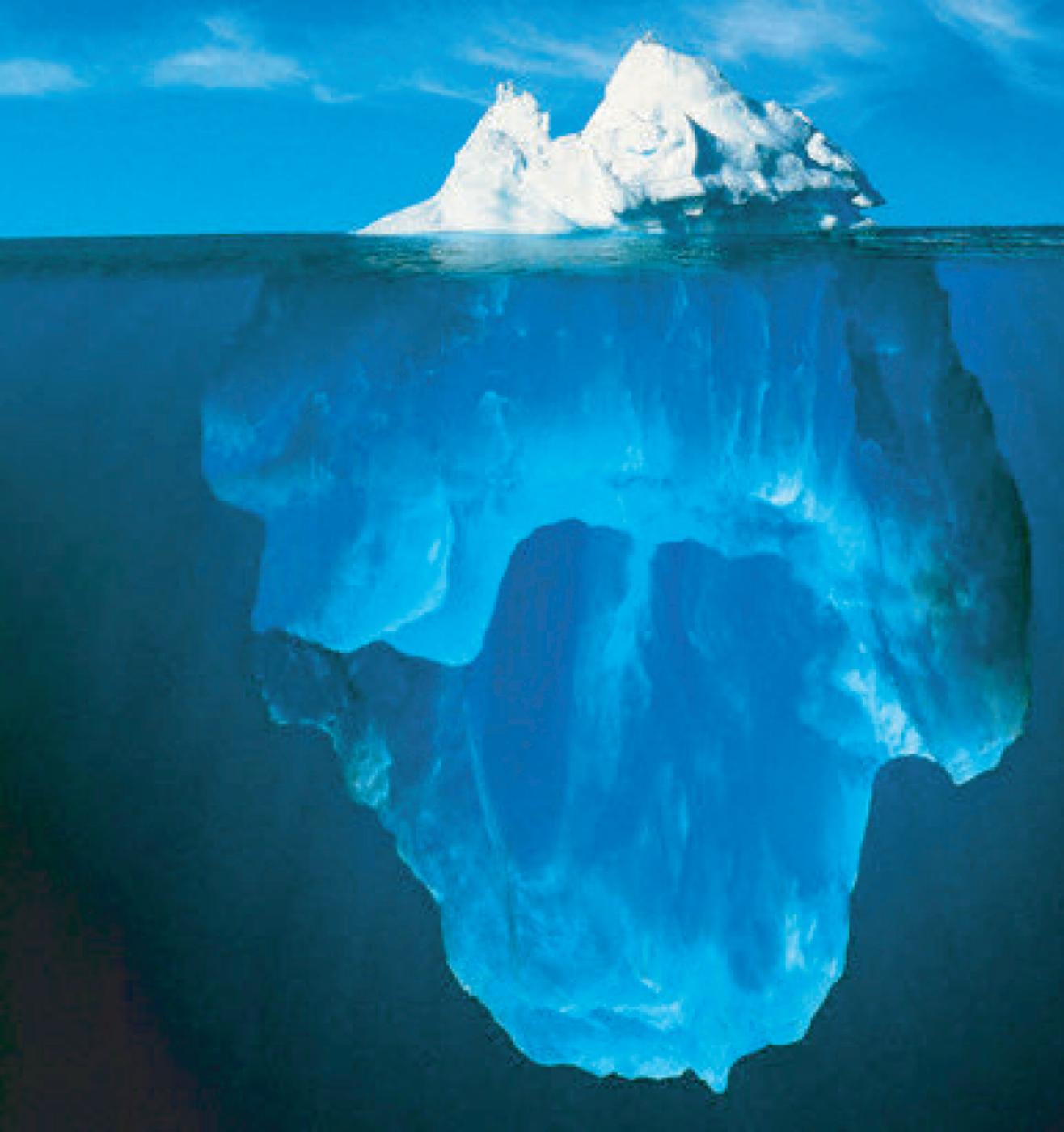
<sup>59</sup> Ibid., p. 14.

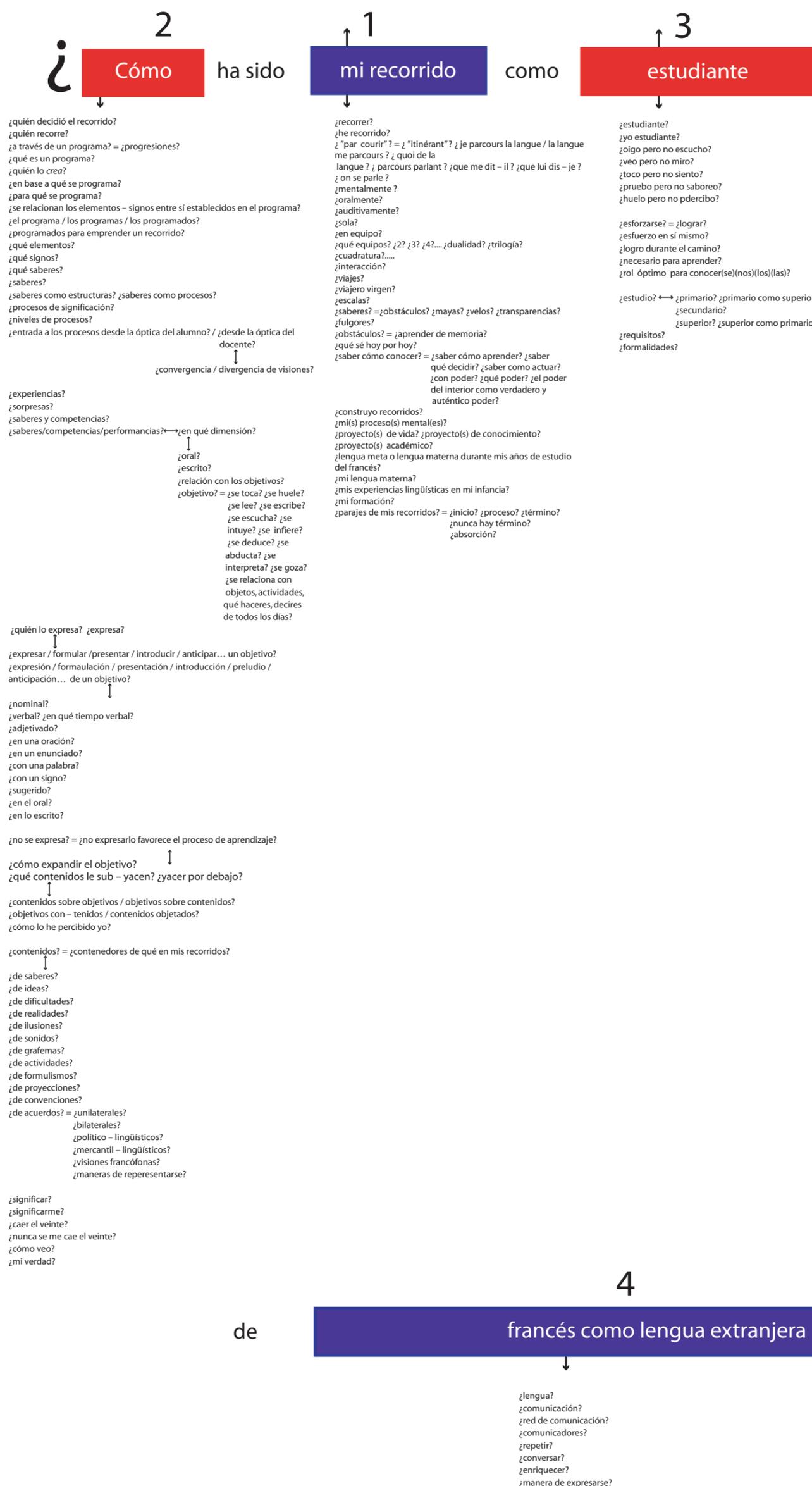
cuestionarme (con toda la fuerza del vocablo “*questionner*” del francés) lo que quiero interrogarme, sin embargo puedo intuir que en todas ellas se encuentra la esencia de lo que anhelo descubrir como docente, a raíz de lo que he experimentado como aprendiz.

Emprender el trayecto de mi primer mapa de representaciones (Cf. *EXPLORACION 1: ¿Cómo ha sido mi recorrido como estudiante de francés lengua extranjera?*) a sido potencialmente revelador. De él se creó el impulso por gestar los demás. Había ya hablado en una de mis bitácoras acerca del sentido de agilidad de mis preguntas-interrogantes. Por ende, la primera palabra “semióticamente” mirada en mi primera interrogante fue **recorrido**, planteada como tal, en vez de “objetivo”. Ciertamente es que la palabra “*objetivo*” suele presentarse como dolorosa frente al docente de lenguas, a saber: carga de trabajo, contenidos vastos, horizonte lejano e incluso inalcanzable, aguas turbias. Prefiero yo verla como un paseo, eso, como un paseo de representaciones y de enriquecimientos mutuos por la lengua. ¿Quiénes son esos mutuos?, ¿quién es esa lengua?: el estudiante y el enseñante en tanto pintores y arquitectos trabajando en itinerarios a la par, y la lengua (¿meta?), como el lienzo y el restirador de accesos, de travesías, de pasajes, de cruceros, de recesos, de vivencias, de intercambios y de cambios, para finalmente aproximarnos paulatina y gloriosamente a una lengua más nuestra, ricamente maleable y versátil como representativa de quien nace de ella y de quien se aproxima hacia ella.

Existe una inquietud palpable a través de este trabajo por recorrer el aprendizaje de las lenguas a un nivel gestáltico. Entre más pueda yo ver de la lengua en un mismo espacio discursivo, tanto más puedo procesar los mecanismos de significación, tanto más puedo hacer mía la lengua y por ende la cultura. En cambio, si me adentro a los saberes de la misma uno a uno, parte por parte, sin relación semántica y pragmática de un discurso con otro, tanto menos podré aproximarme hacia ella. Esto es precisamente lo que intentaré mostrar en el capítulo tres, a saber, dejar de mirar la lengua como un conjunto de efectos separados, sin relación orgánica unos con otros. Leamos pues la epígrafe que introduce, a manera de avance, los conceptos por tratar en dicho

capítulo e intentemos adentrarnos a itinerarios de lengua más significativamente holísticos. Caminemos ...





¿un niño los trata todo(a)s a la vez durante el proceso de su aprendizaje de su lengua materna, de una lengua segunda en situación de inmersión?  
¿cómo hacer de estos recorridos placenteros parajes interrelacionados entre sí?  
¿es pertinente tratarlos todos a la vez? ↔ ¿elegir una puerta de entrada, un puerto marítimo, un espacio de inicio significativo, un comienzo revelador, un momento contundente en el aprendizaje... para desplazarse en los saberes según la inercia del proceso del alumno, del grupo, de los objetivos, los contenidos, los documentos, la afectividad, el momento de la vida del grupo...?  
¿cómo tratarlos todos a la vez?  
¿a la vez?  
¿tratando a la vez todos los saberes?  
¿cambios súbitos de ruta hacia senderos más reveladores?  
¿este sentido se favorece con la reactivación de experiencias previas en el aprendizaje de una lengua extranjera? ↔ ¿qué lengua extranjera? ¿en qué circunstancia(s)?  
¿darle un sentido a la práctica docente?  
¿develaciones?  
¿revelaciones?  
¿des-cubrimientos?  
¿significativamente significar?

¿significaciones? ↔ ¿significar significativamente?  
¿el maestro como facilitador de significaciones?



¿el maestro funge como ↔ guía?  
facilitador?  
detonador de revelaciones?  
guía ciego de manuales?  
¿el maestro al servicio de un manual?  
¿qué es un manual?  
¿favorece el manual los recorridos de lengua?  
¿utilización de material ecléctico? ↔ ¿prefabricado?  
¿didactizado?  
¿auténtico?  
¿semi-auténtico?  
¿auténticamente prefabricado?  
¿auténticamente concebido?  
¿auténticamente falso?  
¿deprovisto de su contexto real?  
¿deprovisto de su contexto de origen?  
¿de interés, de relevancia, de significatividad, de motivación, de pertinencia... para el(los) alumno(s)?  
¿visual?  
¿escritural?  
¿auditivo?  
¿audio-visual?  
¿previamente armado?  
¿creado y recreado a la par del devenir del curso, del aprendizaje, de los procesos desarrollados por el(los) alumnos)?  
¿co - propuesto por el(los) alumno(s)?  
¿de relevancia para el devenir de ese grupo que se construirá en la institución?  
¿se construirá?  
¿fuente de los materiales? ↔ ¿contenidos con - tenidos en los materiales propuestos?

¿cómo practica el alumno?  
¿alumno, estudiante, aprendiente, receptáculo, activo, actante, propositivo, enseñado...?  
¿el alumno reclama, pide libre albedrío para poder desplazarse?  
¿el alumno es leal hacia sí mismo en su petición de libre albedrío?  
¿se le otorga (verdaderamente) libre albedrío para desplazarse?  
¿quién se lo otorga? ¿cómo se lo otorga?

¿los niños?  
¿haydée silva?  
¿ludos?  
¿exploración lúdica?  
¿fuera del salón de clase?  
¿en el salón de clase? ↔ ¿cómo es ese salón de clase?  
¿qué espacio se dá? ¿cómo se crea ese espacio? ¿cómo se juega con ese espacio?  
¿quién explora? ↔ ¿explora en otras materias?  
¿con qué in - tenCIÓN? ¿intención? = ¿re y re y re... descubrir - me y re - descubrir al otro? = ¿enriquecimiento mutuo? ¿certificación?

¿implícitos? ↔ ¿espacios inexplorados? ¿menos e-videntes? ¿indicaciones difusas? ↔ ¿di - fusas porque reveladoras?

¿evidencias? ↔ ¿indicaciones? ¿indicaciones reveladoras?  
¿poderes?  
¿decires?  
¿seres?  
¿saberes?

¿huellas como rastros aislados / integrados?  
¿huellas?  
¿ver otros signos?  
¿nos detenemos casi siempre a explorar los mismos signos?  
¿lingüísticos-pragmáticos-sociolingüísticos?  
¿saberes?  
¿experiencias de quién?  
¿experiencias?  
¿qué explorar? ↔ ¿procesos?



¿explorar? ↔ ¿descubrir?  
¿caminar?  
¿viajar?  
¿pasearse?  
¿pasear?  
¿correlacionar?  
¿significar?  
¿contrastar?  
¿relativizar?  
¿revelar?  
¿asociar?  
¿amar mi trabajo?  
¿desplazarse libremente?  
¿qué explorar?  
¿pausas?  
¿silencios?  
¿documentos?  
¿orales?  
¿escritos?  
¿crear hipótesis? ↔ ¿mentalmente?  
¿individualmente?  
¿en voz alta?  
¿grupalmente?  
¿crear hipótesis de las hipótesis?  
¿debajo de la tesis de quién(es)?  
¿hiper tesis?  
¿laberinto?  
¿complejo?  
¿absurdo?  
¿grotesco?  
¿facilitador del proceso?  
¿revelador del proceso?  
¿proceso? ↔ ¿frecuencia del proceso?  
¿rigor del proceso?  
¿disciplina del proceso?  
¿cómo se dá ese proceso?  
¿se dá?  
¿caminos entrecruzados?  
¿gestalt?  
¿recorridos anticipados? ¿pre - meditados?  
¿paseos sobre la marcha?

¿en - cadena - arlos significativamente? ¿encadenarlos desde la óptica de un viaje? ¿desde la óptica de una simulación? ¿de un juego? ¿de un proceso? ¿desde un punto de vista sistémico de la vida, del aprendizaje, de la correlación con otras materias, ámbitos...?  
¿no en - caden - arlos?

¿reafirmación / cuestionamiento de los contenidos, del proceso, de las experiencias en un ámbito diferente al aula? = ¿en talleres? ¿en cursos "extra - muros"? ¿en cursos en el "extranjero" con "extranjeros"? ¿en estancias - ansias de estar o acto de estar - en el extranjero?  
¿propuesta de contenidos exclusivamente por los alumnos como intención del proceso?

¿propuesta de contenidos sobre la marcha? el ritmo de la clase? el proceso del alumno? ¿con ----- el ritmo de la clase?

¿relevancia de la semiótica en la presentación de contenidos? ¿signos que se quieren revelar?  
¿variedad de soportes? ¿relevancia para el aprendizaje la variedad de soportes? ¿en qué varían? ¿en cantidad? ¿en calidad? ¿variaciones de lo mismo? ¿nada nuevo bajo el sol? ¿nada nuevo en la galaxia? ¿todo nuevo? ¿innovar? ¿proyectar?

¿proyecto de innovación? ¿auditivamente? ↔ ¿escrituralmente?  
¿cómo se presentan? ↔ ¿pertinencia de los registros durante el proceso de aprendizaje?  
¿registro de lengua? ↔ ¿registros a tratar?  
¿nivel de lengua? ↔ ¿básico? ¿qué bases? ¿cuáles son sus bases? ¿base del proceso? ¿debutante? ¿debutó el primer día? ¿debuta en la clase "cero"? ¿debut? ¿inexperto? ¿intermedio? ¿medio? ¿medio qué? ¿avanzado? ¿avanzó...? ¿desplazó? ¿evolució? ¿involució? ¿especializado? ¿especie? ¿género? ¿experto ¿experto para hacer qué? ¿experto para demostrar qué? ¿en búsqueda de un diploma? ¿reencuentro con un proceso personal? ¿des - encuentro con procesos "fosilizados"?



¿objeto?  
¿objetivo?  
¿objet - ivo?  
¿fin.?  
¿. . ?  
¿principios?  
¿medios?  
¿intermedios?  
¿intra - intermedios?  
¿facilitadores?  
¿facilit - ados?  
¿difícili - tados?  
¿meta última?  
¿meta ulterior?  
¿ulter?  
¿alter?  
¿alternativa?  
¿límite?  
¿espacio abierto hacia otros espacios?  
¿planteados en el momento?  
¿improvisados?  
¿improvisados desde el proceso de aprendizaje?  
¿im - pro - visar? = ¿ver de pronto por dentro?  
¿revelación de este "de pronto"?  
¿importancia de las consideraciones del docente / alumno sobre este "de pronto"?  
¿tomar en cuenta dichas consideraciones en la(s) toma(s) de decisiones, apreciaciones... sobre los procesos?  
¿im - prov - isar? = ¿rescatar lo que uno tiene provisto por dentro? ¿qué me provée la naturaleza? ¿cómo cultivo dicha provisión? ¿ofrecerla hacia fuera? ¿ofrecerla "de pronto" "hacia fuera"?  
¿criterios para formularlos?  
¿cómo están formulados?  
¿pertinencia de las fórmulas matemáticas en la formulación de objetivos?  
¿pertinencia de la semiótica, de la lógica, de la ética, de la filosofía... en la formulación de contenidos?

¿intención(es)?  
¿cantidad?  
¿calidad?  
¿relación entre ellos?  
¿diseño de cursos por objetivos?  
¿por qué un curso estaría diseñado por objetivos?  
¿tiros al blanco?  
¿blanco(s) de qué tiro(s)?  
¿dónde están esos blancos?  
¿están?  
¿velocidad de los tiros?  
¿precisión de los tiros?  
¿tirar hacia fuera o hacia adentro?  
¿energías centrí - fugas o energías centrí - petas?  
¿yo voy hacia los objetivos o los objetivos vienen hacia mí?  
¿los busco o me buscan?  
¿soy objeto de ellos o son ellos mi objeto?  
¿soy sujeto de ellos o ellos mi sujeto?  
¿son ellos el proceso mismo?  
¿los busco o me buscan?  
¿nodos?  
¿centros?  
¿espirales? ¿alusión a la espiral de los caracoles? ¿observar un caracol?

¿están explicitados?  
¿están claros? ¿cuál es su claridad?  
¿están formulados? ¿quién? ¿en qué momento se formulan? ¿qué fórmula siguen? ¿convencionalmente formulados? ¿forma? ¿amorfo?  
¿dejan entrever un concepto filosófico detrás? ↔ ¿una manera de vida? ¿una concepción de la vida? ¿una concepción de la vida en el aula? ¿una concepción de la vida con respecto al aprendizaje? ¿justicia? ¿lealtad? ¿bondad? ¿generosidad? ¿fuerza? ¿valor? ¿entrega?

¿readaptarse al proceso de aprendizaje?  
¿a - bordar todos los objetivos estipulados? ¿para bene - ficio de qué, de quién?  
¿supresión de objetivos? ¿institucionalmente? ¿clandestinamente? ¿en la práctica? ¿ética? ¿valores? ¿humanismo? ¿entendimiento? ¿ficticios? ¿ficción? ¿realidad? ¿realidades? ¿olvido? ¿negligencia?

planteados en las progresiones del **francés** como lengua extranjera propuesto(a)s por una institución?

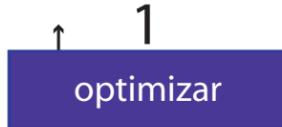


¿origen de la institución?  
¿finalidad de creación de la institución?  
¿relación y apertura con otras instituciones?  
¿intercambio académico con otras instituciones?  
¿libre albedrío en le impartición de cursos?  
¿liniamentos?  
¿formación de sus docentes?  
¿relación institucional-docente?  
¿relación institucional-alumno?

¿cuándo comparten?  
¿cómo comparten?  
¿participativo? ¿los aprendientes comparten sus partes?  
¿hetero - géneo? → ¿hetero porque no similar?  
¿hetero porque autónomo?  
¿hetero porque arbitrario?  
¿hetero porque no propicio?  
¿hetero porque no es conveniente?  
¿homo - géneo? → ¿género similar? ¿género? ¿homo? ¿homo sapiens? ¿homo diccio? ¿homo sapiens lo que diccio? ¿homo diccio lo que sapiens? ¿homo hace lo que diccio? ¿homo hace lo que sapiens?  
¿unido?  
¿el grupo? ¿es grupo?  
¿profesor titular y tutor(es) complementario(s)?  
¿profesores titulares?  
¿profesor titular? ¿con título? ¿qué título? ¿lo intitula? ¿qué le provee su título?

¿el entendimiento?  
¿favorecer actitudes y aptitudes?  
¿favorecer?  
¿qué favorece?  
¿gestión compleja?  
¿reflexionar aisladamente?  
¿interactuar?  
¿cada uno en inter - acción con lo(s) demás?  
¿el maestro?  
¿el alumno?  
¿todos?  
↓  
¿quién conduce? ¿con - ducto? ¿con el ducto? ¿dentro del ducto?  
¿me salgo del ducto? ¿ducto? ¿ab - ducto?  
¿quién abduce? ¿se funde en el ducto?  
¿se absorbe en el ducto? ¿no hay ducto?  
¿camino conductor?  
¿hilo conductor?

¿viajes?  
¿viajeros que se redescubren incesantemente?  
¿viajeros de la lengua y la cultura?  
¿posibilidad de construcción conjunta?  
¿retroalimentación de conocimiento - aprendizaje?  
¿crecimiento conjunto en el proceso de aprendizaje?  
¿representaciones intercambiables?  
¿representación del profesor por el alumno?  
¿representación del alumno por el alumno?  
¿representación del alumno por el profesor?  
¿representación del profesor por el profesor?



¿representación(es) propia(s) a través de trayectos?  
¿interacción constante de representaciones propias?  
¿representación(es)?  
¿des - cubrimiento(s)?  
¿pausa(s) revelador(a) antes, durante, después del descubrimiento?  
¿trayecto(s)?  
¿punto(s) de partida de los trayectos?  
¿puntos de partida?  
¿partir de dónde?  
¿trayecto(s) interrumpido(s)?  
¿desviado(s)?  
¿completo(s)?  
¿diferente(s) para cada aprendiente?  
¿significativo(s)?  
¿para quién?  
¿para qué? ¿cuál es mi intención? ¿la intención de quién?  
¿de quienes? ¿hay intenciones?  
↓  
¿intenciones o intenciones?  
¿trayecto(s) como intuición?  
¿quién decide qué trayecto?  
¿decide?  
¿qué decide quién?  
¿frecuencia de contacto con la lengua?  
↓  
¿contacto académico?  
↓  
¿en el aula? ¿tiempo mayoritario en el aula?  
¿durante la(s) práctica(s) de clase?  
¿cómo describo yo práctica de clase?  
¿cómo vivo yo una práctica de clase?  
¿qué se práctica?  
¿practicar?  
¿en un laboratorio de lengua?  
¿en una mediateca, centro de autoacceso?  
¿en un auditorio?  
¿durante un congreso, coloquio, seminario, taller, conferencia, mesa redonda, frente a un panel, frente a un cartel...?  
¿dentro de una cabina de grabación?  
¿en una sala de cómputo?  
¿durante una visioconferencia?  
↓  
¿contacto extracurricular?  
↓  
¿correspondencia con interlocutores francófonos?  
¿quiénes son estos interlocutores francófonos?  
¿francófonos?  
¿estancias, cursos, programas, viajes en el 'extranjero'?  
¿contacto previo con interlocutores francófonos?  
¿autoformación?  
↓  
¿supresión de términos castrantes para la educación?  
↓  
¿reglas?  
¿reglamentario?  
¿conducta?  
¿comportamiento?  
¿culto?  
¿hábito?  
¿habitar en?  
¿teoría?  
¿teorema?  
¿teórico?  
¿axioma?  
¿principio?  
¿volver a comenzar?  
¿seguidor?  
¿seguidor de manuales?  
¿manual de?  
¿rito de?  
¿método?

¿optimizar?  
¿óptimo?  
¿ideal?  
¿idea?  
¿unificador?  
¿diversificador? ¿cada quién llega a su propio óptimo?  
¿parámetro?  
¿representación?  
¿significar? ¿CONSTANTEMENTE?  
¿encontrar mis propios signos?  
¿significar significativamente lo que en el mundo existe?  
¿qué mundo?  
¿qué realidad?  
¿para qué significarlo?  
¿para quién significarlo?  
¿correlacionar rastros?  
¿vestigios?  
¿huellas?  
¿trozos?  
¿indicios?  
¿evidencias?  
¿cabos sueltos?  
¿rasgos?

¿contenidos y actividades de manera aislada? ¿qué se procesa con esto?  
¿contenidos sin relación? ¿contenido(s) sin interrelación?  
¿contenidos en relación unos con otros?  
¿simulaciones?  
¿acercarse a la lengua de manera maleable y versátil?

¿recorrer? → ¿lo conocido?  
¿lo desconocido? ¿no hay desconocido?  
¿quién dicta el recorrido? ¿quién crea el recorrido?  
¿el recorrido no se crea?

¿alumno? ¿alumno?  
¿profesor? ¿profesor?

¿trabajando a la par en itinerarios?

¿en qué momento se pueden intercambiar estos roles?

**P a R I O u F m E n S O R**

¿guía? ↔ ¿alumno?

¿modelo?	¿proceso meta-cognoscitivo?
¿sabiduría?	¿proceso metacognoscitivo frente al conocimiento?
¿apertura hacia el conocimiento?	¿experiencias cognoscitivas?
¿res - ponder al conocer del alumno?	¿madurez?
¿responder hacia su propio acto de conocer?	¿madurez cognoscitiva?
¿amante de su profesión?	¿libertad cognoscitiva?
¿formación académica?	¿experiencias en otras lenguas extranjeras?
¿proceso de su academia?	¿lenguas extranjeras?
¿renovación cognoscitiva?	¿aprendiente / docente al unisono?
¿renovación meta - cognoscitiva?	
¿intención docente?	
¿intención docente?	
¿experiencia docente?	
¿qué experimenta?	
¿perfil como aprendiente del francés?	
¿perfil como hablante del francés?	
¿escucha al otro?	
¿escucha al otro en su interpretación?	
¿vé al otro?	
¿se vé él mismo?	
¿relación con el saber?	
¿formación sistémica de la vida?	
¿humor en el camino?	

¿profesor como estudiante a la par de otra lengua extranjera para legitimizar en el aquí y en el ahora su status de aprendiente?

↓  
¿co - status:

guía y aprendiente de la lengua que estudia?

3

**exploración de objetivos y contenidos**

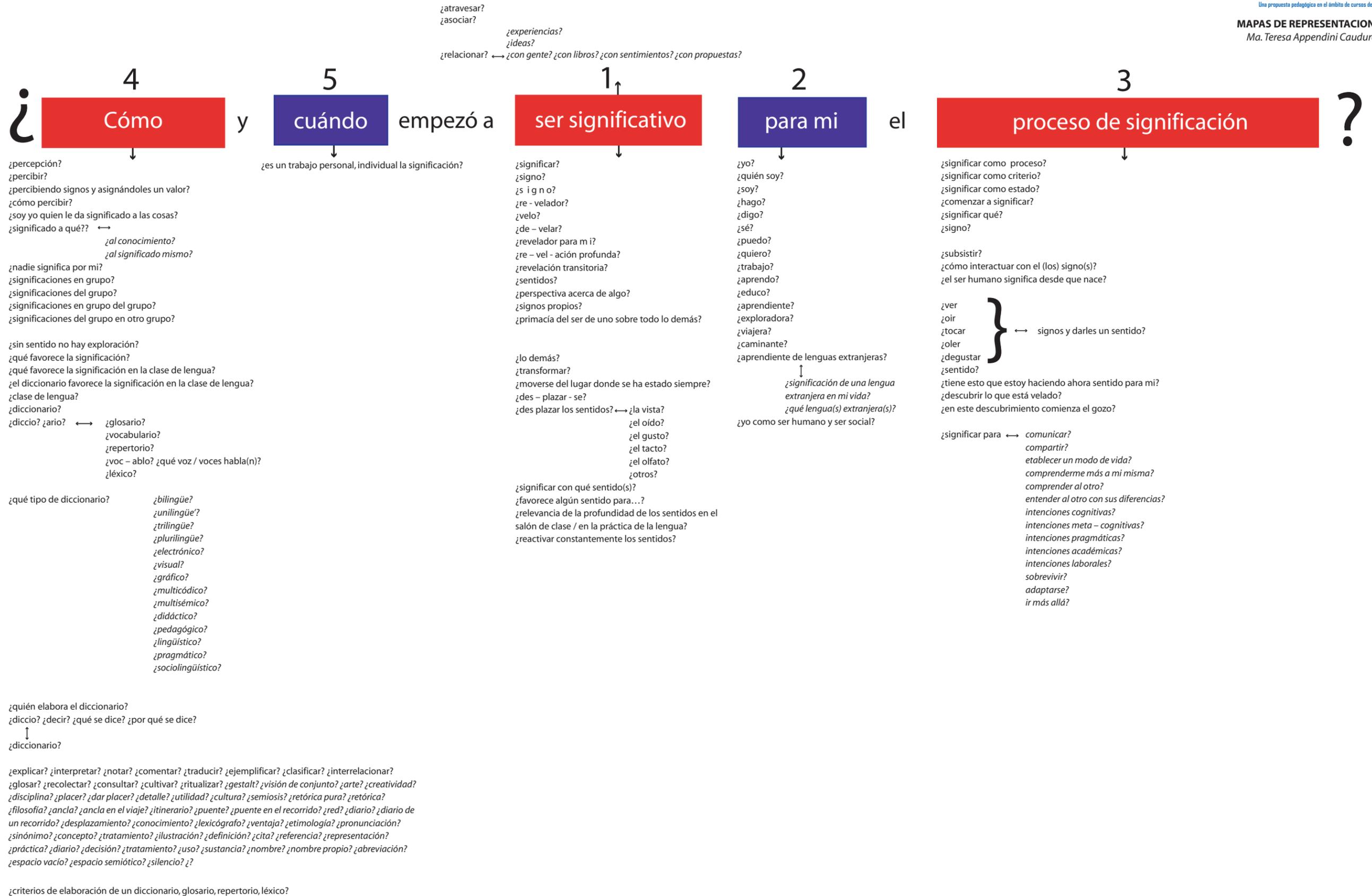
(ver pregunta 2)

¿objetivos y contenidos?  
¿objetivos-contenidos?  
¿objetivos y contenidos = materia?  
= curso?  
¿materia? ¿material? ¿materialismo?  
¿curso?  
¿francés lengua extranjera como una materia?  
¿francés lengua extranjera como unidad de enseñanza?  
¿impacto de la palabra "materia", "curso", etcétera en la representación, proceso, actitud, aptitud, rendimiento, viaje por la lengua y la cultura del alumno?  
¿cómo llamar a esta "materia"?  
¿convención?  
¿no fundirlos?

5

**francés como lengua extranjera**

(ver pregunta 1)



¿qué me dicen mis recuerdos hoy de mí?  
¿otros recuerdos?  
¿otras personas?  
¿anécdotas?  
¿anclajes?  
¿espacios?  
¿pesadillas?  
¿sueños?  
¿experiencias?  
¿momentos?  
¿opiniones?  
¿revive?  
¿reparticipa?  
¿evoca?  
¿reactiva?  
¿describe?  
¿narra?

¿el que recuerda viaja?

¿cómo recuerda? ¿con los sentidos? ← ¿la vista?  
¿el oído?  
¿el olfato?  
¿el gusto?  
¿el tacto?  
¿otros?

¿impresiones sensibles?  
¿quién recuerda? ¿su recuerdo?  
¿en qué otra dimensión?  
¿desplazamiento en el espacio?  
¿desplazamiento en el tiempo?

¿pertinente para quién?  
¿mediante una relación pertinente entre documentos y actividades?

¿qué documentos? ↔ ¿cómo está elaborado?  
¿quién crea el documento?

¿documentos? ↔ ¿documentado?  
¿documento documentado?

¿a través de las cualidades intrínsecas de los documentos a tratar?  
¿trayectos que siguen tantas direcciones como aprendientes haya?  
¿a través de trayectos?  
¿aislada - mente?  
¿lineal - mente?

¿explorar los saberes como una visión de conjunto?  
¿francés lengua extranjera?  
¿cómo adentrarse en ellos en un proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera?  
¿cómo entrarle a los saberes?  
¿cómo organizar?  
¿es pertinente organizarlos?  
¿por qué organizarlos?  
¿quién(es) los organiza(n)?  
¿decisiones?  
¿quién(es) decide(n) los saberes?

**5** De qué manera el **discurso** del **recuerdo** se puede mobilizar hacia los **puertos del saber** de una lengua extranjera para lograr con ella **océanos de significación** ?

¿recordar es rico en signos diversos?  
¿el recuerdo en diferentes presentaciones?  
¿el recuerdo en sus diferentes presentaciones activa signos?

↓

¿signos diversos?  
¿signos de inmediato?  
¿signos de manera mediata?

¿recordar reactiva el pasado?  
¿recordar me ayuda a redescubrirme en mi presente?  
¿recordar se proyecta hacia el futuro?

↓

¿qué discursos por venir en el futuro se pueden generar del recuerdo?

¿discurso?  
¿curso del decir?  
¿discurso del recuerdo?  
¿signo?  
¿palabra?  
¿imagen?  
¿un signo grabado?  
¿en arena?  
¿en papel?  
¿en una servilleta?  
¿en un muro?  
¿en vidrio?

¿una nota?  
¿una melodía?  
¿un acorde?  
¿un instrumento musical?  
¿una voz?

¿grabada en una contestadora?  
¿en una grabadora?

¿multivoces que se regocijan al escucharse una a otras?  
¿un grito?  
¿un murmullo?  
¿mente?  
¿silencio?  
¿un concierto?  
¿una foto?  
¿un retrato?  
¿una escultura?  
¿un grabado?  
¿une exposición?  
¿un graffiti?  
¿una fuente?  
¿la naturaleza?  
¿una fachada?  
¿un aroma?  
¿un platillo?  
¿un alimento?  
¿sabor?  
¿un libro?  
¿una dedicatoria?  
¿una grabación?  
¿un video?  
¿lengua?  
¿canción?  
¿arrullo?  
¿dialecto?  
¿jargot?

¿recuerdo?  
¿re - cuerdo?  
¿re - cordar?  
¿sous - venir?  
¿venir d'ou?  
¿pourquoi ça vient?  
¿comment ça vient?  
¿aller où?  
¿velo?  
¿juego?  
¿juego del pasado?  
¿juego de qué tiempo?  
¿reflejo?  
¿reflejo de mi ser social?  
¿recuerdo con el otro?

¿para re - des - cubrir - me?

¿otro?  
¿olvidar?  
¿olvido?  
¿exploración?  
¿exploración del presente, del pasado del futuro?  
¿tres representaciones del tiempo?  
¿dimensión?

¿saber?  
¿saber como valor?

¿cómo necesidad?  
¿cómo requisito académico?  
¿cómo formación intrínseca de una lengua?  
¿cómo hipo - tesis?  
¿cómo información? = ¿acción de informar? ¿meter la información hacia dentro?  
¿de quién(es)? ¿de qué?

¿cómo extracto?  
¿cómo parte de?  
¿cómo de - formación?

¿qué sé de una lengua?  
¿sé?  
¿qué puedo saber de una lengua?  
¿puedo saber?  
¿qué debo saber de una lengua?  
¿debo saber?  
¿deseo saber?  
¿quiero saber?  
¿lengua? ¿cultura?  
¿sus signos?  
¿sus signos gráficos?

¿auditivos?  
¿audiovisuales?  
¿otros?

¿qué valores se les asocia a cada uno?  
¿cómo se forman estos signos?  
¿cómo se viven estos signos?  
¿cómo se utilizan en el acto de comunicación?  
¿actos de comunicación?  
¿actos verbales?  
¿actos visuales?  
¿actos paralingüísticos?  
¿estados mentales?  
¿estados de habla?  
¿actos de habla?  
¿actos de vida?  
¿actos?  
¿actantes?  
¿comunicadores?  
¿signos sociales?  
¿signos en la interacción?  
¿inter - acción?  
¿inter - comunicación?  
¿inter - reacción?  
¿signos implícitos?  
¿signos explícitos?  
¿pre - supuestos?  
¿mal - entendidos?  
¿sobre - entendidos?  
¿complicidad?  
¿juego?

¿significación?  
¿conocimiento?  
¿océano?  
¿el conocimiento es infinito?  
¿infinito?  
¿finito?  
¿parábola?  
¿metáfora?  
¿miedo a perderse en el océano de significación?  
¿miedo a hacer una travesía errónea?

¿puertos marítimos?

¿miedo a no ver tierra a la vista?  
¿tierra a la vista?  
↓  
¿pausas?  
¿anclajes?

¿miedo de viajar libre y por mucho tiempo en el mar abierto? ↔ ¿abierto para todos?  
¿tiempos destinados, pre- destinados para navegar en estos océanos?  
¿tiempos?  
¿tiempo?  
¿tiempo de qué?  
¿tiempo de quién?  
¿quién / qué los pre - determina / determina?  
¿determinar?  
¿pre - determinar?  
¿tiempo académico?  
¿tiempo administrativo?  
¿convergencia de ambos tiempos?  
¿consciencia de esta convergencia?  
¿consciencia de la necesidad de una divergencia de ambos tiempos?  
¿ausencia de tiempo?  
¿relevancia de la presencia de los puertos marítimos en la travesía?  
¿puertos? ↔ ¿puntos de anclaje?  
¿pausas reveladoras?  
¿silencios contundentes?  
¿puntos, pausas, silencios que conducen a una mayor significación?

↓

¿significación?  
¿en términos cualitativos?  
¿en términos cuantitativos?  
¿ambos?

## CAPITULO 3

### PROPUESTA METODOLOGICA COMO ORIENTACION Y SECUENCIA DIDACTICA COMO DEMOSTRACION

---

« El impacto de una innovación no consiste en un conjunto de efectos separados, sino en un patrón de actos y consecuencias orgánicamente relacionados. Para comprender de lleno un acto aislado debe localizarse funcionalmente dentro de dicho patrón. De esta proposición se deduce que las intervenciones en el curriculum poseen muchas más consecuencias no anticipadas de lo que normalmente se cree en diseños de desarrollo y evaluación»

Barry MacDonald

Apprendre, c'est donc être en train de cheminer : être parti de quelque part et aller quelque part. La notion de trajectoire, commune à tout apprentissage, est, dans ses incarnations concrètes, nécessairement individualisée.

Louis Porcher

#### 3.1 OBJETIVOS COMO PROGRESIONES

Uno de los criterios para organizar los diferentes niveles en que se estructuran los cursos de lenguas es a base de las llamadas *progresiones*. Si retomamos una de las definiciones propuestas por el diccionario *Le Petit Robert 1*<sup>60</sup> con respecto a la entrada "*progrès*", el término referente a la etimología de esta entrada nos indica que viene del latín *progressus* "acción de avanzar" y de *progredi* "ir hacia delante".

A lo largo de los artículos que forman parte de la entrada *progrès*, esta misma idea de avance se mantiene. Así podremos ver propuestas tales como *expandirse en el espacio, ganar terreno, progresión en el tiempo, paso a un nivel superior, cambio hacia algo mejor, aproximación a un resultado, esto va mejor, la evolución de la humanidad, etcétera*. Del mismo modo, en la entrada *progresión*, observamos que la idea de avance está igualmente referida en los artículos a la manera de *progresión aritmética, progresión melódica, desarrollo regular y continuo, progresión del mal...* Desde el punto de vista de la didáctica, y concretamente en el ámbito de la "estructuración" de los cursos por *actos de habla, objetivos, contenidos y soportes*, llama mi atención los artículos 2 y 3, los cuales definen a la entrada *progresión* en términos de *evolución ininterrumpida y avance elaborado y*

---

<sup>60</sup> Paul Robert, Op. Cit., p. 1541.

*organizado*, respectivamente. Si bien es cierto que lo progresivo remite a la idea de desarrollo en el sentido más amplio de la palabra, no es menos cierto que, en la realidad de la práctica de clase podemos constatar un vaivén de procesos complejos que son patentes de lo que podríamos significar como retrocesos, regresiones, decaídas, etc., y que estarían manifestando, a priori, un “desavance” dentro del proceso de aprendizaje enmarcado en la propuesta de progresiones.

“Avanzar” en el proceso de aprendizaje no me parece que sea ni constante ni ininterrumpido. Por el contrario, el llamado *progreso*, si es visualizado como un proceso, en el ámbito de la práctica de clase está lleno de retrocesos y sobretodo de pausas necesarias para la detección de problemas, análisis de los mismos, decisiones que tomar, acciones por emprender. Asimismo, me cuestiono con respecto a **cómo** el alumno y/o el docente elaboran y organizan dicho proceso.

Esto me ha indicado que la manera en que parecieran estar inmersas las diversas propuestas de progresiones de las instituciones en donde se enseña el FLE en nuestro país, consideraran como si los problemas evidentemente concretos así como las situaciones tan diversas que ocurren durante los procesos de aprendizaje de la lengua no atañeran justamente a la propuesta conceptual de cómo hacer para mejorar el “avance” de los alumnos en su proceso de “interlenguaje”.

La práctica de la enseñanza nos ha sugerido, a docentes y alumnos, una y otra vez no desengranar precisamente los dos procesos de la misma, a saber, la enseñanza y el aprendizaje, mismos que han sido reformulados de muchas maneras para significar, seguramente, la relación intensa entre ambas partes: *el decir y el hacer*, el “diccio” y el “pragma”, *la teoría y la práctica*, etc. Toda vez comprendida esta fusión entre la enseñanza y el aprendizaje, considero que es fundamental revisar las propuestas de progresiones, que en teoría están planteadas para ser rastreadas por el profesor y aplicadas a su(s) grupo(s) de clase, **poniendo así en relieve algunas de las incongruencias vividas durante nuestras experiencias en el área docente** aplicada concretamente al francés como lengua extranjera. Busco proponer, desde esta perspectiva, a manera de orientación, una metodología a través de un “ejemplo” el cual pretende recorrer los múltiples “saberes que integran la lengua”, y que ofrece la ventaja de reconfortar, de guiar más naturalmente al alumno en sus procesos de

“avances, pausas y desavances”, para volver a recorrer una y otra vez tantos y diversos caminos así cómo lo vaya necesitando, sin restringirse a los modelos de objetivos en los cuales se encuentra constantemente inmerso.

### 3.2 OBJETIVOS COMO PROCESOS

Más que pensar en objetivos predefinidos o pre-especificados, óptica en la cual son el reflejo de planes e intenciones ya prescritos, podríamos enfocarnos más en verlos como herramientas, sólo como eso, herramientas o medios de trabajo para *plantear* una manera más armónica y más significativa de explorarlos, buscando seguir los trayectos que tanto los objetivos mismos como los contenidos que se planteen o que se desprendan naturalmente unos de otros nos sugieran, sin limitarnos a un orden ya fijo, y atendiendo todo aquello que nos puedan sugerir en el seno de los múltiples procesos que afloran en la realidad de la disciplina de la práctica.

He aquí un concepto fundamental sobre el desarrollo de progresiones de L. Stenhouse:

***El desarrollo del currículo está basado en el estudio del mismo y es su vertiente aplicada. Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que ésta necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento de desarrollo de las progresiones es un ataque a la separación entre teoría y práctica.*** <sup>61</sup>

Desde luego, esta definición es un reflejo no sólo de mi propia perspectiva de la enseñanza de lenguas sino también y sobre todo de la intención con la que quisiera llevarla a cabo.

Creo que la contundente separación, o por decirlo de otro modo, el aislamiento de la teoría con respecto a la práctica, o por qué no, esta frustrante o a veces inconsciente ceguera por anticipar o querer prescribir los resultados del aprendizaje nos han impedido sacar a flote lo mejor de los procesos naturales del aprendizaje. ¿Acaso las progresiones no deberían reflejar de manera más genuina la experiencia de aprendizaje?; ¿cómo variar las progresiones en función de los aprendizajes,

---

<sup>61</sup> Ibid., p. 27.

experiencias, maneras de conocer y reflexiones en el seno de la práctica?; ¿qué conforma a las progresiones?; ¿objetivos, contenidos, soportes, métodos, metodologías, secuencias?; ¿cómo realizar o readaptar las progresiones en las instituciones donde se enseña el francés como lengua extranjera?; ¿en qué medida permiten las instituciones hacer una readaptación?. Estas y tantas otras preguntas, siempre con base en mi práctica docente, me han llevado cada vez más a vivir el proceso educativo no como un “*modelo de objetivos*” sino como un “*modelo de procesos*”, de un “saber cómo”, de un acercamiento hacia la comprensión. La enseñanza de lenguas es una disciplina que por su naturaleza misma requiere complejos procesos de comprensión. En dichos procesos, la cognición, la metacognición, la revelación de signos, el entendimiento de los implícitos y de la “extranjería” de la lengua, entre tanto otros, la significación reclama por ser desarrollada constantemente. En este sentido, en el proceso educativo visto como un *modelo de procesos*, ni el objetivo, ni el contenido, ni el soporte, ni el método, ni el manual, ni la metodología, ni la secuencia son finalidad, sino parte de un proceso.

**Podríamos hablar entonces *de criterios como objetivos o procedimientos como objetivos, los cuales invitan a la comprensión en diversos y múltiples niveles. Una clase de enseñanza básica que considera los orígenes de una pelea desarrollada en el patio de recreo y el historiador que analiza los orígenes de la primera guerra mundial, están esencialmente comprometidos en la misma clase de tarea. Están intentando comprender utilizando los conceptos de causalidad y no sólo analizan el acontecimiento, sino también el concepto mediante el cual intentan explicarlo.***<sup>62</sup>

El avance ya no estaría considerado entonces como una progresión de objetivos en el tiempo, como un paso a un nivel superior, como una aproximación hacia un resultado, como un desarrollo regular y continuo, como una evolución ininterrumpida o como un avance elaborado u organizado. En todo caso, si quisiéramos conservar el concepto de progresión o de avance, lo haríamos con la consciente intencionalidad de comprender lo que ahí sucede, lo que ahí ***me sucede***, cómo sucede, qué procedimientos se han llevado a cabo, navegando, en ese sentido, a través de los objetivos planteados y haciendo un tejido de significaciones al experimentarlos conjuntamente con los diferentes saberes que constituyen la

---

<sup>62</sup> Ibid., p. 129.

lengua. La ventaja que presenta un curso concebido de esta manera es que los procedimientos son extrapolables, es decir, lo que intentamos comprender a un cierto “nivel”, podemos transportarlo a “otros”. No es el “qué” lo que nos llevamos como experiencia, sino el cómo. De hecho, el “qué” se vuelve aun más revelador en la medida en que se eslabona con “**cómos**” **explorados**.

### 3.3 CRITERIO PARA EL DESARROLLO DE UN CURSO CON BASE EN PROCESOS

Al respecto, indaguemos, a partir de nuestra propia práctica docente, si la forma en como están inventariados los objetivos en la(s) institución(es) en dónde trabajamos nos ha generado el gozo de haberlos “alcanzado”. ¿Qué hemos alcanzado?; ¿quién alcanza?; ¿hemos alcanzado todos?. No sería más gratificante preguntarnos a lo mejor ¿qué experiencia he obtenido de este proceso?; ¿cómo he vivido el proceso?. Respecto a la elección de contenido, podemos replantearnos estas mismas cuestiones.

Al respecto, encuentro sumamente interesante el hecho de citar una lista de criterios “para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente” propuesta por James Raths, la cual fue retomada en el libro de Stenhouse *Investigación y desarrollo del currículo*,<sup>63</sup> lista que, en cierto modo, haremos posteriormente nuestra, en la propuesta de “secuencias didácticas” en el concepto de *cursos de procesos* (cf. Capítulo 3). Transcribimos, a continuación, aquellos criterios que me parecieron más relevantes para el desarrollo de dicha propuesta.

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los *estudiantes*<sup>64</sup> efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si favorece que los estudiantes indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, ya sea personales, ya sea sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes actúen con objetos, materiales y artefactos reales (los así llamados *realia*).

---

<sup>63</sup> Ibid., p. 130.

<sup>64</sup> El cambio del término *niños* por el de *estudiantes* es mío.

5. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los estudiantes examinar, *dentro de un nuevo contexto*, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido *previamente estudiado*.
6. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.
7. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización o los resultados de una actividad.

Estos criterios se encuentran estrechamente vinculados con los recorridos metodológicos que veremos proyectados en las páginas que siguen y que, desde la perspectiva en la que cada docente procesa su práctica de clase, pretenden hacernos replantear una vez más ésta preocupación epistemológica de reconstruir y reorganizar de alguna manera los cursos de lengua. Pareciera como si actuamos de la forma como conocemos o como estamos acostumbrados a conocer. Por supuesto que dicha preocupación evidentemente relacionada con el ámbito del conocimiento, lleva implícita los problemas filosóficos, éticos, afectivos, psicológicos que están siempre presentes en los cursos, sin embargo, en el espacio de este proyecto hemos decidido enfocarnos en uno de los muchos y complejos aspectos que cubre el tema de la “metodología pedagógica” y que es justamente el de un ejemplo de enlace (*o no enlace quizás*) que pudiese ser verdaderamente significativo para el aprendiz de lenguas en relación con criterios tales como *objetivos, contenidos de aprendizaje, selección de los mismos, actividades de aprendizaje, planificación de componentes, selección y elaboración de materiales, soportes para la presentación de dichos materiales, evaluaciones formativas*, por citar algunos.

Mi interés no es ciertamente en vano. En el curso del aprendizaje no sucede lo que estaba planeado, no se “cubren” los programas, progresiones o como cada institución les llame, y la manera como muchas veces pretendemos engranar los criterios metodológicos mencionados en el párrafo anterior, no nos deja realmente ver situaciones de aprendizaje “gratificantes”, no permite o dificulta en mucho la extrapolación de un conocimiento supuestamente “adquirido” a nuevos contextos de aplicación.

### 3.4 ACERCAMIENTO A DOS MODELOS INSTITUCIONALES DE PROGRESIONES

Encontraremos, en el rubro ANEXOS, la propuesta de *progresiones del profesor* para el nivel C ó nivel intermedio de la institución CCC – IFAL (*Centre Culturel et de Coopération del Institut Français d'Amérique Latine*) así como la de *objetivos* para el cuarto nivel considerada también como nivel intermedio de la institución CELE – UNAM (*Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México*), ambas instituciones localizadas en la ciudad de México.

Podría establecer un paralelismo en el sentido de que ambas propuestas (una llamada *progresiones*, la otra *objetivos*) están diseñadas sobre la base de un modelo basado en *objetivos*, presentando elementos previamente seleccionados y organizados en un patrón regular, especificando de antemano el contenido gramatical a tratar (énfasis en el saber lingüístico de la lengua) e incluso también previamente derivado, por ejemplo, en el caso de las progresiones del IFAL, de una propuesta de objetivos socioculturales enunciados nominalmente, y en algunos casos como actitudes a adoptar, en un intento, quizás, de darle un enfoque pragmático al curso. Atrae singularmente mi atención las especificaciones lingüísticas en los rubros OBJECTIFS LINGUISTIQUES (progresiones del IFAL) o MORPHOSYNTAXE y THEMES ET CHAMPS LEXICAUX (progresiones del CELE) de ambas propuestas, un tanto como si los discursos, los textos o los contenidos a tratar en el curso estuvieran contruidos precisamente con esas “pre – especificaciones” de la lengua, indicando *entradas gramaticales, entradas sintácticas, fonéticas, por expresiones del idioma, etc.*, mismas que, al momento de la clase, se transforman en **situaciones metodológicamente problemáticas** - bien lo sabemos los docentes de lengua – en detrimento, así, de un verdadero y auténtico encuentro con la esencia de procesos de aprendizaje y la riqueza de los discursos de la lengua.

Cuestionémonos hasta qué grado es conveniente “*especificar los contenidos a priori*”, haciendo de tal suerte “procesar a los alumno” *algo* que ya está hecho. Stenhouse afirma que ***allí donde existe una forma de conocimiento, una especificación del contenido implicará cómo debe manejarse.***<sup>65</sup> Esto es un hecho que deberíamos analizar en profundidad en los cursos de lengua. En efecto,

---

<sup>65</sup> Ibid., p. 134.

retomando de nueva cuenta los criterios de J. Raths, en aras de una construcción personal de procesos, estamos constantemente minimizando la libre elección del estudiante, estamos casi despojándolo de su rol activo, marginalizando sus valiosísimos procesos intelectuales en detrimento, por ende, de sus intentos de extrapolación a inexplorados contextos. A pesar de que, en efecto, sea una breve exposición acerca del contenido del curso supuestamente como un mínimo vital - contenido que además es muy dispar en la presentación de los tres saberes de la lengua expuestos en el capítulo 2, esta manera de diseñarlo plantea grandes problemas de aprendizaje y de “resultados esperados” puesto que *no es capaz de expresar su esencia...el contenido es una especulación acerca de lo humano, a través de un estudio de ciencia conductual, dentro de un contexto de cuestiones relativas a valores.*<sup>66</sup>

#### 3.4.1. METODOS DE INDAGACION VERSUS METODOS DE INSTRUCCIÓN

Las progresiones o programas que se han establecido para los diferentes niveles de lengua pudieran también tener su origen en un intento por querer enseñar, más que mediante un *método de descubrimiento* o de *indagación de procesos*, mediante un *método de instrucción*. ¿A qué nos remite la instrucción?. A nivel de metodología, ella ya plantea problemas en el aula. La instrucción, como tal, es sólo una de las tantas maneras de educarnos. Desde siempre la instrucción ha evocado conceptos tales como *lo que es útil saber, conocer el programa, saber cuál es el contrato, ejecución de tareas, manera de utilizar algo, etc.*, dicho de otro modo, algo que viene desde fuera hacia adentro.

¿Qué ventajas tendría entonces un método de la indagación? En el capítulo 2, presentamos una manera de adentrarnos al conocimiento mediante *mapas de representaciones* a través de 5 interrogantes planteadas, desde un enfoque de juego semiótico (Cf. Capítulo 2, rubro 2.2.), como verdaderas dudas. Explicamos cómo dichas dudas se generaron del deseo de indagar, de descubrir y de explorar para así proponer alternativas de construcción de cursos más adecuadas a la naturaleza del aprendizaje de los alumnos. Estas interrogantes tienen la particularidad de enfocarse hacia una función cognitiva del aprendizaje y pretenden aproximarse hacia lo que

---

<sup>66</sup> Ibid., p. 135.

uno verdaderamente necesita conocer, sin anticipación de respuestas deseadas. Nos referíamos a ellas como interrogantes que hablan por ellas mismas y que son el testimonio de un proceso genuino de descubrimiento de nuestras propias formas de conocer.

### 3.4.2. DEFINIR OBJETIVOS MEDIANTE “A PRIORIS”

Desde un enfoque de cursos enfocados a procesos, un método de instrucción podría presentar serias desventajas para el desarrollo del aprendizaje. Es claro que si pretendemos permanecer en el ámbito de este tipo de métodos, deberemos también ser conscientes de que los objetivos que definamos a priori deberán de serlo operativamente. Pero, ¿operativamente para quién?. **En el campo de lo “a priori”, ¿podemos verdaderamente definir criterios de pertinencia?**; ¿cómo puede ser pertinente “el a priori”? Tal vez, por ejemplo, en la propuesta de A. Díaz Barriga quien concibe las progresiones a partir de la **construcción de un marco referencial que funge como guía**<sup>67</sup> mas no como receta médica o gastronómica. En una metodología que por naturaleza se define como constructivista, las recetas no tienen cabida puesto que el alumno en su proceso de formación, justamente procesa la información como una especie de indagación de indicios o de vestigios que detonan su saber, interrogándose constantemente acerca de las infinitas maneras de construir el conocimiento. Ciertamente es que el alumno busca aquello que lo intriga.

### 3.5 CONSTRUCCION DEL APRENDIZAJE A TRAVES DE RECORRIDOS

En las reflexiones de Louis Porcher acerca de los objetivos, se puede ver claramente como el alumno va construyendo sus propios saberes a medida que...:

***“[...]Dans l’acte d’apprendre, tout savoir acquis est un savoir construit. Epistémologie et pédagogie fonctionnent donc selon le même « projet ». La construction du savoir et la construction de la maîtrise de ce savoir obéissent fondamentalement aux mêmes lois...dans les deux cas, l’important est la mise en place d’un réseau de relations. Apprendre une langue ne consiste pas à (re)construire la science linguistique (ou***

---

<sup>67</sup> Angel Díaz Barriga, “Didáctica y currículo”. Muevomar, México, 1986 en Monique Vercamer, “El factor alumno en el concepto de diseño de cursos y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras”, tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM, CELE, México, 1996, p. 41.

***toute autre), mais à construire en moi les opérateurs grâce auxquels cette langue ne cesse de devenir mienne : au point d'ailleurs qu'en fin de compte, l'apprentissage que j'ai moi-même construit et cet objet que j'ai ainsi acquis contribuent à me constituer. Apprendre, c'est donc être en train de cheminer : être parti de quelque part et aller quelque part. La notion de trajectoire, commune à tout apprentissage, est, dans ses incarnations concrètes, nécessairement individualisée. Personne ne part du même endroit (même les « vrais débutants »), chacun est toujours « déjà parti », et, en outre, personne ne va jamais au même endroit... chaque individu construisant sa propre trajectoire de formation, il contribue nécessairement à déterminer les objectifs que, ce faisant, il poursuit... »<sup>68</sup>***

Retomando este planteamiento del “aprender” como el estar en un auténtico proceso de caminar, de partir de *algún* lugar para ir a *algún* lugar, se hace evidente como la noción de trayectoria en el seno de la construcción del saber tiene un rol extremadamente importante e interesante. ¿Cómo podríamos indagar si no fuese por un desplazamiento en itinerarios creados individualmente a partir de una red de relaciones significativamente construidas y entrelazadas? Sea como fuese que le llamemos a dichas relaciones - *intrigas, eslabones, vestigios, indicios, nodos, huellas, trazos, signos, indicaciones, síntomas, guías, señales* - no podemos aislarlas ni de su contexto cognitivo referido a cada individuo ni de la disciplina en la que se encuentran inmersas, en el caso que nos atañe, los procesos de aprendizaje en los cursos de lengua.

### 3.5.1. UNA SECUENCIA DIDACTICA COMO GUIA

He decidido pues, en función de los criterios expuestos anteriormente, ofrecer tanto a los docentes de lenguas como a los alumnos, en un principio guiados ellos por los mismos enseñantes a la luz de estas reflexiones, *un ejemplo de secuencia didáctica a manera de múltiples itinerarios posibles los cuales dejen entrever una metodología pedagógica con un carácter de orientación o de guía* más que de progreso o avance sobre senderos ya preestablecidos. Desde este espacio de significación, es que puedo entonces hablar no de progresiones en el sentido de avances curriculares..., sino de itinerarios, de trayectos, de recorridos con miras a construir procesos y a no

---

<sup>68</sup> Louis Porcher, “*Questions sur les objectifs*” en *Le Français dans le monde*, núm. 113, Hachette-Larousse, Paris, 1975, p. 11.



*metodológica* que a ella responde. El problema que ello conlleva sería un cómo entrarle, alumnos y docente, en el acontecer de la clase, a dicha propuesta eminentemente programática, **tal y como está planteada**. Al parecer, tanto los objetivos comunicativos como los socioculturales y lingüísticos están desencadenados por un *saber-hacer* (savoir-faire) que se encuentra en la primera columna del recuadro y que contiene tres actos de habla expresados en infinitivo, mismos que pretenden formar parte de un desarrollo de competencias deseables o requeridas para dicho nivel:

- **Contar su vida y la de los demás**

- **Hablar de su juventud**

- **Proyectarse en el futuro**

De estos tres actos se desprenden los objetivos comunicativos de la segunda columna, los cuales supuestamente van a permitir al alumno un *poder-hacer* (pouvoir-faire) : “poder contar su vida y la de los demás”, un “poder hablar de su juventud” y un “poder proyectarse en el futuro”, a través de otro listado de actos de habla, igualmente formulados en infinitivo tales como:

- **describir una situación pasada**
- **situar en el tiempo**
- **contar una costumbre del pasado**
- **comparar épocas**
- **exagerar**
- **hacer proyectos/prever**
- **expresar una condición**
- **expresar una probabilidad**

Podemos recalcar que el paso de la primera columna (nivel de lo que el alumno debería en principio *saber hacer*) a la segunda (nivel de lo que el alumno debería en principio *poder hacer*),<sup>71</sup> no muestra palpablemente un criterio relativo a un proceso, es decir, una vez más nos topamos con esta disyunción entre la teoría y la práctica, o entre lo que se dice, y por el hecho de decirlo será factible hacerlo. La pregunta que aquí me haría yo como docente sería talvez: ¿desde qué espacio didáctico, redireccionado hacia los procesos de aprendizaje del alumno - **mi alumno** - , yo

---

<sup>71</sup> ver diagramas A y B, *páginas siguientes*

docente voy a recrear conjuntamente con **mi alumno** recorridos metodológicos **significativos para él**, a partir de esta presentación curricular?. En teoría todo es un hecho, sin embargo en los procesos de cognición y de aprendizaje de una lengua extranjera poco importan los hechos desligados de las posibilidades reales de querer o poder integrarlos, reformarlos o reexplorarlos, o adaptarlos quizás... a situaciones y contextos comunicativos concretos y sutiles.

¿A partir de qué mirada se presentan encadenados los tres actos de habla de la columna del saber-hacer?; ¿con qué criterio(s) se establece el paso entre “contar su vida y la de los demás” hacia “hablar de su juventud” seguido por “proyectarse en el futuro”?; ¿qué discursos permitieron hacer dichas conexiones?. Más aún, **¿cómo es que el hecho de listar en forma aparentemente cronológica los actos de habla referentes a la columna de los objetivos comunicativos puede favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno?**. Si bien es claro que, por ejemplo, retomando el objetivo sociocultural de la tercera columna descrito como “*La evolución social (de Francia) de 1968 a nuestros días, pasando por el periodo de Mitterand (abolición de la pena de muerte, prevención de embarazo, supresión del servicio militar...)*” - objetivo que pasa por la descripción de aquella situación que surgió en el 68 (alusión al acto de habla “*décrire une situation passée*”) hacia la enunciación de previsiones o la expresión de una probabilidad (alusión a los actos de habla “*faire des prévisions*” y “*exprimer une probabilité*”), y que pretende proyectarse en el objetivo sociocultural formulado como “*Problemas actuales y soluciones previsibles o considerables*” - , si bien puede ser claro este pasaje de una situación pasada a una hipotéticamente futura en un intento por **anticipar** los resultados de una progresión (*evolución social ? problemas actuales*), no deja de ser confuso el saber o comprender **cómo** el alumno *sabr*á, a su vez, *cómo* hacer ese puente o recorrido. ¿Tendrá por qué hacerlo?. El debate se centra una vez más en un **saber metodológico** de ambas partes del escenario pedagógico - alumno-docente -, en el cual se favorezca primordialmente todo un despliegue de procesos por parte del alumno.

De igual forma, los contenidos enunciados como ejes virtuales de empleo por el alumno, en la columna de los objetivos lingüísticos, nos inducen a formularnos dudas con respecto a si el ejemplo de contenidos explayados en dicha columna es lo efectivamente pertinente a procesa, con respecto a los tres saber-hacer de este

primer módulo de progresiones que estamos tratando. Lo que vemos desde fuera son reducciones del saber de la lengua, y esto desde un “primer nivel” de significación de la misma que es el lingüístico. Estas simplificaciones retomadas en apariencia desde los temas que están expresados en los objetivos sociolingüísticos (*la herencia histórica de Francia, comprimida o dirigida hacia la evolución social del 68...*), lo que más bien quieren indicar son ilusionismos matemáticos de la lengua:

- . Adoptando en sus especificaciones símbolos matemáticos, al pretender quizás contraer la lengua a su mínima expresión: *imparfait / passé composé; quand + passé composé; si + présent + futur; phonétique : [ r ], etc.*
- . Reduciendo los conceptos de lengua, según los métodos de las matemáticas, a una depuración casi virginal de la lengua, proponiendo así fórmulas lingüísticas en cantidad más que en calidad. (véase, para tal efecto, el espacio en esa columna destinado a los *indicadores temporales - desde el conector “avant” hasta un intento de oración del tipo “Alors qu’aujourd’hui, ils.....au moins...”*).
- . Haciendo patente aquello de la inclinación por los métodos para instruir puesto que lo que se está evidenciando en dicha progresión es el concepto de conocer el programa, lo que es útil saber, la ejecución de tareas a partir del conocimiento de este programa, o de plano el enunciado “*Lexique permettant d’atteindre les objectifs fixés*”,<sup>72</sup> etc.

Existe, por otro lado, un salto entre los actos de habla y los tres tipos de objetivos analizados en los párrafos anteriores con respecto a la última columna denominada *soportes*. Si bien en términos filosóficos la idea de *soporte* viene *del sustrato, o del signo, o del símbolo que da origen a los conceptos o las ideas que de ahí se derivan*, y, si además, en términos etimológicos este mismo vocablo se origina del latín clásico con la idea de “porter” (*literalmente portar o traer*) derivado a su vez de “supporter” (*literalmente llevar en sí*), preguntémosnos entonces por qué los “SUPPORTS” estarían relegados en última posición. ¿No decíamos que de ellos nacían los conceptos?; ¿acaso no son ellos la parte viva de la lengua?. Los *soportes* son la lengua y la cultura misma. ¿De dónde se genera el análisis del discurso sino de ellos?; ¿no será que los soportes mismos, al mirarlos en su cabal espacio de cultura, nos sugieren hacia dónde podemos ir, y, que, durante esos recorridos, yo alumna podré construir mis propios *mecanismos de significación*?. Al respecto, he hallado una coincidencia en una parte de la obra del artista plástico Rafael A. Cauduro en cuanto a la riqueza infinita que conllevan los soportes.

---

<sup>72</sup> Traducible como *léxico que permite alcanzar los objetivos preestablecidos*.

Cauduro define él mismo su obra como **“un bote de basura´ en el que la gente puede escarbar para conocer, tras el examen de los desperdicios, al creador y depredador de las piezas...cuando uno platica con un buen amigo y se quiere desahogar, le echas tu bote de basura. La pintura es a veces como ese buen amigo al que le echamos todo lo bueno y lo malo. Es casi como una terapia, ya que te permite voltear y revertir todo aquello que quieres expulsar...”** y añade más adelante **“empezé a ver que en los rincones deteriorados, viejos, cargados de historia, había más riqueza de contenido y de elaboración que en algo nuevo. Una ruina es una especie de himno a la vida, un canto de esperanza. La entrada de la araña, la proliferación del musgo, cuando la pintura se despega o los muros se ensucian, todo se llena de vida, se empieza a crear historia, hay narrativa... lo mejor es crear un diálogo entre lo que el lienzo y la pintura te van ofreciendo y lo que tú quieras plasmar...”**<sup>73</sup>

Una de las grandiosas virtudes de cualquier lengua es poder liberarla en esta doble dimensión que la crea y que es ella por ella misma como código así como el habla de los interlocutores que hacen uso de ella, en cualquiera de sus manifestaciones. La lengua, en tanto uno de los grandes dones de comunicación del ser humano, no permite semejante rigidez. Es como pretender enseñar a hablar a un niño pequeño a través de bocetos previamente determinados. El niño no aprende a comunicar así y de hecho no lo hace. Y aunque nuestra propuesta pedagógica se encuentra, claro está, enfocada a un público de adultos universitarios en su gran mayoría, los procesos de cognición de los estudiantes precisamente *adultos* -los cuales con más razón se crean de un espacio de mayor conciencia-, deberían de ser aprovechados y desarrollados en su “máximo” potencial. He aquí un ancla de reflexión fundamental que podría hacer girar nuestra mirada de viajeros hacia puertos de conocimiento más sacudidores.

---

<sup>73</sup>Virginia Bautista, artículo *‘Un posible itinerario de su obra’*, periódico Reforma, sección Cultura, Dinorah Basáñez editora, México, miércoles 12 de diciembre del 2001, sección C.

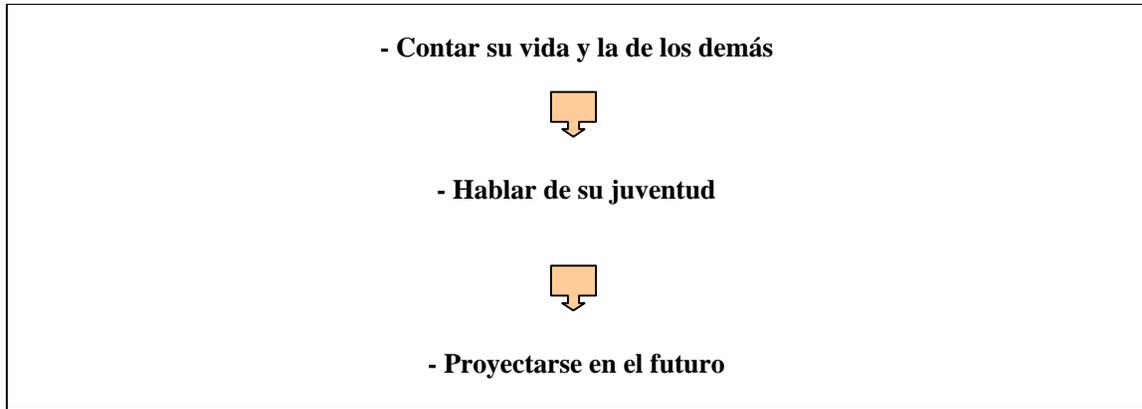


diagrama A

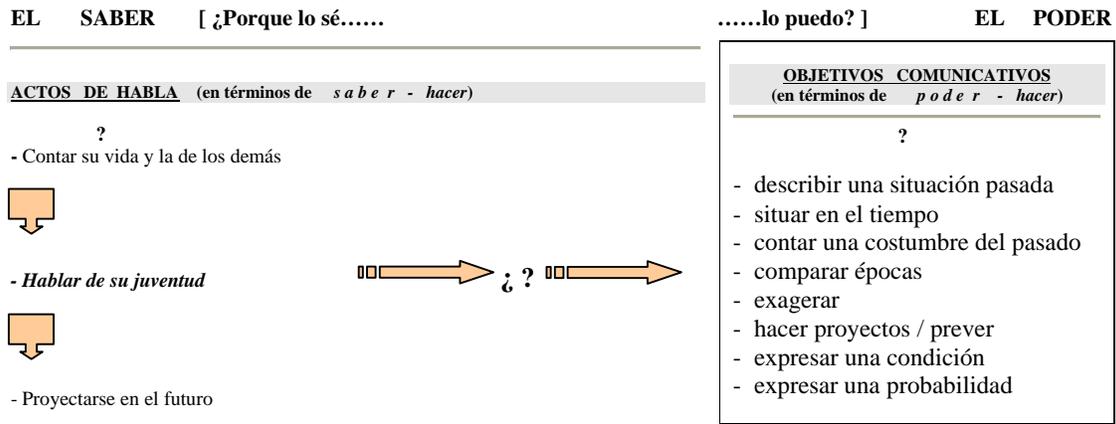


diagrama B

### 3.5.3. DE NUESTRAS CREENCIAS A LA ACCION

Quizá este fenómeno de anticipación de resultados es un reflejo inconsciente de nuestras creencias sobre los procesos de enseñanza, sobre procesos curriculares. Las creencias podríamos definir las como nuestros procesos de pensamiento, los que, a su vez, nos hacen actuar de una determinada manera u otra. Una creencia se basa en la presuposición de que aquello que hacemos es un reflejo de lo que sabemos y creemos y que nuestro pensamiento proporciona la base que guía nuestras acciones.<sup>74</sup>

<sup>74</sup> Jack C. Richard, Charles Lockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Sucursal en España, 1998, pp. 41, 42, 43.

***En lo que se refiere al pensamiento de los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje, lo que busca no es tanto perfilar la figura del profesor eficaz, sino explicar y comprender los procesos de enseñanza tal como son. Después de todo, es el conocimiento subjetivo, y ligado al centro escolar, del profesor el que determina la mayor parte de lo que ocurre en el aula...En vez de reducir las complejidades de las situaciones de enseñanza y aprendizaje a unas cuantas variables de investigación manejables, lo que se trata de descubrir es cómo los profesores se enfrentan a estas complejidades***

Decíamos en el inciso 4.1. acerca de los métodos de indagación o de descubrimiento que el aprendizaje se tornaba más auténtico en la medida en que lo enfocáramos hacia una función cognitiva. Pienso que es en esta dimensión donde podemos más fácilmente “*disolver nuestras creencias*” e ir las modulando hacia espacios más genuinos de conocimiento, mismo que sería visto más desde un lugar auto-reflexivo y auto-crítico que desde uno evaluable desde afuera. Admitiríamos por ende que, en esencia, el compromiso ulterior es con nuestro propio conocimiento y no así con los fines educativos, quienes, por cierto, se ven beneficiados, o no, por nuestra búsqueda profunda y personal del conocer. Ciertamente es también que es una elección entre querer educar (eco en programas que anhelan basarse en procesos, lo que requiere indiscutiblemente de *disponibilidad de tiempo, de exigencia para los maestros y de oportunidades para el perfeccionamiento profesional*) o querer instruir (eco en programas que pregonan por evaluar, examinar, etc.). Stenhouse no vacila en decir que ***este conflicto entre educar y examinar ocupa un lugar central en la mayor parte de la enseñanza... los conflictos deben resolverse mediante compromisos. La calidad que sigue el currículum basado en procesos es sacrificada, hasta cierto punto, por la aceptación del examen público como un objetivo social legítimo, aunque sea reconocido como una meta educativa arbitraria.***<sup>75</sup>

Lo que estaremos haciendo al asumir una postura de instrucción es frenar nuestro propio desarrollo como docentes y por ende el de nuestros alumnos, mejorando la instrucción por la instrucción, más no la calidad y profundidad del conocimiento quien es justamente el que nos lleva a ser lo que somos. Conocimiento y experiencia van de la mano.

---

<sup>75</sup> Halkes y Olson, 1984, en L. Stenhouse, Op. Cit., p. 141.

En este espacio del recorrido del proyecto de innovación lo que menos encontraremos es una propuesta programática, secuencial y estructurante. A lo largo de todos los planteamientos que hemos visto expuestos en este trabajo, contradictorio e incoherente sería crear semejante propuesta. Pensaría yo mejor hablar entonces de ITINERARIOS O JUEGOS DE LENGUA POR CREAR, y esto a dos niveles:

1) **desde un espacio epistemológicamente “virgen”,** asumiendo de tal suerte los objetivos como herramientas, o, dicho de otro modo, propulsando “criterios o procedimientos como objetivos”.

2) **desde el espacio de los objetivos o progresiones previamente planteados por la institución,** navegando a través de ellos, y, a la par de ellos, crear un tejido de significaciones, al experimentarlos conjuntamente con los diferentes saberes que constituyen una lengua, saberes todos que nos lleven finalmente a navegar en dicho espacio epistemológicamente virgen.

En cuales quiera de los dos casos, es primordial que el alumno no pierda de vista el espacio profundo de sus huellas narrativas para poder recrear, con el enseñante, una metodología basada en procesos **y** sobre la marcha.

Dado que diversas trayectorias de aprendizaje emergen de los diferentes cursos de lengua, podría yo en este sentido enfocar la propuesta hacia las siguientes nociones, docente y alumnos implicados en cada una a la par:

En la búsqueda de la significación, en la exploración de nuestra propia voz, lo que intentamos es:

- **asumir la “metodología de enseñanza como un juego”...**
- **exploración de redes que semiológicamente hablando puedan estar relacionadas...**
- **recorridos en el aprendizaje...**
- **secuencias didácticas que se van moldeando a la medida de los procesos de cada aprendiente...**
- **indagar acerca de nuestros procesos de significación...**
- **“la atención” como estrategia que permita avisarnos de algo, que pretenda abrir nuestra conciencia, contribuyendo así a recrear nuestro aprendizaje...**
- **“desplazar nuestra mirada” cognitiva en una situación de construcción de saber, nuestro propio saber...**
- **explorar aquello que nos signifique algo, que algo nos provoque, que nos diga algo, que algo nos despierte, que nos avise algo, que algo nos haga ver, degustar quizás, oler o escuchar talvez, o todo a la vez tocar, todo intuir, puesto que esto hace significativo nuestro aprendizaje...**
- **trascender los espacios de sentido con los que estamos acostumbrados a jugar...**
- **dialogar con la lengua, con la enseñanza, con la historia (dándole así vida a los soportes-documentos)...**
- **dialogar con las intrigas (indicios) de los soportes-documentos desde su espacio contextual...**
- **implicarnos porque tenemos una intención de conocimiento...**

## ACERCA DE DEL POR QUÉ DEL RECUERDO EN MI PROPUESTA PEDAGOGICA

---

Argumentos como los que siguen puedo exponer para elevar el espacio semiológico del recuerdo a la categoría de “identidad narrativa”, a saber:

- en el recuerdo (tanto en el acto mismo de recordar como de contar un recuerdo), el tiempo adquiere toda su potencia en tanto espacio indiciario, intrigante, evocador y narrativo. El recuerdo funge de tal suerte como un revelador “guardián del tiempo”, de recuerdos individuales y de recuerdos colectivos.
- el recuerdo es un intento epistemológico de aproximación hacia nosotros mismos, con toda la fuerza centrípeta que conlleva: nos desplazamos con nuestra historia a lo largo del tiempo, lo cual facilita que podamos desplazar más fácilmente nuestra mirada. En este sentido, el recuerdo nos permite confrontarnos con nosotros mismos, para poder así juntar nuestra propia voz con la de los demás (ya sea como “terrenos de significación común”, ya sea como terrenos de significación diferente, mismos que nos permiten relativizar nuestra mirada cognitiva y por ende redescubrimos una y otra vez). Algo sucede en dicha confrontación.
- El recuerdo nos permite auténtica y significativamente sacar a flote nuestros “sentidos tradicionales” para conocernos y redescubrir por ende al otro, a las experiencias. El recuerdo nos permite así ver cosas de nuestra singular y propia narrativa, que a su vez otras cosas nos hagan ver, escuchar lo que nunca hemos escuchado, oler lo que nunca hemos hecho, verdaderamente saborear lo que ya hemos degustado, tocar aquello que no habíamos sentido. Intuir y más.
- El recuerdo propulsa generosamente, desde el espacio del psicoanálisis, un camino hacia la búsqueda de la perfección del ser humano, a través de interrogantes que se originan de la narrativa que contamos o que nos contamos; en dicha historia, reactivamos fragmentos de algo revelador, luces dispersas, intrigas por desenlazar, para algunos serán sus raíces, para otros su familia... Al dialogar con los maestros

entrevistados sobre su narrativa desde el espacio del recuerdo (Cf. CD's 1, 2, 3 del material mediático), pude encontrar *focos de identificación común* que sorprendieron a mi voz, y otros más que me rindieron cuenta de *nociones nuevas asociadas al recuerdo...*, focos todos ellos en tanto intrigas o huellas de un espacio intemporal de la narrativa del ser humano, como intrigas que parecieran rebasar la misma dimensión del tiempo, haciéndolo uno solo, sin rupturas, y con la conciencia de prodigarnos su aspecto revelador de guardián del tiempo. Es esto lo que escuchó mi voz:

**“...basculer, racines, famille, terre, angoisse, vieillesse, cercle sombre, ce qu’ on n’a pas eu, couleurs civilisées, richesse incomparable, moi-même tout petit(e), temps perdu, images brutes, porte, champignons, graver, expérience, bonheur, enfance, vieillesse, odeurs brutes, ma grand-mère, tri au long des années, copains d’école, mieux me comprendre, vivre heureux(euse), dédramatiser...”**

° El recuerdo es una ruina viva, un rincón aparentemente deteriorado, y como diría R. Cauduro, “viejo, cargado de historia, con más riqueza de contenido y de elaboración que aquella que se evidencia en algo nuevo”. Si Cauduro lo enuncia como ruina, como himno a la vida, como canto de esperanza, mi voz lo hace como **intriga**... una intriga donde “todo se llena de vida, donde se empieza a crear historia, donde hay narrativa...”<sup>76</sup>

° El recuerdo nos impulsa, desde mi propia voz (Cf. Capítulo 2, , inciso 2.5), a asociar, a significar, a intuir, a interpretar, a descubrir, a desplazarnos, a fundir historias, a hacer pausas para poder después continuar, seguir navegando a través de... un océano de signos cual intrigas por desamalgamar... como en un viaje. Es un reencuentro con nuestra propia vida.....

---

<sup>76</sup> R. Cauduro, Op. Cit., sección C.

Puedo resumir, entonces, como se expresa en el recorrido siguiente, los juegos o itinerarios de lengua desde el espacio de la narrativa del recuerdo que yo, Ma. Teresa Appendini quiero y necesito jugar, con la intención de desarrollar y rebasar mis mecanismos de conocimiento y significación del francés como lengua y cultura extranjera, a saber:

**El recuerdo procesado como espacio indiciario que sugiere : ? un (re)encuentro con nosotros mismos a través de : ? una aproximación epistemológica desde nuestros sentidos<sup>77</sup> hacia : ? una búsqueda de perfección de nuestro propio ser, humano y social, misma que : ? nos puede revelar, a su vez, otras “ruinas vivas” o intrigas de otros recuerdos por explorar...**

¿De qué manera podríamos *desplazar estas nociones narrativas a la práctica de clase* para proponer pues *itinerarios de lengua*, mismos que, en el argot de la didáctica de lenguas podrían llamarse, progresiones, objetivos del curso, currículo, o incluso secuencias pedagógicas...?. Considero que desde la perspectiva de una propuesta de *cursos de procesos*, como lo es el presente proyecto, los itinerarios no pueden verse “apriorizados” o preestablecidos, puesto que en semejante propuesta ***“se consideran los distintos saberes (Cf. Capítulo 1, rubro 1.8), en sus diferentes relaciones, con todas las dimensiones del [aprendiente]<sup>78</sup>: el aprendiente visto como objeto, el aprendiente como sujeto individual y el aprendiente como sujeto colectivo”<sup>79</sup>... no se trata de un conocimiento por transmitir, muchas horas no serán de enseñanza propiamente dicha, sino de selección y de organización del objeto de conocimiento... el criterio en dichos cursos sería uno monosémico, ya que se trata de integrar todos los saberes sobre la lengua, pero no de una manera lineal, sino en las interacciones que tienen, basadas éstas en la producción de significaciones...”***<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> referencia a “los cinco sentidos tradicionales” (el gusto, el oído, el olfato, el tacto, la vista).

<sup>78</sup> El cambio del término “sujeto” por “aprendiente” es mío.

<sup>79</sup> M. Vercamer, Op. Cit., p. 102.

<sup>80</sup> Ibid., pp.103, 104, 105.

Enfoquemos entonces nuestra mirada en el documento esquemático de la página siguiente.<sup>81</sup> Monique Vercamer lo explica así: **“la interrelación entre los saberes se organiza con base en la producción de la significación, la cual tiene tres aspectos:**

**? Elementos identificados en los diferentes saberes:**

- . en el saber lingüístico: palabras (con su dimensión fonológica y morfológica)
- . en el saber pragmático: intención
- . en el saber sociolingüístico: comportamiento social

**? Organización de estos elementos entre sí:**

- . en el saber lingüístico: sintaxis, gramática...
- . en el saber pragmático: estrategias discursivas, patrón de interacción verbal, gramática de conversación, rituales de interacción...
- . en el saber sociolingüístico: estrategias de comunicación, convenciones sociales...

**? Atribución de valores:**

- . en el saber lingüístico: sentido y denotación (semántica estructural)
- . en el saber pragmático: referencia e interpretación (efectos producidos)
- . en el saber sociolingüístico: símbolos y rasgos culturales”<sup>82</sup>

Si desde este marco “océanico” y semiológico decidimos organizar nuestro objeto de conocimiento, a saber la lengua, habría entonces que indagar cómo interaccionan los saberes que la conforman con la intención de sumergirnos en un mar de significaciones. Desde este enfoque, **no** puede haber una propuesta metodológica **a priori**, con todo y los conceptos que ella implica (objetivos, contenidos, materiales, etc.). Los mecanismos para significar en la lengua los creamos conjuntamente docente y alumnos durante el desarrollo del curso. Así pues, creo que, en este sentido, un objetivo auténticamente poderoso con el cual podremos explorar las significaciones, es desde la base de la construcción de una *trilogía docente-lengua-alumno*, en tanto intrigas epistemológicas que se ayuden

---

<sup>81</sup> Ibid., p.106.

<sup>82</sup> Ibid., p.105.

unas a otras a desplazar sus respectivas miradas. Es un diálogo a tres. Una exploración a tres. Cada aprendiz y/o grupo, elige la meta que quiere lograr ...” ***un fin al cual el aprendiz quiere llegar y por lo tanto está motivado para realizar actividades por medio de tareas... según las metas escogidas, se seleccionan actividades individuales o de grupo... actividades que son múltiples y que dependen no sólo de la meta a lograr, sino también de los estilos de aprendizaje... los “cursos de procesos” no deberían favorecer algún tipo de actividad, sino presentar diferentes alternativas que permitan lograr la misma meta para que los alumnos escojan las que les parezca la más adecuada...***<sup>83</sup>

Quiero ahora hacer un enlace entre los criterios para el *diseño de cursos de procesos* y el espacio narrativo del recuerdo para poder ampliar mi conocimiento de la lengua. Para tal efecto, decidí juntar mi voz con la de otros docentes de lengua, seis francófonos y cuatro mexicanos<sup>84</sup>, en un intento de no verlos como los enseñantes de lengua y cultura francesa que son, sino, de penetrar en la intimidad y sensibilidad de su ser de narradores, de mirar sus experiencias de cultura, de escuchar sus propias reflexiones. De aquí nace mi interés por las entrevistas. “**Entre – vernos**”, vernos uno al otro, en efecto, para compartir y enriquecernos así. **Dialogar**. Sin presiones, con nuestra sola presencia, uno a uno, en complicidad, todos ellos de estilos y de inspiraciones diferentes. Algunos los elegí por la entrañable amistad que me une a ellos; a otros, por revelarse seres intrigantes de historias aun no contadas. Me faltaron **verdaderamente** las ausencias de los demás. Pero sé que su presencia en estas entrevistas se prodigarán, de algún modo, en su práctica de clase, con el ímpetu, tal vez, de levantar indicios de sus propios estudiantes. Al hacer las entrevistas, tenía, es cierto, una meta en mente: “levantar puentes, descubrir y hacer revelar pasajes”<sup>85</sup> e intrigas entre la vida de cada uno de ellos con sus propios recuerdos. Esta meta surgía de mi misma, de mi propia voz. Exploré con cada uno de ellos el *discurso ajeno*, para de tal suerte,

---

<sup>83</sup> Ibid., p. 108, 109, 110.

<sup>84</sup> Cf. *CD's 1, 2, 3*.

<sup>85</sup> Brigitte Kernel, *Un été d'écrivains*, Librio, France, 2002, p. 7.

volverme a aproximar hacia mi misma. En el seno de dichas entrevistas no podían ausentarse mis interrogantes, aquellas desatadas desde mis indiciarios mapas de representaciones (Cf. Capítulo 2). **“Bien connaître “les livres”<sup>86</sup> d’un écrivain pour mieux approcher sa vie et la substance de son inspiration et vice versa, cela pourrait se résumer ainsi.”<sup>87</sup>**

El estar en compañía de docentes-narradores me inspiró mil y un veces para explorar junto con mis alumnos significaciones nuevas y nuevas significaciones. Pude hallar en sus relatos indicios de una riqueza incomparable para mi práctica de clase. Tesoros llenos de cultura y de potencialidad sociolingüística es el vestigio mismo de su propia narrativa, vestigios que están presentes en las dos etimologías de la palabra misma, a saber: “SOUS” – “VENIR”, muestra de la riqueza en la composición etimológica de innumerables palabras en francés.

Todos los indicios detonados en la narrativa de cada docente, me permitió recorrer los saberes de la lengua, desde el cuadro de criterios<sup>88</sup>, para poder de algún modo organizar pedagógicamente sus relatos, sus reflexiones, sus rasgos de cultura, en fin, sus saberes. Dicho cuadro se me develó, por primera vez, como un océano de signos por rastrear, organizando así sus discursos desde **la lengua misma en su palpable viveza**. Es como recorrer en un todo los diferentes relieves de un iceberg amorfo. Todos lo son. Ninguno es igual. Nada es igual. Cada entrada del saber en este espacio que tiene miras a producir significados una y otra vez, no tenía sentido sin relacionarla con las demás. Cada una de las nueve entradas fue mirada como un sendero, o un atajo, o una callejuela, o una ruta intrigante **para desplazarme hacia las demás**. Y me desplazé libremente por la lengua con cada una de las historias de los profesores. En mi intento por ampliar mi conocimiento de la lengua, no dejé de navegar, de franquear algún espacio que nada me decía o del cual en el momento poco comprendía, me estacioné por mucho tiempo en algunos de aquellos senderos, al decidir vivir ahí la lengua con mayor intensidad.

---

<sup>86</sup> El término “les livres” en el discurso de la autora tendría la connotación de “narrativa” en este proyecto.

<sup>87</sup> Ibid., p. 8.

<sup>88</sup> M. Vercamer, Op. Cit., p. 106.

Y en cada narrativa analizada, entré a mi *cuadro del saber* a través del sendero en donde más necesitaba profundizar. Sé que aunque jamás todo es representado, pude significar significativamente lo que existía en esos relatos, en aquellas reflexiones humanas y docentes.

Pero, ¿cómo se fueron deshebrando las “respuestas” narrativas de los enseñantes? Dulcemente, desde una voz interna, la suya, **a raíz de su propia representación del espacio del recuerdo**. Las preguntas formuladas fueron tratadas como indicios - **siguiendo una a otra un orden de significaciones que permitiese abordar poco a poco la siguiente** -, al pretender levantar, a su vez, indicios en otras voces, las de ellos. **Estas fueron entonces:**

« PREGUNTAS INDICIARIAS » :

- 1) **Le souvenir, qu'est-ce que ça te dit ? A quoi tu penses ?**
- 2) **Marcel Proust a parlé du souvenir en tant qu'exploration active du passé, une espèce de rencontre avec le passé, un peu comme si on allait causer avec nos souvenirs, prendre un café. Qu'est-ce que tu penses de cette idée ?**
- 3) **Quel sens, quelle partie de ton corps a eu le plus de part dans cette exploration ?**
- 4) **Est- ce que c'est possible de détruire les souvenirs ? Qu'est-ce qu'on tue? Qu'est-ce qu'on garde ? Pourrais-tu dire, par exemple, qu'on tue la souffrance et qu'on conserve la beauté de nos souvenirs ?**
- 5) **On va faire une expérience. On va explorer un souvenir, on va se rencontrer avec un souvenir , pourquoi pas avec la bouche, ou avec les mains, peut-être avec les pieds :**

**.....le souvenir d'une impression... ou d'une image, d'une ombre, d'une couleur, ou peut-être d'une trace... d'une trace sur la sable, sur la terre mouillée, sur une porte très ancienne ou très moderne ; ou le souvenir d'un certain village, d'un quartier de ton pays, pourquoi pas d'une tradition ou d'une caresse, d'une mélodie, d'une musique, d'un son, d'une note, d'un certain rythme, d'un concert, d'un rire, d'un**

enfant, d'un choix, d'un moment... d'un moment qui te met au comble du bonheur, qui te transporte, d'un moment de sensualité sans péché, d'un moment très attaché à la pesanteur, à la tristesse, un moment de virtuosité, un moment tranquille, stable ou pourquoi pas d'un souvenir qui t'embrasse et qui te serre la main pour à son tour te faire revivre un autre souvenir, un peu comme *un parcours dans le temps*.....

- 6) Je suis de l'avis que les souvenirs peuvent nous rendre plus sages, plus forts. Ce qu'on considérait le pire pour nous devient le meilleur pour nous. Par exemple, ici au Mexique on dit souvent : « *No hay mal que por bien no venga* » en parlant justement des mauvaises expériences, des mauvaises impressions qu'on voudrait oublier à tout prix. Frédéric Vitoux<sup>89</sup> a expliqué cette idée merveilleusement avec la musique. Je lis textuellement : « ...Rossini, le musicien le plus heureux que je connaisse. Il faut être très mûr pour aimer la musique de Rossini. Quand j'étais plus jeune, je considérais avec un mépris absolu la musique frivole de Rossini. Mais je crois qu'arrive un moment où l'on devient plus sage, où l'on croit que le pire est sûr. A ce moment-là, on se retourne vers des musiques qui nous aident à vivre et à être heureux. Rossini joue ce rôle pour moi ». A ce propos, je voudrais savoir de quelle manière ta vie a évolué par rapport à tes souvenirs.

Y me desplazé a lo largo del tiempo con la historia de los 10 entrevistados. Y pude ver más. Escuché algo más. A los aromas se abrió mi ser. No sólo a los aromas por algunos de ellos revividos, sino también a aquellos descritos en los libros a los que ellos hacían alusión.<sup>90</sup> Redescubrí algunos recuerdos intemporales, el tiempo en ellos reducido a una sola dimensión: no había tiempo que marcar en los recuerdos, el tiempo se hacía uno, sin rupturas, como el pasar de **un solo tiempo en una sola y prodigiosa narrativa**, como en el diagrama radial siguiente, el cual evidencia solo algunas (las más intrigantes para mi) de las relaciones "unitemporales" de un elemento llamado `recuerdo`:

---

<sup>89</sup> Brigitte, Kernel, Op. Cit., p. 65.

<sup>90</sup> Marcel Proust, Cf. « *la Petite Madeleine* », fragmento « Du côté de chez Swann ». Anexos.

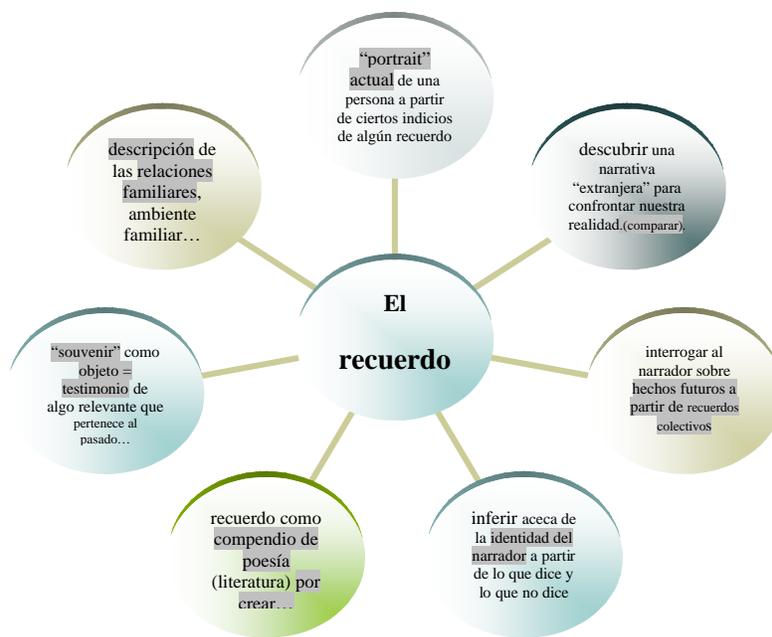


diagrama sobre relaciones temporales en la narrativa del recuerdo

Cada uno de los sombreados del diagrama anterior están vistos como elementos de la lengua para ser tratados didácticamente, toda vez que consideremos al recuerdo como contexto (*soporte-texto*) comunicativo que, a su vez, nos lleva a otros contextos de comunicación, lo cual nos brinda la pauta para elaborar metodologías no enfocadas a los objetivos o las progresiones en sí, sino basadas en procesos más cerca de lo que la lengua en sí nos está ofreciendo. Dicho de otra manera, **si en el recuerdo lo que hacemos con el lenguaje es narrar, al mismo tiempo se están desenhbrando otros contextos comunicativos, vividos pero también por vivir: los mismos recorridos vividos a través de los recuerdos fungen como proyecciones de otros eventos.** Lo más fascinante es que la historia que está presente en los recuerdos ha sido, a su vez, desatada de otras narrativas, de otros eventos.... plenas y plenos de significación. El recuerdo (partimos del objeto-lengua) nos lleva a **construir** múltiples significaciones (del objeto-lengua al sujeto constructor de significaciones), las cuales, en un enfoque propiamente didáctico, nos incitan a recrear un saber-hacer

metodológico. Didácticamente hablando, diríamos que dentro del mismo discurso del recuerdo existen innumerables **actos de habla**<sup>91</sup>, es decir, aquello que con el lenguaje podemos hacer. Nocialmente hablando, podemos encontrar conceptos (el tiempo mismo, espacios físicos y mentales, actores, actantes o personajes, sonidos, colores, olores, sabores, materias...), en donde las fronteras empiezan a desvanecerse<sup>92</sup>. Un mismo espacio, a saber *el mar*, puede ser a la vez tratado como personaje, como materia, como espacio propiamente, como sonido, como color, como materia... conceptos todos detonadores de lengua en cualquiera de sus saberes. Lo que importa, a nivel de significación, no es rondar en un solo nivel de lengua, sino saber qué podemos ir construyendo al pasearnos de un nivel (lingüístico, pragmático, sociolingüístico) a otro y de un mecanismo de significación (elementos de significación, organización de ellos entre sí, atribución de valores) a otro.

He esbozado, en la página siguiente, las huellas narrativas que más me impresionaron de aquel recuerdo<sup>93</sup> contado por una de las profesoras entrevistadas<sup>94</sup>, huellas que pueden abrir puertas, **si son tratadas como criterios**, para un diseño de cursos de proceso. Pero antes, su recuerdo:

**...”contrairement à ce que je viens de dire, ce souvenir serait un peu plus tard et c’est le souvenir de l’immeuble dans lequel / où habitait ma tante à Paris / et c’est un souvenir que j’ai apprécié longtemps après en rentrant dans cet immeuble alors que ma tante n’était plus là / mais en montant les escaliers j’ai revécu à ce moment-là chaque fois où / chaque soir où je rentrais de l’université et je remontais les trois étages de l’immeuble et où j’avais l’impression de faire revivre la vie de chacun des locataires de cet immeuble / donc euh j’entends d’abord les bruits, le crissement des le crissement oui de chaussures sur le plancher / le grincement des planches qui sont mal ajustés / et euh au fur et à mesure de de l’ascension de cet escalier euh j’imagine ce que chacune des familles va dîner parce que cet escalier euh enfin on sent dans cet escalier tous les relans de la préparation de chacune des familles qui**

---

<sup>91</sup> Consultar la obra de John Searle sobre los « actos de habla ». *Sens et Expression*, éd. de minuit, Paris, 1978. Les actes de langage, Hermann, Paris.

<sup>92</sup> Cf. *Glossaire didactique du souvenir*, en la sección *l’alpha - bêta de la mémoire*. Anexos.

<sup>93</sup> Cf. *CD 3, pregunta 5*.

<sup>94</sup> La profesora Danielle Martineau Béziaud es una de mis colegas del CELE-UNAM.

habite dans cet immeuble / alors c'est tout à fait très drôle parce qu'en rentrant dans l'immeuble on sent une espèce d'odeur de moisi mh le moisi c'est l'humidité / cet immeuble sent l'humidité non / et au fur et à mesure au premier étage on sent une soupe aux poirons non / on entend des voix dans l'appartement euh le plus proche / on ne distingue pas de voix / on entend simplement un murmure ou un... on distingue pas les paroles mais euh on entend un certain euh murmure ou un bruit assez confus non / et euh au fur et à mesure euh on peut imaginer euh que le euh la personne qui habite au premier étage / que je n'ai jamais connu ce qui était très intéressant parce que je n'ai jamais connu aucun des locataires sauf vraiment euh l'appartement contigu / mais je pouvais imaginer euh ce qu'ils dinaient euh ce qu'ils dinaient et euh alors au début c'était une soupe une odeur de soupe aux légumes après c'était une odeur de de poulet rôti peut – être de euh je ne sais pas de de bœuf je ne sais pas on sentait une odeur de de viande et euh je l'imaginai au fur et à mesure de mon ascension dans l'escalier / j'imaginai le plat servi avec sa garniture non avec les couleurs de de mets euh de la garniture et c'était c'était tout à fait étrange non et euh je en montant donc je pouvais imaginer qu'au deuxième étage ils étaient en train de faire cuire du chou parce que il y avait une odeur de chou qui qui envahissait absolument tout l'immeuble non / et toutes ces odeurs se mélangeant euh évoquaient chacune des habitudes mais en même temps se mélangeaient se fondaient non euh je sais pas comme une impression assez imprécise et assez écoeurante si on peut le dire non euh qui donnaient presque qui à la fois euh rappelait une vie de famille rappelait / pour moi c'était j'imaginai les familles réunies au moment du dîner non alors que je n'allais manger qu'avec euh ma tante qui était seule non donc y avait cette sens... cette impression de solitude à deux non et alors que toutes les familles étaient réunies ça évoquait aussi le manque de ma famille / ma famille était à ce moment là en province non donc y avait ce manque cette solitude manque de compagnie manque d'affection peut-être parce que [?epa] ma tante était très rigide elle était très sévère / les choses étaient comme elles devaient être / je l'aimais beaucoup et je l'admirais beaucoup non mais elle était très stricte et j'avais sans doute un certain manque d'affection à ce moment là non / j'ai... j'aimais beaucoup évoquer le dîner de toutes ces familles parce qu'elles / je me remémorais à ce moment-là je suppose les dîners familiaux euh à la maison quoi enfin chez mes parents et euh j'arrivais dans l'appartement elle habitait un tout petit tout petit appartement et euh et alors cette impression euh

alors que euh j'évoque là une une idée de solitude euh quand j'ouvrais le euh la porte et quand euh je rentrais dans euh l'appartement euh j'avais une impression de de chaleur / je je retrouvais une certaine chaleur je sais pas et une chaleur tout de même chaleureux / un accueil euh euh d'un appartement euh toujours euh toujours en ordre toujours euh je sais pas euh harmonieux euh euh les détails de la décoration étaient toujours très soignées / la la table était toujours très accueillante non / j'arrivais à l'heure du dîner / j'arrivais pour me mettre à table et euh c'était toujours [?epa] [?epa] j'appréciais beaucoup cet cet accueil euh / je me mettais à table avec ma tante mais l'accueil était tout de même chaleureux et euh je sais pas pourquoi j'ai évoqué ça mais c'est un souvenir que... »

## Elementos de significación

---

En el saber lingüístico, hay un eco del « je » narrativo de *Danielle* a lo largo de todo el recuerdo. Fonéticamente hablando es interesante un trabajo didáctico de la oposición [ ? ] / [ a ] / [ e ] / [ i ] en el pronombre personal de la primera persona (« je »), cuando evoca su recuerdo en imperfecto (*el recuerdo que emana de ella*): *je rentrais, je remontais, je n'ai jamais connu, je l'imaginais, je pouvais imaginer, je n'allais manger que, je suppose, je rentrais, je retrouvais, j'avais l'impression, j'avais sans doute, j'arrivais, j'évoque, j'ai évoqué, j'imagine, j'imaginais, ...*, así como un trabajo de sistematización fonética en el sonido [ õ ] (*cuando centra su recuerdo en las familias y los olores que emanan de los diferentes departamentos*): *on sent dans cet escalier, on sent une espèce de, on sent une soupe, on ne distingue pas, on entend, on peut imaginer, on sentait une...* En el saber pragmático, es evidente un intento bien logrado por “revivir” - actos de habla: revivre, évoquer... - (...*j'ai revécu...*) - tal y como ella lo enuncia - la primera parte de un recuerdo (vida de una familia a través de olores y ruidos) que no vivió sino a través de su apreciación - acto de habla: apprécier - singular de los olores y los ruidos en la dimensión de la imaginación - acto de habla: imaginer -: *crissement, chaussures sur le plancher, planches, bruits confus, un certain murmure, des voix dans l'appartement le plus proche, au fur et à mesure de l'ascension, les familles réunies...*), verdaderos personajes de este recuerdo. En el saber sociolingüístico, la entrevista realizada se convierte en un espacio discursivo favorecedor para la producción de significaciones. Socialmente existe una muestra palpable del interés de *Danielle* por elevar el sentido del olfato a la categoría de vida familiar, preparación de platillos, olores que penetran todo el espacio del edificio... elementos todos que en conjunto algo significan.....

## Organización de estos elementos entre sí

---

En el saber lingüístico, llama mi atención la presencia de una gramática que, no obstante la producción de *enunciados* continuamente *en ruptura sintáctica*, no pierde de vista el valor y el carácter ascensional del recuerdo, gracias a las

estrategias discursivas (saber pragmático) operantes en Danielle (*jerarquización de actos de habla en sentido ascendente: je rentrais, je remontais les trois étages, j'entends d'abord les bruits, au fur et à mesure de l'ascension... on sent dans cet escalier, je pouvais imaginer qu'au deuxième étage...* ). En la mayor parte de los enunciados, no existe una construcción “completa o acabada” de los elementos que constituyen una sintaxis académicamente francesa, a saber “S V C” (sujeto, verbo, complemento): *j'* (sujeto gramatical) *ai revécu* (primera acción del sujeto) *à ce moment- là* (complemento de tiempo de la primera acción del sujeto) *r u p t u r a* *chaque fois où* (segundo complemento de tiempo de la segunda acción) *je* (retorno al sujeto) *rentrais de* (segunda acción del sujeto) *l'université* (complemento de lugar) *et* (primer elemento sintáctico de yuxtaposición) *je* (tercer retorno al sujeto) *remontais* (tercera acción del sujeto) *les trois étages de l'immeuble* *r u p t u r a* (complemento sobre quien recae la acción del sujeto) *et* (segunda reaparición de “et” como yuxtaposición, ruptura de un elemento yuxtapuesto no dicho) *r u p t u r a* *où* (Danielle optó por centrar su idea en el “immeuble” y no en alguna idea yuxtapuesta) [*j'avais l'impression de faire revivre la vie de chacun des locataires. ?* enunciado sin ruptura sintáctica ]:

#### RUPTURAS SINTACTICAS:

“...j'ai revécu à ce moment-là chaque fois où je rentrais de l'université et je remontais les trois étages de l'immeuble et où j'avais l'impression de faire revivre la vie de chacun des locataires de cet immeuble /... »

En el saber pragmático, tiene lugar una interesante jerarquía de tiempos verbales, mismos que redimensionan el recuerdo hacia el presente haciéndolo más vivo (presente narrativo), o hacia la narrativa propiamente a través del imperfecto. Es sin duda alguna un juego semiótico del discurso, o el “ludos” de las estrategias discursivas para crear – consciente o inconscientemente – ciertos efectos en aquel que sigue su hilo narrativo.

## JERARQUIZACION EN LOS TIEMPOS VERBALES, ALTERNANCIAS:

### **NARRATIVA EN EL PASADO IMPERFECTO:**

...chaque soir où je rentrais de l'université...  
...je remontais...  
...j'avais l'impression de faire revivre la vie de chacun des locataires...

### **NARRATIVA EN EL PRESENTE CON VALOR DE NARRACION:**

donc j'entends d'abord les bruits...  
...j' imagine ce que chacune des familles va dîner...  
...on sent dans cet escalier...  
...en rentrant dans l'immeuble on sent une espèce d'odeur de moisi...  
...on entend des voix dans l'appartement euh le plus proche...  
...on ne distingue pas de voix...  
...on entend simplement un murmure...  
...on distingue pas les paroles...  
...on peut imaginer euh que...

### **NARRATIVA EN EL PASADO IMPERFECTO:**

...mais je pouvais imaginer ce qu'ils dînaient...  
...c'était une soupe aux légumes...  
...après c'était une odeur de de poulet rôti...  
...on sentait une odeur de de viande...  
...je l'imaginais au fur et à mesure de mon ascension...  
...j'imaginais le plat servi avec sa garniture...

**En el saber sociolingüístico, Danielle dice literalmente: ..."je suis sensible aux odeurs; en tant que Français nous avons un grand nez..."<sup>95</sup> », en donde comunicativamente hablando, ella intenta hacerle descubrir al otro, como en un ritual conversacional, una manera de vivir su propia lengua a través de su recuerdo, al evocar olores, platillos y comidas preparados por aquellas familias**

---

<sup>95</sup> Cf. CD I.

con quienes ella compartía espacios de aquel edificio de las memorias... muestra quizás de la importancia del sentido del olfato en la "cultura francesa".

### Atribución de valor

---

En el saber lingüístico, es sumamente rica la trayectoria que va recreando Danielle toda vez que imagina aquellos olores que le recuerdan una vida en familia, olores que desatan sensaciones e impresiones de soledad, de falta de afecto y de compañía (paso de los olores evocados en un ámbito de denotación (***odeur de moisi, odeur de soupe aux poirons, odeur de choux, odeur de soupe aux légumes, odeur de viande...***) hacia la connotación álgida expresada en el mismo enunciado de Danielle: "***toutes ces odeurs se mélangeant euh évoquaient chacune des habitudes... mais en même temps se fondaient non euh ... comme une impression assez imprécise...***"), impresiones que se desvanecen al Danielle entrar en el espacio cálido del pequeño departamento? (*dimensión significativa de "accueil"*) donde vivió en aquellos años de universidad con su tía (relevancia de la connotación que adquieren las relaciones familiares, búsqueda indiciaria del ambiente familiar (***ma tante à Paris, ma famille était à ce moment-là en province, ma tante était très rigide, elle était très sévère, je l'aimais beaucoup, mais elle était très stricte***)). Maddalena de Carlo no vacila en decir: ***C'est ce lien indissoluble entre lexique et culture qui rend problématique et en même temps fascinant l'accès à cet univers de signification constitué par les mots*** ».<sup>96</sup>

En el saber pragmático, el sendero de lo imaginado y lo evocado por Danielle desencadena varios efectos. Los mismos actos de habla son portadores de tantas interpretaciones como interpretantes existan. Desde un nivel pragmático, es decir situacional, estamos rebasando el umbral de la semántica para establecernos en el uso. ***Dans une situation donnée, la compréhension de la signification***

---

<sup>96</sup> Maddalena de Carlo, *L'interculturel*, CLE internacional, Paris, 1998, p. 102.

***d'une expression ne relève pas de la sémantique mais de la pragmatique***<sup>97</sup>.

A saber, en el acto de imaginar, en la imagen misma del acto ("***...j' imagine ce que chacune des familles va dîner...***") el intérprete suele decodificar dicho acto desde sus propias referencias familiares: (yo interpretante pienso, por ejemplo, al escuchar los actos de Danielle, en el recuerdo de una vida en familia; en cuán difícil me es apreciar la calidez de un hogar si la familia no está presente...).

**En el saber sociolingüístico**, estaremos redescubriendo los valores de cultura, al hacer una indagación sobre los rasgos culturales que podemos percibir en el decir del otro. Lo que considero ser importante desde el espacio de una didáctica de lo intercultural, no es saber si Danielle y yo tenemos percepciones diferentes o no sobre *les rapports qu'entretiennent les locataires d'un immeuble entre eux*<sup>98</sup>, o sobre nuestros conceptos "respectivos" de *table accueillante*. Yo diría que en la *naturalidad dialógica*<sup>99</sup> de toda narrativa, la cultura está más presente que nunca, al proveer un sinfín de indicios cual intrigas culturales por reinterpretar. Es sin duda nuestra *mirada crítica*<sup>100</sup> quien nos permitirá ver más allá de. En el "cómo se representa Danielle" y el "cómo me represento yo", existe una intersección que bien vale la pena mirar.

---

Dialoguemos pues con los docentes entrevistados.... Con estas voces que algo quieren decirnos. Alguno de ellos, varios, no lo sé, abrirán sus puertas al diálogo que yo necesito. Me cuestiono. Desde mi narrativa, hay muchas cosas que quiero saber, dialogo con los videos para encontrar respuestas a mis interrogantes. Retomo mi *cuadro de criterios* y me acerco a algún narrador. Empiezo mi

---

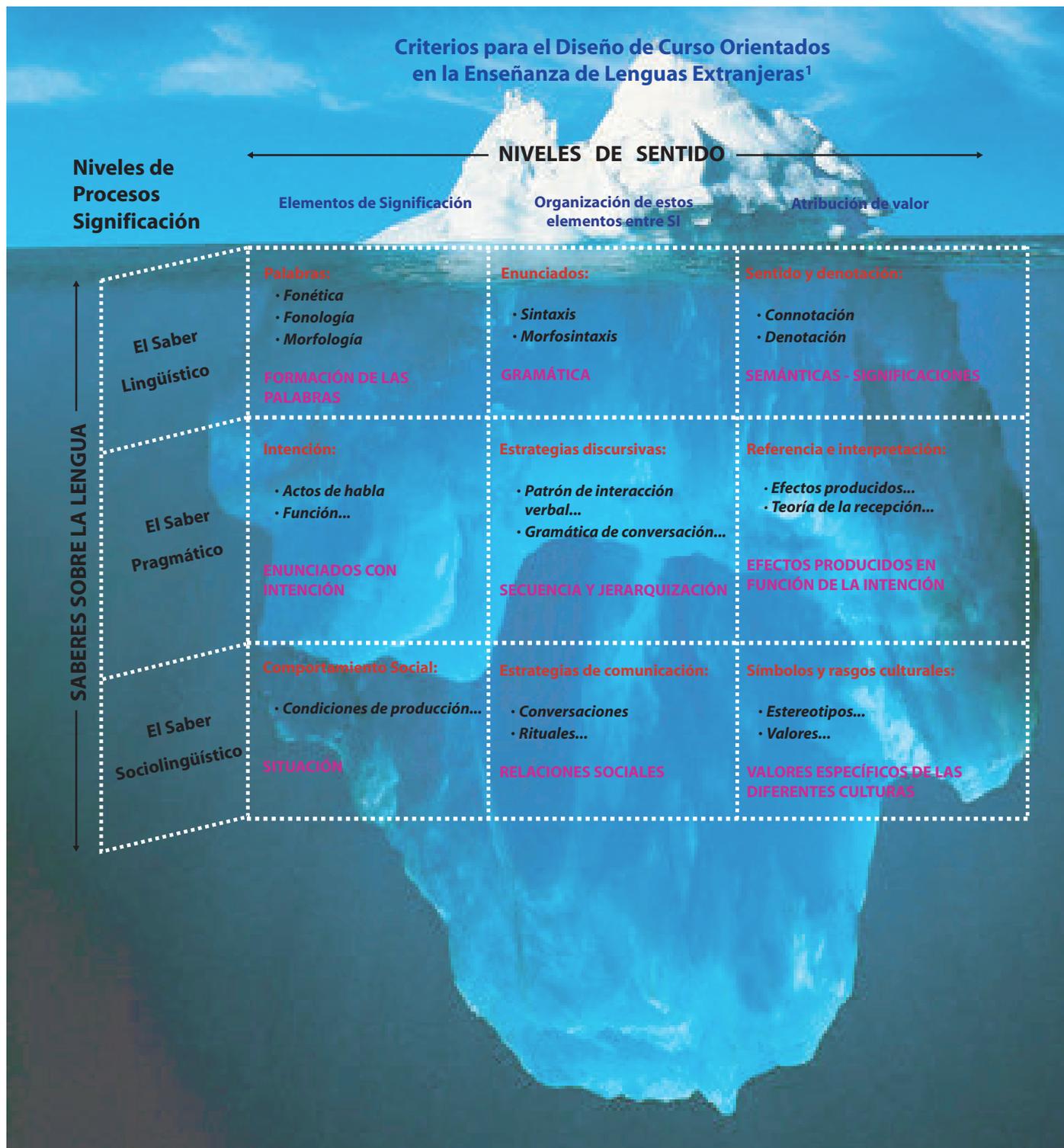
<sup>97</sup> Humberto Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Turín, 1984, en Maddalena de Carlo, *L'interculturel*, p. 102.

<sup>98</sup> Cf. *Fenêtre didactique du souvenir*, en *símbolos y rasgos culturales*.

<sup>99</sup> Maddalena de Carlo, Op. Cit., p. 96.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 98.

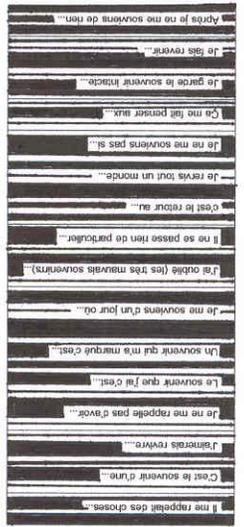
búsqueda. Empiezo a crear mis itinerarios y comienzo a deshebrar contextos comunicativos. No pierdo de vista mi anhelo por significar y redescubrirme en cada recorrido...



1. Vercamer Duquenoy, Monique. El Factor alumno en el concepto de diseño de cursos y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras, tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM, CELE. México 1996, p. 106

# FENÊTRE DIDACTIQUE DU SOUVENIR

SAVOIRS	LANGUE	NIVEAUX	DU	SENS
<p>✓ participants: deux professeurs collègues de FLE travaillant dans la même institution (Danielle Martineau et Maria Teresa Appendini)</p> <p>✓ entretien pour la création d'un matériel pédagogique</p> <p>✓ intérêt du sens de l'odorat pour l'évocation d'un souvenir individuel</p>	<p>... [ʒə]...</p> <p>... [ʒaRivedalapatəmā]...</p> <p>... [ʒəRâtrɛ]...</p> <p>... [ʒəRêtruvɛ]...</p> <p>... [ ... ] ...</p>	<p><i>imaginer,</i></p> <p><i>évoquer,</i></p> <p><i>apprécier</i></p>	<p>* « L'immeuble où ma tante habitait »</p> <p>* « Je l'ai apprécié longtemps après »</p> <p>* « ... »</p> <p>hiérarchie</p> <p>J'évoque J'arrivais Je rentrais Je retrouvais J'appréciais J'imagine J'entends</p> <p>PRÉSENT</p> <p>PASSÉ</p> <p>PRÉSENT</p> <p>« ... je suis sensible aux odeurs; en tant que Français nous avons un grand nez ... »</p> <p>Danielle essaye de faire découvrir des manières de faire vivre sa langue à travers un souvenir, en évoquant des odeurs, des plats et des repas préparés par chacune des familles qui habitaient le même immeuble qu'elle.</p> <p>(IMPORTANCE DE L'ODORAT CHEZ LES FRANÇAIS)</p>	<p>ODEURS QUI SE FONDENT EN UNE IMPRESSION ASSEZ IMPRÉCISE</p> <p>↑ au fur et à mesure de mon ascension</p> <p>⊙ odeur de viande</p> <p>⊙ odeur de soupe aux légumes</p> <p>⊙ odeur de chou</p> <p>⊙ odeur de soupe aux pois</p> <p>⊙ odeur de maïs</p> <p>➤ faire rappeler une vie de famille</p> <p>➤ faire apprécier un accueil chaleureux même si la famille n'est pas présente</p> <p>➤ faire sentir le manque de compagnie de la vie en famille</p> <p>➤ ...</p> <p>□ perceptions sur les rapports qu'entretiennent les locataires d'un immeuble entre eux (chez un Français, chez un Mexicain, chez un Libanais, ...)</p> <p>□ valeurs qu'acquière les plats servis au sein d'une vie en famille chez les différentes cultures</p> <p>□ la valeur du concept "table accueillante" comme un trait culturel (relation <i>accueil-table dressée</i> comme un trait de culture)</p> <p>□ ...</p>



I. CA NOUS RAJEUNIT PAS !

SAVOIR-FAIRE	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS SOCIOCULTURELS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SUPPORTS
<p>Raconter sa vie ou celle des autres Parler de sa jeunesse Se projeter dans l'avenir</p>	<p>Décrire une situation passée Situer dans le temps Exprimer une habitude passée Comparer des époques Exagérer Faire des projets/des prévisions Exprimer une condition Exprimer une probabilité</p>	<p>L'héritage historique de la France L'évolution sociale de 68 à aujourd'hui en passant par les années Mitterrand (abolition de la peine de mort, contraception, suppression du service militaire...) Problèmes actuels et solutions envisageable</p>	<p>Imparfait/ PC Présent Indicateurs temporels : Avant, autrefois, dans les années... Alors que, pendant que Maintenant, actuellement, de nos jours... Quand vous pensez que quand on était jeune, on ne ... même pas ... Eh oui ! Alors qu'aujourd'hui, ils .....au moins... Quand + passé composé En+année+passé composé Futur simple Demain, dans+durée, bientôt, la semaine prochaine, l'année prochaine... Lexique permettant d'atteindre les objectifs fixés Si + présent + futur Phonétique : [ r ]</p>	<p>Photos Dessins Statistiques Extrait d'une émission de TV consacrée à l'évolution sociale Extrait de la biographie d'un personnage célèbre La « Bohème » de Charles Aznavour</p>

## RACONTER

### 1. Parler d'un souvenir/Parler de la vie de quelqu'un/Parler de la vie d'autrefois

00EEDC-00+->00s 00EEDC-00+->00s	L'étudiant pourra :	C.O.	* Comprendre des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt général, tels que brèves interviews, téléjournal, si le texte clairement articulé. * Comprendre une histoire de vie, des faits de la vie quotidienne sur un document enregistré ou lu.
		E.O.	* Décrire de manière simple des sujets familiers. * Décrire un rêve, un espoir, une ambition. * Décrire un évènement réel ou imaginaire. * Raconter une histoire. * Elaborer le récit d'un souvenir vécu ou imaginaire.
		E.E.	* Raconter une histoire réelle ou imaginaire. * Ecrire le récit d'un souvenir vécu ou imaginaire.
		C.E.	* Repérer, identifier et analyser les caractéristiques du texte narratif, les étapes du récit, la présence/absence du narrateur et le discours indirect dans le récit.
<b>THÈMES ET CHAMPS LEXICAUX</b>		<b>MORPHOSYNTAXE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Loisirs</li> <li>• Famille</li> <li>• Vie quotidienne</li> <li>• lieux de vie</li> <li>• domaine affectif : rêves, espoir et ambition</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation de temps du passé, du conditionnel, du subjonctif présent et passé.</li> <li>• Identification du passé simple</li> <li>• Expressions de temps (systématisation) Ça fait X ans que..., Il y a X ans que..., Il y a longtemps que...</li> <li>• pendant que, en même temps que, alors que, quand, au moment où...</li> <li>• Pronoms compléments : le, la, les/lui, leur/y/en (reprise)</li> <li>• Verbes : se souvenir de, se rappeler de/ se souvenir que, se rappeler que</li> </ul>	

## RACONTER

### 2. Raconter des faits et circonstances du passé

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">                 OBJET DE LA LEÇON                  L'ÉTUDIANT POURRA :             </p>	L'étudiant pourra :	C.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Comprendre une histoire lue ou enregistrée avec des personnages, circonstances et des faits.</li> </ul>
		E.O.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Relater en détail ses expériences en suivant ses sentiments et ses réactions,</li> <li>* Relater les détails essentiels d'un évènement fortuit tel un accident.</li> <li>* Raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film, décrire ses propres réactions.</li> <li>* Raconter une histoire, une anecdote, une légende, une aventure réelle ou imaginaire.</li> </ul>
		E.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Raconter une suite d'actions au passé, une histoire ou une aventure.</li> <li>* Organiser les personnages, les faits et les circonstances d'une manière cohérente.</li> </ul>
		C.E.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et réunir des informations provenant des différents parties du texte ou des textes assez différents afin d'accomplir une tâche spécifique.</li> <li>* Lire un texte narratif.</li> </ul>
<b>THÈMES ET CHAMPS LEXICAUX</b>		<b>MORPHOSYNTAXE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• journal intime</li> <li>• biographie courte</li> <li>• contes et légendes</li> <li>• nouvelles</li> </ul> <p>idem page 1</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alternance passé composé/imparfait /plus que parfait (systématisation)</li> <li>• Relation cause/conséquence</li> <li>• Les articulateurs logiques de la cause/conséquence</li> <li>• Tout à coup, soudain, alors, ...</li> <li>• quand + indicatif</li> </ul>	



M.Proust: photos

Combray

L'auteur

**Marcel Proust:** Extrait de "Du côté de chez Swann"**"la Petite Madeleine"***Un souvenir d'enfance*

*Marcel Proust raconte comment , en buvant une tasse de thé accompagnée d'une petite madeleine, il retrouve un souvenir d'enfance*

1. Il y avait déjà bien des années que de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus, appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulées dans la valve rainurée d'une coquille St Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée de thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine.

2. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée de miettes de gâteau toucha mon palais, je tressaillis attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour en me remplissant d'une essence précieuse; ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D'où venait-elle? Que signifiait-elle? Où l'appréhender? Je bois une seconde gorgée où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m'apporte un peu moins que la seconde. Il est temps que je m'arrête, la vertu du breuvage semble diminuer. Il est clair que la vérité que je cherche n'est pas en lui, mais en moi. Il l'y a éveillée, mais ne la connaît pas

Certes, ce qui palpète ainsi au fond de moi, ce doit être l'image, le souvenir visuel, qui, lié à cette saveur tente de la suivre jusqu'à moi. Mais il se débat trop loin, trop confusément

3. Et tout d'un coup, le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour là je ne sortais pas avant

M.Proust: photos

Combray

L'auteur

**Marcel Proust:** Extrait de "Du côté de chez Swann"**"la Petite Madeleine"***Un souvenir d'enfance*

*Marcel Proust raconte comment , en buvant une tasse de thé accompagnée d'une petite madeleine, il retrouve un souvenir d'enfance*

1. Il y avait déjà bien des années que de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et le drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus, appelés Petites Madeleines qui semblent avoir été moulées dans la valve rainurée d'une coquille St Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée de thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine.

2. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée de miettes de gâteau toucha mon palais, je tressaillis attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour en me remplissant d'une essence précieuse; ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D'où venait-elle? Que signifiait-elle? Où l'appréhender? Je bois une seconde gorgée où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m'apporte un peu moins que la seconde. Il est temps que je m'arrête, la vertu du breuvage semble diminuer. Il est clair que la vérité que je cherche n'est pas en lui, mais en moi. Il l'y a éveillée, mais ne la connaît pas

Certes, ce qui palpite ainsi au fond de moi, ce doit être l'image, le souvenir visuel, qui., lié à cette saveur tente de la suivre jusqu'à moi. Mais il se débat trop loin, trop confusément

3. Et tout d'un coup, le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour là je ne sortais pas avant

l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents; peut-être parce que de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé; les formes et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie si grassement sensuel sous son plissage sévère et dévot s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles, mais plus vivaces, plus persistantes, plus immatérielles, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.

4. Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux), aussitôt la vieille maison grise sur la rue où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre, s'appliquer au petit pavillon donnant sur le jardin, qu'on avait construit pour mes parents sur ces derrières (ce plan tronqué que seul j'avais revu jusque là) et avec la maison, la ville, depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, la Place où on m'envoyait déjeuner, les rues où j'allais faire des courses, les chemins qu'on prenait si le temps était beau. Et comme dans ce jeu où les japonais s'amuse à tremper dans un bol de porcelaine rempli d'eau des petits morceaux de papier jusque-là indistincts qui, à peine sont-ils plongés, s'étirent, se contournent, se colorent, se différencient, deviennent des fleurs, des maisons, des personnages consistants et reconnaissables, de même maintenant toutes les fleurs de notre jardin et celles du parc de M. Swann, et les nymphéas de la Vivonne, et les bonnes gens du village et leurs petits logis et l'église, et tout Combray et ses environs, tout cela qui prend forme et solidité, est sorti, ville et jardin, de ma tasse de thé.



Combray: La maison

[retour en haut de la page](#)

[retour table des matières](#)

## Footnotes

<sup>1</sup> dodu:plump

<sup>2</sup> they look as though they had been moulded in the fluted scallop of a shell  
3s'amollir ; to soften: he soaks the morsel in a teaspoon of tea

<sup>4</sup> je tressaillis: a shudder ran through me



**Le souvenir : parcours vécus et leurs projections**  
**Une proposition pédagogique dans le cadre des cours de processus**

**Glossaire didactique du souvenir**

*Ou le plaisir de se délecter dans les infinies significations de la langue*

---

Ma.Teresa Appendini Cauduro

**Dimension alphabétique** *ou l'alpha – bêta de la mémoire*  
**Dimension sémantique – notionnelle** *ou le sêma de notre mémoire individuelle et collectif*  
**Dimension pragmatique** *ou la valeur du pragma dans la voix du souvenir*



LE SOUVENIR	PERSONNAGES	LE TEMPS	LIEUX / ESPACES	L'OUÏE	LA MATIERE	L'ODEUR	LE GOUT	LA VUE
souvenir	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>actant</b> acte actif action activement activité</li> <li>. <b>adolescence</b> adolescent</li> <li>. <b>amis de l'école</b> amical amicalement</li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>copains</b> copain (e) copinerie</li> <li>. <b>corps</b> corporel corporellement corpulent</li> <li>. <b>couple</b></li> </ul>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>attendre</b> [atãdR(?)]</li> <li>. <b>au fur et à mesure</b> [ofyReam(?)zyR]</li> <li>. <b>aube</b> [ob]</li> <li>. <b>auteur</b> [otœR]</li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>bonne soupe un soir où il fait froid</b> [bonsupceswaRoilf?frwa]</li> <li>. <b>bruit</b> [bRui]</li> </ul>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>à vue d'œil</b></li> <li>. <b>admirer</b></li> <li>. <b>adolescence</b></li> <li>. <b>âge</b></li> <li>. <b>arbre</b></li> <li>. <b>art</b></li> <li>. <b>ascension</b></li> <li>. <b>avancer</b></li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>[ b ]</li> <li>. <b>belle vue</b></li> <li>. <b>bois</b></li> <li>. <b>briller</b></li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. [ ? ? ] <b>chemin</b></li> <li>. [ ? ? ] <b>cheminées</b></li> <li>. [sj?] <b>ciel</b></li> <li>. [si] <b>cinéma</b></li> <li>. [ko] <b>corps humain nu</b></li> <li>. [ku] <b>coucher du soleil</b></li> </ul>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>aigu</b></li> <li>. <b>apaisant</b></li> <li>. <b>des arbres</b></li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>les battements de ton coeur</b></li> <li>. <b>des boleros'</b></li> <li>. <b>les bombes</b></li> <li>. <b>ma bouche</b></li> <li>. <b>bouche sèche</b></li> <li>. <b>des bruits assez confus</b></li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>le calme</b></li> <li>. <b>dans une casserole</b></li> <li>. <b>des chansons</b></li> <li>. <b>des chaussures à talon</b></li> </ul>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>amour</b> (Amur, 842 ; amour, XII, sous l'infl. du prov. ; lat. amor) amour euse ment amour eux amour-propre</li> <li>. <b>animal</b> (XII ; mot lat., de anima « souffle, vie ») animal ier animal ité anima teur anima tion anim ato anim é anim er</li> <li>. <b>arsene lupin</b></li> </ul>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>agréable</b></li> <li>. <b>aliments</b></li> <li>. <b>aout</b></li> <li>. <b>aroma-thérapie</b></li> <li>. <b>arome</b></li> <li>. <b>avalér</b></li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>bibliothèque</b></li> <li>. <b>blair</b></li> <li>. <b>bois</b></li> <li>. <b>bouffe</b></li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>c'est bon</b></li> <li>. <b>ca pue</b></li> <li>. <b>café</b></li> <li>. <b>chaque maison a son odeur</b></li> <li>. <b>cire</b></li> <li>. <b>corps</b></li> <li>. <b>corps humain</b></li> <li>. <b>cuir</b></li> <li>. <b>cuisine</b></li> </ul>	<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>acide</b></li> <li>. <b>amer</b></li> <li>. <b>amertume</b></li> <li>. <b>amertume de certaines jours</b></li> <li>. <b>apprécier</b></li> <li>. <b>arrache-gueule</b></li> <li>. <b>arracher</b></li> <li>. <b>attente</b></li> </ul> <p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>boire</b></li> <li>. <b>bon gout</b></li> <li>. <b>bon plat</b></li> <li>. <b>bon soupe</b></li> <li>. <b>bon vivant</b></li> <li>. <b>bouche</b></li> <li>. <b>bouche seche</b></li> <li>. <b>bouillon facon grand-mere</b></li> </ul>	<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>bonbons acides et piquants</b></li> </ul> <p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>cerises</b></li> <li>. <b>couleur</b></li> <li>. <b>couleur d'un fruit</b></li> <li>. <b>couleur d'un piment</b></li> <li>. <b>couleurs</b></li> <li>. <b>couleurs vives</b></li> </ul> <p><b>F</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>fraises</b></li> <li>. <b>framboises</b></li> <li>. <b>fruits rouges</b></li> </ul> <p><b>M</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <b>mouvement</b></li> </ul>

<b>LE SOUVENIR</b>	<b>PERSONNAGES</b>	<b>LE TEMPS</b>	<b>LIEUX / ESPACES</b>	<b>L'OUÏE</b>	<b>LA MATIERE</b>	<b>L'ODEUR</b>	<b>LE GOUT</b>	<b>LA VUE</b>
<p><b>D</b></p> <p><b>. dîner en famille</b> dîner-concert dîner-spectacle dîner fin dîner copieux</p> <p><b>E</b></p> <p><b>. enfance</b> enfantillage des enfantillages pour rien enfantin</p> <p><b>. enfants</b> enfant bruyant enfant prodige livres pour enfants jardin d'enfants jeu d'enfant</p> <p><b>F</b></p> <p><b>. famille</b> familial se familiariser familier fonder une famille chef de famille pere de famille mere de famille élever sa famille</p>	<p><b>C</b></p> <p><b>. c' est le matin</b> [sel(?)mat?]</p> <p><b>. chaleur</b> [ʔ alœR]</p> <p><b>. chant</b> [ʔ ā]</p> <p><b>. chant d'un oiseau</b> [ʔ ädœwazo]</p> <p><b>. chant d'un oiseau au petit matin</b> [ʔ ädœwazop?timat?]</p> <p><b>. chaque maison a son odeur</b> [ʔakm?zōasōnodeR]</p> <p><b>. couleurs</b> [kulœR]</p> <p><b>. cri</b> [kRi]</p>	<p><b>D</b></p> <p><b>. découverte</b> <b>. décrire</b> <b>. détail</b> <b>. dîner</b> <b>. distance</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>. [āfās] enfance</b> <b>. [es] escalier</b> <b>. espace</b> <b>. espace effacé</b> <b>. [et] étage</b></p> <p><b>étagères</b> <b>. [ʔks] exciter</b></p> <p><b>F</b></p> <p><b>. foyer</b></p> <p><b>H</b></p> <p><b>. horizon</b></p>	<p><b>. la circulation</b> <b>. la cloche de mon village</b> <b>. les bruits et les sons de la cuisine</b> <b>. des 'cumbias'</b></p> <p><b>D</b></p> <p><b>. les douze coups</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>. de l'eau</b> <b>. écouter</b> <b>. mon enfance</b> <b>. enfant à la voix d'or</b> <b>. entendre</b> <b>. l'ascension des escaliers</b> <b>. êtres aimés</b></p> <p><b>F</b></p> <p><b>. fredonner</b> <b>. frémir</b></p>	<p><b>B</b></p> <p><b>. baiser</b> <i>(Baisier, XII ; lat. basiare)</i> bais oter baise-en-ville baise main bis er <i>(une grosse bise)</i> bi sou <i>(dans le langage enfantin)</i></p> <p><b>. baiser dans l'épaule</b></p> <p><b>. bas</b> <b>. bébé</b> <b>. béton</b> <b>. brodé</b></p> <p><b>C</b></p> <p><b>. ca gratte</b> <b>. ca pique</b> <b>. calin</b> <b>. caresse</b> <b>. cerise sur ma langue</b> <b>. chaleur</b></p>	<p><b>D</b></p> <p><b>. décembre</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>. écoeuré</b> <b>. envahir</b> <b>. épices</b> <b>. essence</b> <b>. étale</b></p> <p><b>F</b></p> <p><b>. feuilles d'automne</b> <b>. février</b> <b>. flair</b> <b>. fondu</b> <b>. fondue</b> <b>. fragrance</b> <b>. frais</b> <b>. fritures</b> <b>. fumée</b></p> <p><b>G</b></p> <p><b>. gardenia</b> <b>. gaz</b></p>	<p><b>C</b></p> <p><b>. chocolat</b> <b>. chaleur</b> <b>. citron sur ma langue</b> <b>. corps</b> <b>. cuisine</b></p> <p><b>D</b></p> <p><b>. déguster</b> <b>. déjeuner</b> <b>. dessert</b> <b>. dîner</b> <b>. dîner en famille</b> <b>. dîner-concert</b> <b>. dîner-spectacle</b> <b>. dîner fin</b> <b>. dîner copieux</b> <b>. douceur</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>. eau</b> <b>. épicé</b> <b>. etre exigeant</b> <b>. exploration</b> <b>. exquis</b></p>	<p><b>S</b></p> <p><b>. sensibilité</b></p> <p><b>V</b></p> <p><b>. vue</b></p>	

<b>LE SOUVENIR</b>	<b>PERSONNAGES</b>	<b>LE TEMPS</b>	<b>LIEUX / ESPACES</b>	<b>L'OUÏE</b>	<b>LA MATIERE</b>	<b>L'ODEUR</b>	<b>LE GOUT</b>	<b>LA VUE</b>
<p><b>. fille</b>  filles aînée  filles cadette  la plus jeune fille  filles unique  fillette  fillette de onze ans,  de quatorze ans</p> <p><b>. fils</b>  fils de famille</p> <p><b>. foyer</b>  le foyer conjugal  la joie du foyer  rester au foyer</p> <p><b>. frère</b>  demi-frère  mon frère aîné  mon grand frère  mon petit frère  frères jumeaux</p> <p><b>G</b>  <b>. grand-mère</b>  grand-mère  maternelle  grand-mère  paternelle  mamie  du temps de ma  grand-mère</p>	<p><b>E</b>  <b>. exploration</b>  [?ksploRasjō]</p> <p><b>I</b>  <b>. intouchable</b>  [?tuʔabl(?)]</p> <p><b>J</b>  <b>. jeudi</b>  [odi]</p> <p><b>. jours de la semaine</b>  [uRdʔlas(?)mʔn]</p> <p><b>L</b>  <b>. longtemps apres</b>  [lõtääpRʔ]</p> <p><b>M</b>  <b>. moment</b>  [momã]</p>	<p><b>I</b>  [im] <b>images</b>  [im] <b>immeuble</b>  [ʔ] <b>infini</b></p> <p><b>J</b>  [ ] <b>jardin</b>  [ ] <b>jours de la semaine</b></p> <p><b>L</b>  <b>. la vue c'est la vie</b>  <b>. lecture</b>  <b>. loin des yeux, loin du coeur</b>  <b>. lumière</b></p> <p><b>M</b>  <b>. maison</b>  <b>. marché</b>  <b>. mer</b>  <b>. mouvement</b></p>	<p><b>G</b>  <b>. le grincement de la porte</b>  <b>. des gros mots</b></p> <p><b>I</b>  <b>. il est midi, l'heure de rentrer</b></p> <p><b>. le déjeuner</b>  <b>. l'imaginaire</b>  <b>. des sons presque inaudibles</b>  <b>. des instruments musicaux</b>  <b>. intouchable</b></p> <p><b>K</b>  <b>. des klaxons</b></p>	<p><b>D</b>  <b>. doigts</b>  <b>. douceur</b>  <b>. doux</b>  <b>. dur</b></p> <p><b>E</b>  <b>. écorce</b>  <b>. électricité</b>  <b>. énergie</b>  <b>. envahir</b></p> <p><b>F</b>  <b>. fleurs</b>  <b>. fleurs seches</b>  <b>. froid</b></p>	<p><b>H</b>  <b>. chaud</b>  <b>. cheveux</b>  <b>. chien</b>  <b>. Citron</b>  <b>. contact</b>  <b>. corps humain nu</b></p> <p><b>I</b>  <b>. imprécis</b>  <b>. impregner</b>  <b>. impression</b>  <b>. insupportable</b></p> <p><b>J</b>  <b>. janvier</b>  <b>. juillet</b>  <b>. juin</b></p> <p><b>L</b>  <b>. Liban</b>  <b>. long, long</b></p> <p><b>M</b>  <b>. maison</b>  <b>. marché</b>  <b>. mars</b>  <b>. mélange de joie et de solitude</b></p>	<p><b>F</b>  <b>. fondre</b>  <b>. fruits rouges</b></p> <p><b>G</b>  <b>. gout</b></p> <p><b>I</b>  <b>. impregné</b>  <b>. ingrédient</b></p> <p><b>J</b>  <b>. jouissance</b></p> <p><b>M</b>  <b>. maïs</b>  <b>. maman</b>  <b>. mer</b>  <b>. mets</b>  <b>. mordre</b>  <b>. mouillé</b></p>		

<b>LE SOUVENIR</b>	<b>PERSONNAGES</b>	<b>LE TEMPS</b>	<b>LIEUX / ESPACES</b>	<b>L'OUÏE</b>	<b>LA MATIERE</b>	<b>L'ODEUR</b>	<b>LE GOUT</b>	<b>LA VUE</b>
<p><b>J</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. je n'ai jamais connu aucun des locataires</li> </ul> <p><b>L</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. la vie de chacun des locataires</li> <li>. le manque <ul style="list-style-type: none"> <li>le manque d'affection</li> <li>le manque de compagnie</li> <li>le manque de goût familial</li> <li>« je trouve des manques dans ce souvenir »(Stendhal)</li> </ul> </li> <li>. le vécu <ul style="list-style-type: none"> <li>histoire vécue</li> <li>expérience vécue</li> <li>temps vécu</li> <li>vivre</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>N</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nostalgie</li> </ul> <p><b>O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. oublier</li> </ul> <p><b>P</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. passé</li> </ul> <p><b>R</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. reparticiper</li> <li>. réveil</li> <li>. revivre</li> </ul> <p><b>T</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. tant qu'il y aura du vent</li> <li>. temps</li> <li>. temps perdu</li> <li>. toujours</li> </ul>	<p><b>N</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nuage</li> </ul> <p><b>O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ombre</li> </ul> <p><b>P</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. [pei] paysage</li> <li>. [pe] perfection perspective</li> <li>. [f] photo</li> <li>. [pi] piste</li> <li>. plancher</li> <li>. pluie</li> <li>. provoquer</li> </ul> <p><b>R</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. rayons de soleil</li> <li>. reflets</li> <li>. regard</li> <li>. rondeurs</li> </ul>	<p><b>L</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. le vécu</li> <li>. les bruits et les sons de la cuisine</li> </ul> <p><b>M</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. des planchers mal ajustés</li> <li>. mélodieux</li> <li>. dans ma mémoire</li> <li>. mijoter</li> <li>. un murmure</li> <li>. des musiques</li> </ul> <p><b>N</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. la nature</li> <li>. une note musicale</li> </ul> <p><b>O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. on ne distingue pas</li> <li>. l'opéra</li> <li>. avoir de l'oreille</li> </ul>	<p><b>G</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. grand-mere</li> <li>. grele</li> <li>. griffer</li> </ul> <p><b>H</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. herbe</li> <li>. herbe verte</li> </ul> <p><b>J</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. joues</li> </ul> <p><b>L</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. langue</li> <li>. linge</li> <li>. lisse</li> <li>. lit</li> </ul> <p><b>M</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. mains</li> <li>. massage</li> <li>. matiere</li> <li>. mere</li> <li>. mou</li> <li>. mur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. mélange de vie et de tristesse</li> <li>. mer</li> <li>. mere</li> <li>. miel</li> <li>. mmmhh !!</li> <li>. muguet</li> </ul> <p><b>N</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nez fin</li> <li>. novembre</li> </ul> <p><b>O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. octobre</li> <li>. odeur</li> <li>. odeur de feuille seche</li> <li>. oubli</li> </ul> <p><b>P</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. pain grillé</li> <li>. parfum</li> <li>. partout</li> <li>. paysage</li> <li>. personnes</li> <li>. pollution</li> <li>. ponche</li> </ul>	<p><b>N</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nostalgie</li> </ul> <p><b>O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. oignon</li> <li>. oublier</li> </ul> <p><b>P</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. papilles</li> <li>. pate a tarte</li> <li>. plat</li> <li>. plat qui mijote dans une casserole</li> <li>. plaisir</li> <li>. indicible</li> </ul> <p><b>Q</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. quotidien</li> </ul> <p><b>S</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. salé</li> <li>. saliver</li> <li>. savourer a l'avance</li> <li>. sucré</li> </ul>		

<b>LE SOUVENIR</b>	<b>PERSONNAGES</b>	<b>LE TEMPS</b>	<b>LIEUX / ESPACES</b>	<b>L'OUÏE</b>	<b>LA MATIERE</b>	<b>L'ODEUR</b>	<b>LE GOUT</b>	<b>LA VUE</b>
	<p><b>M</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. mains d'un masseur</li> <li>. maison <ul style="list-style-type: none"> <li>maison de bois</li> <li>petite maison</li> <li>maison bourgeoise</li> <li>maison de banlieu</li> <li>maison rustique</li> <li>maison de campagne</li> <li>bungalow</li> <li>cabanon</li> <li>chalet</li> <li>pavillon</li> <li>villa</li> </ul> </li> <li>maison en désordre</li> <li>maison bien tenue</li> <li>maison confortable</li> <li>. maison des parents</li> <li>. maman <ul style="list-style-type: none"> <li>maman est sortie,</li> <li>maman va venir</li> <li>demande a maman</li> <li>la maman</li> <li>jouer a la maman</li> </ul> </li> <li>. mère <ul style="list-style-type: none"> <li>la fête des mères</li> <li>mère affectueuse</li> <li>langue mère</li> </ul> </li> <li>. moi-même</li> <li>tout petit( e )</li> </ul> <p><b>O</b></p>	<p><b>U</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. un après-midi</li> <li>. une saison entière</li> </ul> <p><b>V</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. vendredi</li> <li>. vibrations</li> </ul>	<p><b>S</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. sable</li> <li>. saturation</li> <li>. sculpture</li> <li>. sérénité</li> <li>. soleil</li> </ul> <p><b>T</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. tasse</li> <li>. tiroir</li> <li>. tombée de la nuit</li> <li>. tradition</li> </ul> <p><b>V</b></p> <p>[v]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. vendeurs qui s'installent dans la rue</li> <li>. vert</li> <li>. vide sourd</li> <li>. vidéoclip</li> <li>. vieillesse</li> <li>. village</li> <li>. vitrail</li> <li>. voir ce que tu veux voir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. les oreilles bouchées</li> <li>. l'ouïe fine</li> </ul> <p><b>P</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. paroles</li> <li>. pas</li> <li>. plaisir</li> <li>. plaisir des sons</li> <li>. plat</li> <li>. plat qui mijote</li> <li>. pluie</li> <li>. pulsation</li> </ul> <p><b>R</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. radio</li> <li>. ragots</li> <li>. réconfortant</li> <li>. rire</li> </ul> <p><b>S</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. sensible</li> <li>. silence</li> <li>. son</li> <li>. sonneries</li> <li>. souffle</li> <li>. sourd</li> </ul>	<p><b>N</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. nappe</li> </ul> <p><b>O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. organe le plus grande</li> </ul> <p><b>P</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. parchemin</li> <li>. peau</li> <li>. peur</li> <li>. pierres</li> <li>. poils d'un animal</li> </ul> <p><b>R</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ridé</li> <li>. rugeux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. préparation d'un repas</li> <li>. printemps</li> </ul> <p><b>R</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. renouvellement</li> <li>. respirer</li> <li>. respirer par le nez</li> <li>. riz frais</li> </ul> <p><b>S</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. saison</li> <li>. sensation</li> <li>. sensible</li> <li>. sensible aux odeurs</li> <li>. senteur</li> <li>. senteur de l'air fraîche</li> <li>. septembre</li> <li>. soupe</li> <li>. souvenir</li> </ul> <p><b>T</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. tabac</li> <li>. tacos</li> <li>. tasse de café</li> </ul>	<p><b>T</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. tequila</li> <li>. trois fois par jour</li> <li>. tradition</li> </ul> <p><b>V</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. variété énorme de goûts</li> </ul>	

<b>LE SOUVENIR</b>	<b>PERSONNAGES</b>	<b>LE TEMPS</b>	<b>LIEUX / ESPACES</b>	<b>L'OUÏE</b>	<b>LA MATIERE</b>	<b>L'ODEUR</b>	<b>LE GOUT</b>	<b>LA VUE</b>
	<p><b>. oncles</b></p> <p><b>P</b></p> <p><b>. parents</b> grands-parents mes proches parenté liens de parenté parentèle</p> <p><b>. passé</b> ma vie passée mon passé notre passé vie passée réminiscences du passé vivre dans le passé</p> <p>passer par en passant par cette ville... passer de... à passer de l'amour à la haine <i>.« sa physionomie avait passé de la violence effrénée à la douceur tranquille et rusée » (Hugo)</i></p> <p><b>. pensées</b> penser <i>.je ne pensais qu'à lui .sa voix me faisait penser à la douceur pensif .elle avait l'air toujours pensif</i></p>		<p>[v] / [b]</p> <p><b>. voir / boire</b> <b>. voitures</b></p>	<p><b>. stress si</b> <b>. stridence</b></p> <p><b>T</b> <b>. talons</b> <b>. tambours</b> <b>. tu me parles</b> <b>à l'oreille</b> <b>mais je</b> <b>n'entends pas</b> <b>. tympan</b></p> <p><b>V</b> <b>. vent</b> <b>. vide</b> <b>. voiture</b> <b>. voix</b></p>	<p><b>S</b> <b>. sculpture</b> <b>. sécurissant</b> <b>. sensuel</b> <b>. sentir</b> <b>. soie</b> <b>. solide</b></p> <p><b>T</b> <b>. tactile</b> <b>. tater</b> <b>. textures</b> <b>. tiedeur</b> <b>. tissu</b> <b>. touche-a-tout</b> <b>. toucher</b> <b>. tricot</b></p> <p><b>V</b> <b>. verre</b> <b>. vêtements</b> <b>. visage</b></p>	<p><b>. tasse de thé</b> <b>au citron</b> <b>. terre</b> <b>mouillée</b></p> <p><b>V</b> <b>. verger</b> <b>. vert</b></p>		

LE SOUVENIR	PERSONNAGES	LE TEMPS	LIEUX / ESPACES	L'OUÏE	LA MATIERE	L'ODEUR	LE GOUT	LA VUE
	<p>. père</p> <p>. personnage</p> <p>. personnes</p> <p><b>S</b></p> <p>. sœur</p> <p><b>T</b></p> <p>. tante</p> <p><b>V</b></p> <p>. vendeurs</p> <p>. vieillesse</p>							



**As – tu pensé à d’autres sens ?**

**Pourrais – tu noter comment tu les as représentés dans l’espace prévu pour cet effet ?**

**2. CHOISIS UN SENS... ? celui qui te plaît peut – être. Imagine – le comme un personnage. Donne – lui la parole et fais ses souvenirs par écrit. Fais – le deviner à quelqu’un. Celui qui devine peut poser autant de questions nécessaires pour trouver la « solution » de ton énigme.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Avant de passer à l'écriture, comment tu as imaginé le sens que tu as choisi ?

L'as – tu vu( e ) ?

<p>? Cela t'as séduit à <i>première vue</i> ? ? Tu l'as vu de près ? Cela te faisait plaisir ? ? Les couleurs te rappelaient quelque chose ? ? Les couleurs te rappelaient quelqu'un ? ? Il y avait <i>des ombres</i> ? ? C'était la vue de quel <i>espace</i> ? ? C'était la vue des ruelles, des jardins, des fontaines en cantera ? ? C'était un regard ? ? Comment était – ce ? ? Tu lisais ?</p>
---

L'as – tu entendu( e ) ?

<p>? Tu l'écoutais, tu l'entendais ? ? C'était des voix ? ? Il y avait du bruit, des sons, du silence ? Aucun son n'était perceptible ? ? Tu écoutais des paroles, ? ? C'était le titre d'une de tes chansons préférées ?</p>
---

L'as – tu **perçu( e )** agréablement ?

<p>? C'était une odeur fine et suave ? ? C'était une odeur de moisi, de renfermé ?</p> <p>? <i>Un relent, une odeur désagréable</i> ? Ça sentait mauvais ? ? Une odeur <i>sui generis</i> ?</p>	<p>? Cela sentait comment ?</p> <p>? Un <i>parfum</i> ? ? Une <i>arôme</i> ? ? Une <i>fragrance</i> ?</p> <p>ou peut – être....</p>
---	---

As – tu **senti**

<p>? C'était un aliment <i>appétissant, délectable, délicieux, exquis, fin, insipide ou dépourvu de goût</i> ? ? C'était <i>un chocolat à croquer</i> ? ? C'était la <i>gourmandise</i> pure d'un chocolat ? ? C'était un chocolat à croquer avec le <i>café</i> ? ? Tu <i>dégustais</i> un plat, un plat typique de ta ville, de ta région ?</p> <p>? C'était à la fin d'un <i>bon repas</i> ? ? Tu préparais quelque chose en suivant une <i>recette</i> ? ? Tu pensais aux <i>repas de ton enfance</i> ?</p>	<p>? une <i>sensation</i> quelconque dans ta <i>bouche</i> ? ? Tu avais faim ? ? C'était comment ce goût ? ? C'était un <i>goût acide, âcre, aigre, amer, âpre, doux, fade, fruité, sucré</i> ? ? C'était une sensation <i>chaude, tiède, froide ou plutôt glacée</i> ?</p> <p>A quel moment de l'<i>année, du mois, de la semaine, de la journée</i> tu le prenais ?</p> <p>? C'était un <i>liquide</i> ? ? Tu en buvais quelle <i>quantité</i> ?</p>
---	--

**L'as – tu touché( e ) ?**

? C'était le plaisir du *tact* ?  
? Tu l'as *palpé(e)*, tu l'as *touché(e)* ?  
? C'était comment ce contact ?  
? Tu l'as pu apprécier sur *ta peau* ?  
? C'était doux, chaud, caressant, soyeux, lisse, solide, rude, piquant, froid au toucher ?  
? C'était le *corps* ?  
? C'était *une main* ?  
? Un *contact fugitif* ?  
? Un *contact prolongé* ?  
? C'était une *instrument de musique* ?  
? Comment était – il ?  
? Tu l'as touché(e) de *tes doigts* ?  
? Une contrebasse, un guitare, une harpe, une mandoline, un violon, une violoncelle ?  
? Tu sentais l'*air* tiède qui parcourait le tube d'*un instrument à vent* ?

Les deux exercices proposés en relation avec les mots... associés aux différents sens traditionnels posent un vrai problème sur l'interrogation concernant les faits culturels de la langue étrangère ou, pourquoi pas, de l'étrangeté de la langue étrangère. En effet, ces deux exercices tiennent à analyser les diverses perceptions sur une même réalité, à savoir le souvenir à travers les sens traditionnels, autant des professeurs francophones venant des différentes régions que des Mexicains. La représentation des faits de culture par l'intermédiaire de la vue, de l'ouïe, de l'odorat, du goût et du toucher ce n'est pas une perception homogène, surtout quand l'on traite la différence.

Pour Gèneviève Zarate, « la rencontre avec d'autres systèmes culturels, d'autres visions du monde, constitue des points de friction, des lieux de disfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes. Dans la confrontation avec l'altérité, les membres de la communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. Toute perception de la différence tend à s'inscrire dans un discours conservateur, dans une quête narcissiste de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la renverrait pas à sa propre image ». (G. Zarate, 19 ).

C'est dans ce sens où j'ai adapté une démarche d'interrogation proposée par Zarate (G. Zarate, 19 ) à la familiarité ou non de la réalité à laquelle nous voulons souvent nous attacher en pensant que nos manières de perception sont universelles. L'exemple que j'ai choisi dans ce travail c'est le souvenir, extrêmement riche en évocations qui passent par des impressions sensibles telles la vue de multiples espaces jamais songés, l'écoute, la perception des odeurs peut-être sui generis, le goût des sensations vraiment délectables dans la bouche, le toucher plaisant de... à vous de compléter cette idée. Peu importe ce que j'écrive tant il n'y aura, dans la perspective de ce projet, des représentations mutuelles et enrichissantes de la réalité évocatrice du souvenir.

Pour *apprendre à questionner*, Zarate distingue « deux types de questions : d'une part celles qui valorisent le cadre des références nationales de celui qui interroge, d'autre part, celles qui cherchent à intercepter le cadre des références propres à celui qui est interrogé ». (G. Zarate, 19 ). Ainsi, les questions que je me suis posées dans les encadrés ci-dessous essayent de dévoiler en quelque sorte ce concept du *cadre des références* valorisant soit des « références familières » soit des « références non familières ».

Voyons de plus près les questions formulées par rapport à la vue, à l'œil qui regarde un souvenir. La présentation aux caractères typographiques variés n'a pas été conçue au hasard. Même pas l'espace destiné à visionner les questions.

Les questions de gauche tendent à évoquer, à s'approcher pour le dire ainsi, d'une réalité qui se veut familière à mes yeux : paysages connus de mon pays.

Les questions de droite, par contre, cherchent à *intercepter* le cadre des références propres à CE qu'on va explorer, sans limite de lieu, sans évocations familières. Ici,

les dits *pronoms personnels de complément d'objet direct* (la, le, l', les) ainsi que le pronom neutre *ça* acquièrent une pertinence d'emploi extraordinaire. Il y a dans ces éléments grammaticaux une signification dans la communication vraiment révélatrice pour l'étudiant. Les mots en italique pourraient être *décisifs* dans l'exploration de l'étrangeté que l'on veut connaître.

L'as – tu vu( e ) ?

Ma réalité familière  
?

Exploration de l'étrangeté de l'autre  
?

<p>? C'était la vue des ruelles, des jardins, des fontaines en cantera ?</p>	<p>? Cela t'as séduit à <i>première vue</i> ? ? Tu l'as vu de près ? Cela te faisait plaisir ? ? Les couleurs te rappelaient quelque chose ? ? Les couleurs te rappelaient quelqu'un ? ? Il y avait des ombres ? ? C'était la vue de quel espace ? ? C'était un regard ? ? Comment était – ce ? ? Tu lisais ?</p>
--	---

Dans ma réalité familière, il y a, par exemple, une référence en général à des endroits en quelque sorte typiques de la province mexicaine : les ruelles typiques de Guanajuato, les fontaines de cantera justement retrouvées à Querétaro...

Écoutons, pourquoi pas, les questions « parlantes » du sens de l'ouïe, pourquoi pas en se demandant `comment pourrait – on entendre les souvenirs ? :

L'as – tu entendu( e ) ?

Ma réalité familière  
?

Exploration de l'étrangeté de l'autre  
?

<p>? C'était le titre d'une de tes chansons préférées ?</p>	<p>? Tu l'écoutais, tu l'entendais ? ? C'était des voix ? ? Il y avait du bruit, des sons, du silence ? Aucun son n'était perceptible ? ? Tu écoutais des paroles, ?</p>
---	--

Dans une exploration familière de la langue, il y a, par exemple, une référence à des chansons déjà connues ainsi qu'à une manière de se référer à la chanson, c'est – à dire le phénomène de titrer une chanson, de la qualifier d'un titre, et, peut – être au fait de ne pas dissocier la chanson de son titre.

Dans le volet des questions de droite, il existe un *réseau d'oppositions* qui a justement l'intention d'explorer l'étrangeté de l'écoute : bruit - sons, silence - perceptible, écoutais – entendais, etc.

Régalons – nous de la saveur des souvenirs en dégustant les questions suivantes :

As – tu senti

Ma réalité familière  
?

Exploration de l'étrangeté de l'autre  
?

<p>? une <i>sensation</i> quelconque dans ta <i>bouche</i> ? ? Tu avais faim ? ? C'était comment ce goût ? ? C'était un goût <i>acide, âcre, aigre, amer, âpre, doux, fade, fruité, sucré</i> ? ? C'était une sensation <i>chaude, tiède, froide ou plutôt glacée</i> ? A quel moment de l'<i>année, du mois, de la semaine, de la journée</i> tu le prenais ? ? C'était un aliment <i>appétissant, délectable, délicieux, exquis, fin, insipide ou dépourvu de goût</i> ? ? C'était un <i>chocolat à croquer</i> ? ? C'était la <i>gourmandise</i> pure d'un chocolat ? ? C'était un <i>chocolat à croquer avec le café</i> ? ? Tu <i>dégustais</i> un plat, un plat typique de ta ville, de ta région ? ? C'était un <i>liquide</i> ? ? Tu en buvais quelle <i>quantité</i> ? ? C'était à la fin d'un <i>bon repas</i> ? ? Tu préparais quelque chose en suivant une <i>recette</i> ? ? Tu pensais aux <i>repas de ton enfance</i> ?</p>
--

En lisant *appétissant, délectable, délicieux, exquis, fin, insipide ou dépourvu de goût*, on croirait que les références à un aliment sont reliées à des jugements de valeur, les valeurs de notre culture d'origine superposées aux appréciations sur la saveur de l'autre.

En lisant *chocolat*, et plus encore *chocolat à croquer*, je penserais à une gourmandise propre à ma culture, au fait de régler moralement et temporellement mes problèmes en mangeant ma barre de chocolat préférée, au chocolat comme un substitut du sein maternel - référence attribuée au nombre d'enfants qu'il y a au Mexique, par exemple -.



**Le souvenir : parcours vécus et leurs projections**  
**Une proposition pédagogique dans le cadre des cours de processus**

**Glossaire didactique du souvenir**

*Ou le plaisir de se délecter dans les infinies significations de la langue*

---

Ma.Teresa Appendini Cauduro

**Dimension alphabétique** *ou l'alpha – bêta de la mémoire*  
**Dimension sémantique – notionnelle** *ou le sêma de notre mémoire individuelle et collectif*  
**Dimension pragmatique** *ou la valeur du pragma dans la voix du souvenir*



## **DIMENSION PRAGMATIQUE<sup>103</sup>**

**grec « pragmatikos », pragma « action »**

---

- ? **dimension actionnelle ?**
- ? **susceptible d'applications *pratiques* ?**
- ? **qui accorde la première place à l'action ?**
- ? **qui concerne *la vie courante* ?**
- ? **études des signes en situation ?**
- ? **la valeur de la pratique comme critère de la vérité ?**
- ? **conséquences pratiques d'un phénomène, d'un objet ?**
- ? **s'adapter à ?**
- ? **adapté à son but ?**
- ? .....
- ? .....
- ? .....
- ? .....
- ? .....

---

<sup>103</sup> Las obras y autores que mencionaré a continuación, fueron integralmente consultados para la elaboración de este glosario: J.L. Austin, "*Quand dire c'est faire*", le seuil, Paris, 1970; Jean et Claude Dubois, *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire, "langue et langage"*, Larousse, 1971; John Searle, "*sens et expression*", éditions de minuit, Paris, 1978. Les actes de langage. Hermann, Paris; J. Moeschler, A. Reboul, "*Dictionnaire encyclopédique de Pragmatique*", Paris, le seuil, 1994; J. Moeschler, A. Reboul, "*La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*", Paris, le seuil, Coll. Points, 1998; Robert Galisson, Louis Porcher, "*Distractionnaire*", CLE International, Paris, 1986; Sydney I. Landau, "*Dictionaries The Art and Craft of Lexicography*", Cambridge University Press, 1989.



**Souvenir centré sur l'image évoquée**

- ..... **Ça** évoque .....
- ..... **Ça** me rappelle du jour où .....
- ..... **Ça** me fait penser aux .....
- ..... **Il** me rappelait des choses .....
- ..... **Le souvenir que** j'ai c'est .....
- ..... **Le souvenir le plus** vivant .....
- ..... **Il** ne se passe rien de particulier .....
- ..... **En souvenir de** .....

---

---

---

---

---

**Souvenir centré sur une image plutôt globale**

- ..... **C'est le retour au** .....
- ..... **C'est le souvenir d'une** .....
- ..... **Ce qui m'a suivi** .....
- ..... **Un souvenir qui m'a peut – être marqué c'est** .....
- ..... **Un souvenir qui** reste .....

---

---

---

---

---

---

*Au seuil de l'oubli*

- ..... Je **ne** me rappelle **plus** .....
- ..... Je **ne** me rappelle **pas d'avoir** .....
- ..... J'ai **oublié** (*les très mauvais souvenirs*) .....
- ..... Je **ne** me souviens **de rien** .....
- ..... Je **ne** me souviens **pas** .....
- ..... Je me souviens **peu de** .....
- ..... Je **ne** me souviens **pas si** .....
- ..... **Après** je **ne** me souviens **de rien** .....

---

---

---

---

---

*Représentation Mentale du SOUS – VENIR*

Actes du langage  
Le langage AVEC les personnes  
Ces personnes sont qui ? *les professeurs interviewés*

**R**

**E**

**R**

**I**

**EVOQUER ?**

**I**

**L**

**REVIVRE ?**

**N**

**B**

**GARDER ?**

**E**

**U**

**RAPPELER ?**

**V**

**O**

**RETOURNER ?**

**U**

**SUIVRE ?**

**O**

**PENSER A ?**

**S**

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER  
QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :  
? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b><u>EVOQUER</u></b> ----- ? evoke? « voix » « vocare » « vocis »</p> <p><b>EVOCABLE</b> <b>EVOCATEUR(TRICE)</b> <b>EVOCATRICE</b> <b>EVOCATION</b> <b>EVOCATOIRE</b> <b>EVOE ! EVOHE !</b></p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p>? rappeler à la mémoire ? ? éveiller quelqu'un dans la mémoire ? ? évoquer un ami ? ? aborder un problème ? ? faire penser à ? ? soulever chez quelqu'un des sursauts de rancune ? ? éveiller une odeur ?</p>
---	---

- \_\_\_\_\_ écarter ?
- \_\_\_\_\_ effacer ?
- \_\_\_\_\_ éloigner ?
- \_\_\_\_\_ oublier ?

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER  
QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :  
? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b><u>RE – VIVRE</u></b> ----- ? R?vivR(?)? « vivre »</p> <p><b>REVIVIFIER VIVACE VIVANT VIVEMENT</b></p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p>? faire revivre à quelqu'un quelque chose de nouveau ? faire retrouver à quelqu'un le calme, la joie ? se renouveler ? faire revivre à quelqu'un des sentiments d'enfance ? faire faire éprouver intimement un sentiment par l'expérience même de la vie ? louer de nouveau toute chose pleinement satisfaisante</p>
--	--

\_\_\_\_\_ éteindre ?

\_\_\_\_\_ s'éteindre ?

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER  
QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :  
? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b><u>GARDER</u></b> ----- ? gaRde? « wardôn » « warten » « veiller »</p> <p><b>GARDE</b> <b>GARDIEN</b> <b>GARDE – NAPPE</b> <b>GARDE(E)</b></p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p><b>garder un objet cher, conserver sur soi</b> <b>(vêtement, bijou, souvenir...</b> <b>? pour ne pas renoncer à</b> <b>? pour ne pas détruire</b> <b>? pour ne pas se défaire de</b> <b>? pour ne pas oublier</b></p>
--	---

- \_\_\_\_\_ abandonner ?
- \_\_\_\_\_ renoncer à ?
- \_\_\_\_\_ céder ?
- \_\_\_\_\_ changer ?
- \_\_\_\_\_ négliger ?
- \_\_\_\_\_ oublier ?

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER  
QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :  
? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b><u>R</u> APPELER ----- ? Rappelle?</b> « re appeler » « appellare »</p> <p><b>APPEL</b> <b>RAPPEL</b> <b>RAPPELE(E)</b> <b>APPELLATIF</b> <b>APPELLATION</b></p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p>? rappeler à quelqu'un son devoir ? rappeler à quelqu'un une faute ? rappeler à quelqu'un les réalités du lendemain ? faire remémorer un entretien, un moment, une expérience, des paroles importantes ? faire renaître une qualité, un sentiment, les sentiments des choses passées <i>? ne pas tomber sur l'oubli</i></p>
--	---

\_\_\_\_\_ chasser ?  
 \_\_\_\_\_ exiler ?  
 \_\_\_\_\_ oublier ?

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER

QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :

? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b><u>RE TOURNER</u></b> ----- ? R(?)tuRne? « tomare » « façonner au tour » « détourner »</p> <p><b>TOURNER</b> <b>TOURNANT</b> <b>TOURNE(E)</b> <b>RETOUR</b> <b>RETOURNAGE</b> <b>La TOURNE</b></p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p>? reparler de quelque chose ? reparler de quelque chose pour ? retourner au calme ? revenir sur le passé ? retourner à des activités antérieures ? faire adopter de nouveau une croyance ? faire aborder de nouveau un sujet</p>
--	--

- \_\_\_\_\_ ne pas fouiller ?
- \_\_\_\_\_ ne pas se laisser émouvoir ?
- \_\_\_\_\_ ne pas troubler ?
- \_\_\_\_\_ ne pas retourner ?
- \_\_\_\_\_ ne pas fatiguer ?
- \_\_\_\_\_ ne pas se réintégrer ?
- \_\_\_\_\_ ne pas revenir sur ?
- \_\_\_\_\_ ne pas ?

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER  
QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :  
? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b><u>SUIVRE</u></b> ----- ? suivr(?)? « <b>sequit</b> » <b>sequere</b> » « <b>passer derrière</b> » « <b>ce qui va derrière</b> »</p> <p>SUIVI(E) SUIVANT(E) SUITE SUIVISME SUIVEZ-MOI-JEUNE-HOMME</p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p>? faire sentir que nos actes nous suivent ? être transporté au passé ? indiquer qu'un récit, un souvenir, une expérience se poursuivra dans d'autres chapitres d'un livre, d'autres numéros d'un périodique... ? faire observer un événement de près ? faire observer continûment l'évolution d'une action, d'un sentiment ? faire observer l'évolution d'une saison</p>
--	--

- \_\_\_\_\_ s'écarter ?
- \_\_\_\_\_ s'opposer ?
- \_\_\_\_\_ fuir ?
- \_\_\_\_\_ diriger ?
- \_\_\_\_\_ ne pas suivre des traces ?

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER

QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :

? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b><u>PENSER</u></b> A ----- ? pãsea? « peser » « pendere » « réfléchir »</p> <p><b>PENSEE</b> <b>PENSANT(E)</b> <b>PENSEUR</b> <b>PENSIF(IVE)</b> <b>PENSE-BETE</b></p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p>? garder quelque chose en mémoire ? s'emparer du passé afin de créer l'avenir (son avenir) ? évoquer quelque chose par la mémoire (mémoire individuelle et mémoire collective) ? considérer quelque chose ? ne pas penser qu'à soi-même</p>
---	---

- \_\_\_\_\_ oublier ?
- \_\_\_\_\_ désintéresser ?
- \_\_\_\_\_ ne pas concevable ?
- \_\_\_\_\_ ne pas imaginable ?
- \_\_\_\_\_ à peine pensable ?
- \_\_\_\_\_ rester dans la pénombre ?
- \_\_\_\_\_ ne pas partager la pensée de quelqu'un ?
- \_\_\_\_\_ ne pas se transporter par l'imagination ?
- \_\_\_\_\_ ne pas se souvenir ?
- \_\_\_\_\_ ne pas garder en mémoire ?

**ACTES DE PAROLE**

(INTENTION DE COMMUNIQUER  
QUELQUE CHOSE) : manière où l'acte  
communicatif va se dérouler

**(ACTES PERLOCUTIONNAIRES)**

(EFFETS PRODUITS, SIGNIFICATIONS POSSIBLES) :  
? celui qui dit cherche à produire un effet sur autrui  
? celui qui entend ou qui lit parcourt l'information en  
suivant des traces

<p>Choix communicatif : ?</p> <p><b>OUBLIER</b> ----- ? ublije? « Ublir » « oblitare »</p> <p><b>OUBLI</b> <b>OUBLIABLE</b> <b>OUBLIEUX(EUSE)</b> <b>OUBLIETTES</b></p>	<p>Effets produits : Traces suivies : ?</p> <p><b><u>POUR QUOI FAIRE ?</u></b></p> <p>? ne plus penser à ce qui a été désagréable ? pardonner ? se pardonner ? se faire pardonner ? ne pas avoir le souvenir d'une personne, d'un événement, d'un moment, d'une chose, d'une impression, d'une décision prise, d'un autre souvenir ? ne pas souffrir ? ne pas s'occuper des pauvres ? ne pas faire cas des propos d'une personne ? ne pas penser aux intérêts d'autrui ? faire comme si l'histoire n'avait pas eu lieu</p>
---	--

- \_\_\_\_\_ se souvenir ?
- \_\_\_\_\_ se rappeler ?
- \_\_\_\_\_ s'occuper de ?
- \_\_\_\_\_ s'occuper des souvenirs collectives ?
- \_\_\_\_\_ remémorer ?
- \_\_\_\_\_ avoir beaucoup de mémoire ?
- \_\_\_\_\_ renommer ?
- \_\_\_\_\_ retenir ?
- \_\_\_\_\_ penser à ?
- \_\_\_\_\_ songer à ?
- \_\_\_\_\_ retenir ?

\_\_\_\_\_ ne pas oublier ?  
\_\_\_\_\_ ne pas oublier la beauté ?  
\_\_\_\_\_ ne pas manquer de prévenir quelqu'un de quelque chose ?  
\_\_\_\_\_ ne pas délaissé ?  
\_\_\_\_\_ orner ?  
\_\_\_\_\_ historié ?  
\_\_\_\_\_ ayant rapport à l'histoire ?  
\_\_\_\_\_ ayant rapport à des *questions parlantes* ?  
\_\_\_\_\_ questions qui parlent ?

## DIMENSION SEMANTIQUE - NOTIONNELLE

Sémantique? séma du grec « sêma » ? « signe » ; de « technique des signaux », grec « sêmantikos » ? « qui signifie »

Notion? du latin « notare » ? « digne de mention » ; du latin « notitia » ? connaissance, registre

---

- ? qui signifie ?
- ? qui signifie pour qui ?
- ? qui signifie pour quoi faire ?
- ? langage du point de vue du sens ?
- ? phénomènes signifiant dans le langage ?
- ? études entre les signes et leurs référents ?
- ? domaine *conceptuel* ?
- ? *désigner* ?
- ? connoter ?
- ? re - nommer le monde ?
- ? renommer le monde et implications pratiques ?
- ? renommer le monde et implications culturelles ?
- ? renomme – je ce qui est « déjà dit » dans le monde ?
- ? *comment renomment les enfants* ?
- ? *sémantique analytique* ?
- ? *sémantique structurale* ?
- ? *sémantique générative* ?
- ? *sémantique synchronique* ?
- ? *sémantique diachronique ou historique* ?
- ? *sémantique lexicale* ?
- ? *sémantique de l'énoncé* ?
- ? *sémantique paradigmatique* ou champs sémantiques ?
- ? *sémantique appliquée à la vie sociale* ?
- ? .....
- ? .....
- ? relatif à une notion, à un concept ?
- ? *objet* de connaissance ?
- ? *objet concret* de connaissance ?
- ? *objet abstrait* de connaissance ?
- ? ce glossaire est un objet concret de ma façon à moi de connaître ?
- ? .....
- ? .....

## CONCLUSIONES

---

A la luz de las reflexiones sobre la significatividad del aprendizaje de una lengua extranjera, de una formación de procesos para construir procesos de significación y de la búsqueda de propuestas metodológicas para crear anclajes más reveladores entre la práctica de clase y las estrategias de aprendizaje de los alumnos, dichas reflexiones nos han llevado a replantear la didáctica de lenguas como un vía alternativa para comprender mejor la elaboración del currículo, mismo que pueda ofrecer perspectivas más sugerentes para centrar verdaderamente el proceso de aprendizaje en el alumno.

Me parece que, en cuanto al aprendizaje atañe, un problema educativo se manifiesta en un espacio vacío sobre la percepción, comprensión y descripción de lo que realmente en el aula sucede. Existe, al respecto, un desfase evidente entre la realidad educativa, las intenciones educativas de los docentes y los procesos de aprendizaje de los aprendices. Considero, al respecto, que dicho vacío puede encontrar una fuente de indicios reveladores, desde la contribución del enseñante, en cuanto a una actitud de investigación y desarrollo con respecto a su propio modo de enseñar sin estar éste desligado de la práctica de clase; desde el espacio de acción del alumno, en cuanto a un esfuerzo consciente por redireccionar sus propios mecanismos de cognición hacia la creación de cursos más significativos para su aprendizaje. Creo que la contribución del alumno, a la par del docente, en la creación de diseño de su propio currículo y de sus propios materiales, abre puertas hacia propósitos educativos más enaltecidos y trascendentes en la construcción misma de la enseñanza y aprendizaje.

En el análisis de mi contribución a un desarrollo de cursos de procesos, - específicamente en cuanto a una metodología de enseñanza basada en las narrativas de los alumnos y del docente, narrativas que pretenden desencadenar procesos ricos en significación - se puede vislumbrar la utilidad y las repercusiones que puede tener la manera de concebir un curso de lengua adaptado a procesos.

En el campo de reflexiones de este proyecto, el rol del alumno está prácticamente sublimizado a ser foco de interrogantes en los cursos propiamente de procesos. De este modo, el conocimiento del alumno no está tratado desde afuera, predeterminado desde un currículo que no deja claramente entrever sus fascinantes procesos de cognición. Una forma de conocimiento, dice Stenhouse, posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios.<sup>101</sup>

Se hace evidente, en el espacio de este trabajo, un despertar sobre los procesos de significación para crear conjuntamente, alumnos y docente, elecciones más informadas, mas no así elecciones predeterminadas por la misma instrucción o institución.

Asimismo, el enseñar una lengua implica una responsabilidad con nuestras propias elecciones. He planteado, al respecto, que elegir conscientemente trabajar desde el espacio de una formulación de un inventario de objetivos, con miras a desarrollar conductas en los alumnos, minimiza el carácter procedimental de construcción de aprendizaje cognitivo del alumno. Sugiero, como vía alternativa, navegar a través de los objetivos y contenidos establecidos de antemano por la institución. Desde un recorrido transversal del currículo, podríamos, alumnos y docentes, crear una red de significaciones más cercana y más responsiva de los múltiples procesos que se generan en el espacio del aprendizaje de lenguas.

En realidad, la lengua sigue y seguirá ahí para ser aprehendida por aquel que verdaderamente quiera hacer de ella algo más que instruirse con conocimientos previamente hechos. He insistido, hasta el momento actual de este proyecto, en un juego de mecanismos que quieren dotarse de vida propia, a través de los eventuales procesos de implicación de los docentes con respecto a su propia práctica: “desplazando su mirada”<sup>102</sup> cognitiva en situaciones de construcción de saber - su saber - para lograr, de tal empeño,

---

<sup>101</sup> L. Stenhouse, Op. Cit., Morata, tercera edición, Madrid, 1991, p. 128.

<sup>102</sup> M. Vercamer, *Palabras miradas*, tesis de doctorado en Ciencias del Lenguaje, tesis dirigida por Raymundo Mier. En imprenta.

desplazar también el saber-hacer del alumno hacia situaciones de aprendizaje más trascendentes.

Mi meta es contribuir a abrir puertos y puertas de construcción del saber en el aprendizaje de una lengua, sin que olvidemos que nuestra intuición mucho por ello puede lograr...

## BIBLIOGRAFIA

---

- **Angel Díaz Barriga**, *Ensayos sobre problemática curricular*, Editorial Trillas, México, 1991.
- **Brigitte Kernel**, *Un été d'écrivains*, Libro, France, 2002.
- **Christine Tagliante**, *La classe de langue*, CLE Internationale, Paris, 1994.
- **D. J. Clandinin y F. M. Connelly**, "Teachers' professional knowledge çlandscapes: teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools", en: *Educational Researcher*, núm.25(3), 1996.
- **Martha Elba Tlaseca Ponce**, "El saber de los maestros en la formación docente" / coord, segunda edición.—México: UPN, 2001 (Colección Archivos; 9) "Memoria 11 y 111 Seminarios Internacionales El saber de los maestros en la formación docente".
- **Espinoza**, "Las nupcias sospechosas: fragmentos del romancero de la investigación y la enseñanza", en *Perfiles Educativos* núm. 14-42, México, CISE-UNAM, 1988.
- **Francis Rambert**, "¡La arquitectura se mueve!", en *KIOSQUE*, *Cartelera Francesa en México*, Embajada de Francia.
- **Jack. C. Richards, Charles Lockhart**, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, sucursal en España, 1998.
- **J. L. Austin**, *Quand dire c'est faire*, le seuil, Paris, 1970.
- **Janice Huber**, "Aprendiendo a contar, recontar y a revivir historias de la práctica docente" en *El saber de los maestros en la formación docente*, II y III seminarios internacionales, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1999.
- **Jean et Claude Dubois**, *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*, « langue et langage » Larousse, 1971.

- **John Searle**, *sens et expression*, éditions de minuit, Paris, 1978. Les actes de langage. Hermann, Paris.
  
- **Lawrence Stenhouse**, Investigación y desarrollo del currículum, Ediciones Morata, tercera edición, Madrid, 1991.
  
- **Louis Guilbert**, *La créativité lexicale*, « langue et langage » Larousse, 1975.
  
- **Louis Porcher**, « *Question sur les objectifs* », en Français dans le Monde, núm. 113, Hachette-Larousse, Paris, 1975.
  
- **Lucette Valensi**, *Fables de la mémoire. La glorieuse bataille des trois rois*, Le Seuil, Paris, 1992.
  
- **Maddalena de Carlo**, *L'interculturel*, CLE Internacional, 1998.
  
- **Marty Laforest**, *Etats d'âme, états de langue, Essai sur le français parlé au Québec*, Nuit blanche éditeur, Québec, 1997.
  
- **Moeschler, J., Reboul, A.**, *Dictionnaire encyclopédique de Pragmatique*, Paris, Le Seuil, 1994.
  
- **Monique Vercamer**, “*El factor alumno en el concepto de diseño de cursos y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras*”, tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM, CELE. México, 1996.
  
- **M. Vercamer**, *Palabras miradas*, tesis de doctorado en Ciencias del Lenguaje dirigida por Raymundo Mier Garza. En imprenta.
  
- **Monique Vercamer Duquenoy**, *Objetivo del programa de la materia Semiótica Interpretativa de la Maestría en Lingüística Aplicada del CELE-UNAM, impartida por la maestra (Cf. Consultar el programa en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del CELE-UNAM.*

- **Monique Vercamer**, “*Reflexiones y propuestas acerca de las relaciones de significación entre cultura y lenguaje*”, Estudios de Lingüística Aplicada, año16, núm. 28, diciembre 1998, UNAM, CELE. México, 1998.
  
- **Monique Vercamer**, “*Seminario de Investigación I*”, trabajo publicado para la MEMORIA de la Maestría en Diseño Editorial, generación 1999-2001, Universidad Anáhuac, Posgrado de la Escuela de Diseño, México.
  
- **Paul Cyr**, *Les stratégies d’apprentissage*, CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères, 1998, Paris.
  
- **Paul Robert**, *Le Petit Robert 1 Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1990.
  
- **R. Oxford**, *A New Taxonomy of Second Language Learning Strategies*, Washington, D.C., ERIC Clearing House on Languages and Linguistics, 1985.
  
- **R. Oxford**, *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Newbury House, Nueva York, 1990: 1.
  
- **Rafael Cauduro**, *Un posible itinerario*, Grupo Editorial Vid, México, 2001.
  
- **Reboul, A., Moeschler, J.**, *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*, Paris, Le Seuil, Coll. Points, 1998.
  
- **Robert Galisson, Louis Porcher**, *Distractionnaire*, CLE International, Paris, 1986.
  
- **Sydney I. Landau**, *Dictionaries The Art and Craft of Lexicography*, Cambridge University Press, 1989.
  
- **Virginia Bautista**, artículo “*Un posible itinerario de su obra*”, periódico Reforma, sección Cultura, Dinorah Basáñez editora, México, miércoles 12 de diciembre del 2001, sección C.

## FUENTES DE INTERNET:

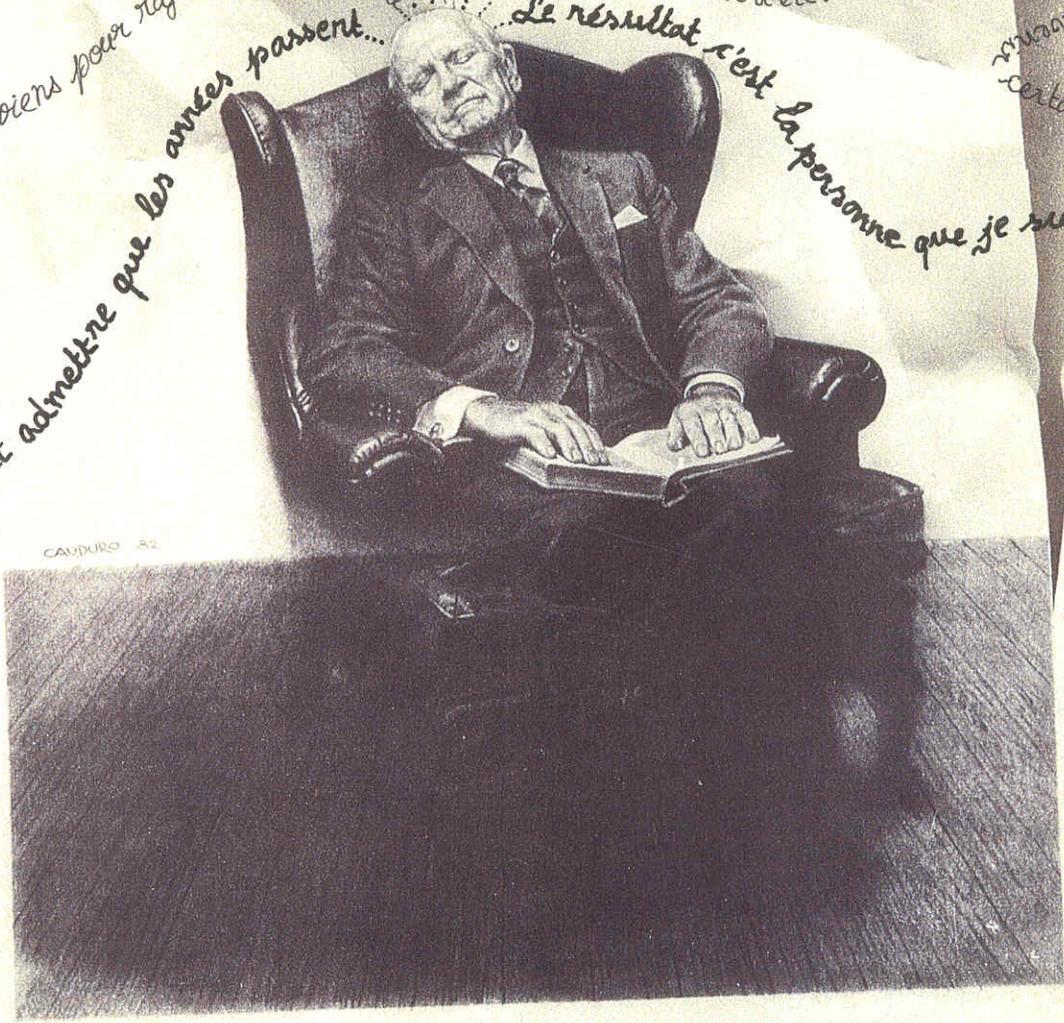
◦ **Doris Bartholomew** es la redactora de la serie de vocabularios y diccionarios indígenas “*Mariano Silva Aceves*”, <http://www.sil.org/mexico/pub/vimsa.htm>

◦ **François Dosse**, « *Paul Ricoeur, Michel de Certeau et l'Histoire : entre le dire et le faire* », en Conférences de l'École des chartes, mardi 22 avril 2003, (dirección electrónica :[http://elec.enc.sorbonne.fr/document.html?id- 8](http://elec.enc.sorbonne.fr/document.html?id-8)).

Je suis aujourd'hui ce que je serais  
pendant mon enfance...  
J'observais le côté thérapeutique d'appeler des souvenirs favorables  
Des moments très idylliques, ou des moments très tristes, qui restent dans la mémoire collective des gens...  
une seule dimension qui est la vie...  
le plaisir de la frustration...

Tu te souviens pour rafraîchir l'expérience...  
Le souvenir, en tant que côté contemplatif, rectification, choix : c'est le plaisir de la frustration...  
C'est une décision d'élever à la catégorie de souvenirs certaines expériences...  
Le résultat c'est la personne que je suis actuellement...

Il faut admettre que les années passent...



CAUPIRO 82