



ANA LYDIA VEGA es profesora de francés en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Humanidades. Es co-autora del manual para el aprendizaje del francés utilizado en los cursos intensivos, *Le Français vécu* y de otros materiales pedagógicos destinados a cursos de nivel más avanzado. También ha escrito y publicado tres libros de cuentos: *Vírgenes y mártires* (en colaboración con Carmen Lugo Filippi), *Encancaranublado* y otros cuentos de naufragio y *Pasión de historia y otras historias de pasión*. Ha recibido varios premios nacionales e internacionales por su obra literaria tales como el premio Casa de las Américas y el Juan Rulfo Internacional. Con Marcos Zurinaga, co-escribió el guión de la película *La Gran Fiesta*.

A todos los profesores de lenguas, con una guiñada cómplice.

Cuando yo era estudiante de este sacrosanto recinto —me niego a precisar la fecha para no perder los dos o tres gatos que todavía militan en mi Fan Club decadente— casi todas mis amistades, patrióticamente motivadas y ansiosas por seguir los pasos de los próceres, optaban por concentrar en Estudios Hispánicos o en Ciencias Políticas. Buscando, quién sabe, la diferencia, la contradicción, la aventura o simplemente alguna forma inédita del “caché”, yo escogí el francés como área de especialización.

Por algún tiempo me sentí bastante culpable. Mientras mis compañeros, bien valor-y-sacrificio ellos, alfabetizaban a las masas de las escuelas públicas, infiltraban sindicatos y le entregaban banderas de Puerto Rico a René Marqués al final de cada representación de *La carreta*, yo me paseaba por el Divino Hexágono, libando pastís (a falta de ajenjo) en palidísima imitación de los Poetas Malditos y cucando el azar objetivo a lo André Breton entre la muchachada Latinoamericana becada por el imperialismo francés. Debo confesar que ni siquiera el venerado recuerdo de Betances, que no sólo vivió las tres cuartas partes de su vida en Francia sino que, además, escribió su obra completa en francés, me consolaba del terrible complejo de culpa que anidaba como pichón de guaraguao en mi pecho.

Pero ¿quién me hubiera dicho a mí entonces que, años más tarde, tras haber sudado la maestría y el doctorado en literatura francesa, terminaría haciendo más o menos lo mismo que mis Patria-o-Muerte compañeros de Estudios Hispánicos, fir-

memente atrincherada en el mítico aunque no menos auténtico “Frente Cultural”? Porque a medida que develaba los misterios de la gramática francesa a mis traumatizados alumnos, me veía obligada a recurrir, para mis nobles fines, al “análisis contrastivo” del español y el francés, con la vana esperanza de sacarle partido a las múltiples transparencias entre los dos idiomas. Sin embargo, no fue hasta que tuve a mi cargo — junto a las compañeras Ada María Vilar y Aracelis Rodríguez— el curso de composición francesa, mejor conocido en el bajo mundo como Francés 4008, que tomé conciencia de la magnitud de tal empresa.

Estábamos frente a un monstruo de por lo menos tres cabezas. La primera, bastante grandecita, llevaba dentro todas las complejidades de la gramática francesa, cosas enigmáticas y hasta apocalípticas como el dichoso partitivo, los feroces acuerdos del participio pasado a los temibles pronombres relativos. La otra cabeza, algo más hinchada, era portadora de las mil y una pesadillas de la gramática española. Esta dicho sea de paso, atemorizaba aún más a los estudiantes que la primera, dada la cantidad de lagunas insondables que encerraba. Y la tercera, la más espeluznante y esperpéntica de las tres, contenía un viscoso mejunge cerebral de problemas acumulados a través del desperdicio de los años escolares, mejunge que amenazaba con derramarse sobre nuestras buenas intenciones para ahogarnos a todos con su efervescente fetidez.

Es de esa tercera cabeza, de su mejunge asesino, que quiero hablarkes hoy. Porque ha resultado extremadamente difícil de combatir. Y en ese combate épico aún estamos.

Al leer las primeras redacciones de los estudiantes, me di cuenta de que las lagunas de tipo gramatical no constituían el mayor de los obstáculos. Contábamos con magníficos aliados en esa guerra; explicaciones, ejercicios, libros de referencia sin fin... Los principales escollos eran de otra índole. Tenían que ver con la organización del pensamiento y la orquestación de la expresión. En el mejor de los casos, los trabajos de nuestros estudiantes consistían de desarrollos truncos, torpemente presentados, sin introducción ni conclusión. En el peor de ellos, se trataba de una yuxtaposición de frases incoherentes, involuntario homenaje al surrealismo. Y todo esto sazonado con una buena dosis de generalizaciones y consideraciones

extremadamente subjetivas y/o ingenuas y adornado con una pintoresca zambumbia de registros tonales. Todo lo cual redundaba en una impenetrable oscuridad o una galopante banalización del pensamiento.

Al percatarnos de la gravedad del asunto, tratamos de dotar al curso de composición francesa de unos materiales confeccionados especialmente para lidiar con las dificultades antes enumeradas. Para lo cual hubo que pasar por una larga etapa diagnóstica. La toma de conciencia por el estudiante de sus propias dificultades tenía que preceder a todo intento de buscar soluciones. Sin haber logrado involucrar la conciencia y el ánimo del candidato en el proceso de corrección hubiéramos estado, definitivamente, arando en el mar.

Utilizando lo que en francés se ha llamado “pédagogie de la faute”, es decir, pedagogía del error, seleccionamos extractos de redacciones hechas por los estudiantes, las fotocopiemos y distribuimos al grupo, sin identificarlos, por el nombre y apellido de sus autores, claro está. Se analizaron en clase esos extractos, buscando con ello crear una tipología de las dificultades compartidas y una metodología de trabajo remedial. Poco a poco le fuimos poniendo nombres a estas dificultades mientras íbamos entrenándonos en su identificación; problemas de coherencia, selección imprecisa de vocabulario o de verbo, repetición excesiva, uso abusivo o expresiones banales, perífrasis de estilo oral, brechas de tono, mezcla de registros oral y escrito, subjetividad demasiado obvia...

—Es la primera vez que me entero de lo que se espera de mí en una redacción— comentó uno de los sufridos protagonistas del proceso diagnóstico, proceso que se hacía más difícil a medida que nos percatábamos de la extremada susceptibilidad de los estudiantes a la crítica. Esta revestía para ellos carácter de censura o castigo inquisitorial y desataba hecatombes psicológicas sólo comparables a la famosa “crisis de identidad” boricua.

—Estoy cansada de que nos critiquen sin darnos alternativas— me dijo una muchacha, hastiada de enfrentarnos a profesores que exigían niveles utópicos de expresión sin tomar en cuenta las carencias de todo un sistema escolar. La corrección tenía, pues, que ser motivante para que el remedio no fuera peor que la enfermedad.

Por habernos dado cuenta de que los materiales importados o adaptados de Estados Unidos o de Francia no proveían alternativas pedagógicamente convincentes para las necesidades de un estudiantado hispanohablante, las compañeras profesoras y yo nos dimos a la tarea de crear tres manuales-guía para apoyar nuestra acción pedagógica: uno de repaso gramatical del francés, otro orientado hacia la superación de las dificultades causadas por las transferencias literales del español al francés y un tercero consagrado exclusivamente a los problemas de redacción y el ordenamiento de las ideas.

Pero a pesar de los manuales, el curso tenía que ser cortado a la medida de las necesidades de cada público específico. Empezamos a alinear la artillería para utilizarla con la mayor fuerza y el mayor tino posible. Las explicaciones gramaticales se organizaron en función de objetivos precisos, como el de reforzar la lógica argumentativa de oraciones y párrafos. Para continuar desarrollando el sentido crítico de los estudiantes, se trajeron textos que respondían a las preferencias temáticas establecidas por el grupo. Dichos textos, que no siempre eran modelos de redacción, se desmontaban en clase para observar con detenimiento su mecánica organizativa.

Una vez sensibilizados los estudiantes en esta área de la organización de las ideas, percibimos que tenían grandes carencias léxicas, sobre todo en lo que tocaba a la redacción de tipo académico. Tuvimos que recopilar un vocabulario de trabajo que ponía a disposición de los alumnos un caudal de términos y locuciones que les permitiría ordenar y relacionar sus pensamientos en forma más coherente.

Los estudiantes debían establecer una lista de sus principales dificultades individuales, para las cuales el grupo entero buscaba alternativas con la ayuda de la profesora. Conservaban todos los trabajos realizados en un sobre manila que era inspeccionado periódicamente. Se devolvían entonces los trabajos examinados, con la encomienda de reescribir, integrando las correcciones sugeridas o proveyendo otras soluciones de su propia inspiración. Y, para evitar conflictos o complejos, no se atribuía nota a los trabajos hasta bien entrado el semestre. Cuando por fin llegaba el momento de la temida evaluación, el progreso era evidente y las notas notables.

Una de las dificultades más rebeldes con la que nos encontramos en esta batalla de la redacción sigue siendo la de la mezcla de registros lingüísticos orales y escritos. Pero acostumbrados a la lectura y, por otra parte, saturados de radio y televisión, los estudiantes poseen un registro escrito más bien reducido. Y tienden a expresarse en la página con los mismos circunloquios, la misa expresión tentativa, las mismas muletillas y digresiones del discurso oral. Que se lleguen a identificar y distinguir ambos registros es ya una victoria, tras de lo cual se trata simplemente de enriquecer la oferta léxica y estructural para el mejoramiento del estilo. Un ejercicio que ha probado ser muy útil para este propósito es el resumen escrito de entrevistas grabadas. Hay primero que retener lo esencial de la comunicación oral para luego adaptarlo al discurso escrito, operando los cambios de tono requeridos.

Decía la profesora brasileña Lillian Pestre de Almeida que las culturas latinoamericanas son esencialmente culturas orales. Si, por otro lado, resultara ser cierto que la cultura francesa privilegia más bien lo escrito, he ahí un abismo sin fondo en el que bien podrían perecer nuestras esperanzas docentes. Sospecho, sin embargo, que ese exótico derrotero investigativo encierra más de una respuesta a nuestras interrogantes. El estudio de la gramática oral del puertorriqueño y de sus hábitos conversatorios arrojaría bastante luz sobre los llamados problemas de la redacción que hoy nos atormentan.

Espero que estas tribulaciones de una profesora de francés hayan servido para dejar constancia de que una lengua extranjera puede servir de agente catalítico para desencadenar una reflexión sobre la propia lengua. Aquella, a su vez, no podrá ser aprendida con total éxito sin una acción simultánea de descubrimiento y refuerzo de la materna, vehículo esencial del pensamiento humano. Ya lo ven ustedes: uno nunca sabe a ciencia cierta para quién trabaja. Y ¿será verdad aquello de que todos los caminos conducen inevitablemente a Roma?