

# EL OBJETIVO FORMATIVO-CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

*Javier Suso López y M<sup>a</sup> Eugenia Fernández Fraile*

Universidad de Granada

## 1. INTRODUCCIÓN.

La definición de los objetivos precede y orienta toda acción didáctica: las propuestas curriculares para la Reforma educativa de los últimos años, en sus diferentes niveles, en los últimos años, comienzan todas por una exposición de los mismos<sup>1</sup>. Si no tenemos nada que objetar sobre el fundamento lógico y científico de tal modo de proceder, nos sorprende que en la definición de los objetivos de las lenguas extranjeras haya perdido relevancia el aspecto formativo-cultural de la transmisión lingüística, y recojan de modo casi exclusivo los objetivos “comunicativos”, “funcionales” o “instrumentales”, o bien “actitudinales, procedimentales y conceptuales”<sup>2</sup>.

Para abordar dicha cuestión, merece la pena adoptar una perspectiva histórica: ¿cuándo y por qué nace el concepto de objetivo cultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE)? ¿Es algo añadido, prescindible o rechazable en cuanto residuo de un enfoque metodológico tradicional, o bien sólidamente anclado o consustancial con el concepto de lengua francesa? Un examen de la génesis del objetivo cultural en la enseñanza/aprendizaje del FLE puede aportarnos datos que esclarezcan tal reflexión, y ayudar a situar nuestro posicionamiento actual.

## 2. LA DEFINICIÓN DEL OBJETIVO CULTURAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE ENSEÑANZA MEDIA.

Podría parecer, a primera vista, que es la propia Ley Moyano, en 1857<sup>3</sup>, la que instituye al francés como una lengua cultural, al incluir la lengua francesa en los Estudios

---

<sup>1</sup> Tomamos como escueta muestra los documentos siguientes: MEC (1989): *Diseño curricular base. Área: Lenguas extranjeras*, Madrid, Maral; Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1989): *Diseño curricular de área de comunicación; lenguas extranjeras*, Sevilla, Bitgraf; *Diseño curricular de Francés* (etapa 12-16 años); MEC (1991): *Bachillerato. Estructura y contenidos*, Madrid, Comunidad Escolar. MEC (1992): *Propuesta de Secuencia de lenguas extranjeras*, Ed. Escuela Española; Magdalena ARILLO (1993): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en primaria*, Madrid, Alhambra Longman.

<sup>2</sup> La exposición matizada del tratamiento de cada uno de los documentos citados acerca de la cuestión de los objetivos sería muy extensa; baste señalar que sólo se habla de “reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales” (MEC 1992: 158), de “aspectos socioculturales” (“vida cotidiana, mundo de los jóvenes”, MEC 1989: 454); de “competencia sociocultural” (para “permitir al alumno hacer un buen uso de la lengua extranjera”, Consejería de Ed., 1989, Francés, pág. 17); incluso en el Bachillerato, los objetivos lingüísticos se enuncian con prioridad y se subordina a los mismos el objetivo sociocultural (definido de modomuy vago y extenso: “conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para una mejor comprensión e interpretación de otras culturas y otras formas de organizar la realidad” (MEC 1991: 41).

<sup>3</sup> Ley de instrucción pública, de 9 de septiembre de 1857, Col. legislativa de España, t. 73, págs. 256-305, transcr. en Historia de la Educación en España, t. II, MEC (1985): 245-300. Dicha Ley establece la obligatorie-

Generales (art. 3º), frente a los idiomas inglés, italiano y alemán, que son reservados para los Estudios de Aplicación “a la agricultura, artes, industria y comercio” (art. 5º), por tanto con una orientación utilitaria.

Debemos constatar, no obstante, que el Francés formaba parte de las asignaturas “modernas”, que buscaban integrarse en la Institución escolar para completar los estudios “clásicos”, portadores de valores formativos y culturales generales. M. de Puelles valora por ejemplo de la siguiente manera el Plan Pidal de 1845:

“Los contenidos de instrucción tratan de armonizar lo tradicional con lo moderno. Así, se mantienen las ciencias exactas, la física, las lenguas vivas, etc., pero también se refuerzan las humanidades clásicas con predominio de la lengua latina”( PUELLES 1980: 120).

El Francés en la primera mitad del siglo XIX era portador de unos fines meramente instrumentales, y podemos tomar como representativas las palabras de F. Anglada:

“Es una necesidad del siglo, que tiende a hermanar los individuos, como las vías férreas están hermanando las naciones. Las lenguas son en la actualidad el único tropiezo de que falta libertar, individualmente hablando, las operaciones mercantiles (1853: Prólogo).

Las autoridades educativas mantuvieron este mismo concepto del Francés, en los diferentes decretos que pasaron a aplicar, o a reformar, la Ley Moyano: el decreto de 21 de agosto de 1861 propugna, por ejemplo, para el Francés un “método no tanto teórico-general como especial y práctico”.

La limitación del estudio del francés a un solo curso establecida por dicho decreto, su desaparición como asignatura y su reducción a la realización de “una traducción correcta de la lengua francesa” como requisito para la obtención del grado de Bachiller en Artes (bajo Gobiernos conservadores) con el Plan de Estudios de 9 de octubre de 1866<sup>4</sup>, y su total desaparición con los decretos de 21 de octubre de 1868 y 25 de octubre de 1868 (bajo un Gobierno liberal)<sup>5</sup> nos indican, *a contrariis*, la nula consideración “formativo-cultural” que poseía el Francés a ojos de las autoridades educativas.

Las reformas de los Planes de Estudios que se suceden hasta finales del siglo XIX no afectan a esta concepción del idioma: se reintroduce el francés dentro del cuadro de asignaturas de la Segunda Enseñanza (Plan de Estudios de 13 de agosto de 1880)<sup>6</sup>, y se destaca el objetivo práctico que debe revestir la enseñanza del idioma, que

“no debe tener ningún fin teórico, sino exclusivamente el del manejo práctico de aquel idioma para los usos ordinarios de la vida” (Plan de 16 de setiembre de 1894)<sup>7</sup>;

---

dad del estudio de las lenguas extranjeras en la Segunda enseñanza. El Real Decreto de 17-IX-1845 establecía un Plan de Estudios (llamado Plan Pidal) que contemplaba la inclusión de varias lenguas modernas, pero una Real Orden (24-VII-1846) convirtió la lengua moderna en asignatura complementaria.

<sup>4</sup> Real Decreto de 9 de octubre de 1866, reformando los estudios de Segunda Enseñanza, tomo 96, pág. 681 ss., transcr. en UTANDE I. 1964: 187-235.

<sup>5</sup> Decreto de 21 de octubre de 1868, Col. legislativa de España, tomo C, págs. 416 a 424 y Decreto de 25 de octubre de 1868, Col. legislativa de España, tomo C, págs. 453 a 467, (transcr. en *Historia de la Educación de España*, MEC 1979, tomo II, págs. 325-334 y 335-352).

<sup>6</sup> Real decreto introduciendo varias reformas en el actual plan de estudios, Col. legislativa de España, tomo 125, pág. 205 ss., transcr. en UTANDE I. 1964: 271-277.

<sup>7</sup> Real decreto reorganizando la segunda enseñanza, Col. legislativa de España, t. 125, pág. 624 ss., transcr. en UTANDE I. 1964: 281-307.

o bien,

“no hay necesidad de consignar hasta qué punto debe ser práctico el trabajo de estudiarlas (las lenguas extranjeras)” (Plan de Estudios de 20 de julio de 1900)<sup>8</sup>.

El decreto de 18 de agosto de 1900<sup>9</sup>, que establece las bases para la redacción de un cuestionario (o “programa”) único, sigue recogiendo esa misma concepción de la lengua viva:

“Francés e inglés. Estas lenguas vivas no han de estudiarse con un fin de cultura filológica, sino con un fin práctico de aplicación a los usos de la vida. Cuanto al francés, traducirlo y hablarlo; cuanto al inglés, bastará con leerlo y traducirlo”.

El Cuestionario de lenguas vivas de 1927<sup>10</sup>, que sucede al Plan de Estudios de 1926, se caracteriza por la pretensión de un eclecticismo metodológico, llevando a España algunos aspectos del método directo que en Europa se había practicado en el primer decenio del siglo XX. Dicho Cuestionario se ocupa por ello de una definición de los contenidos (fonética, vocabulario, gramática) y de los procedimientos que deben utilizarse: de modo indirecto, a través de los catálogos temáticos para el léxico, podemos afirmar que existe una cierta preocupación “cultural” (se fija un contenido léxico que engloba desde las monedas, hasta la organización de la Iglesia católica, pasando por los juegos de sociedad, la caza, la navegación, los medios de transporte, el Estado, la Justicia, el Ejército, la Historia, la Geografía o la Astronomía...

El Plan de Estudios de 20 de Agosto de 1930 aportará una modificación sensible en el panorama descrito<sup>11</sup>: establece una nueva denominación de la asignatura: “Lengua y Literatura francesas”, e incluye como objetivos generales “un carácter a la vez formativo y de información elementalmente enciclopédica”. En la literatura, “se destacará muy singularmente el estudio de algunos, muy pocos, de los escritores más ilustres, con la lectura total de alguna o algunas de sus respectivas obras y consiguiente noticia biográfica”.

El Cuestionario de Francés de 1934 destaca por su enorme importancia de cara a la fijación de los objetivos del Francés, instituyendo dos grandes conjuntos: por un lado, “el conocimiento práctico de la lengua”, insistiendo por primera vez en España en la vertiente oral del mismo (entender y hablar); por otro, “el conocimiento de la civilización francesa en sus líneas generales. Literatura, Arte, fundamentalmente a través de las obras de los grandes escritores”<sup>12</sup>. Se desarrolla así el germen del Plan de Estudios de 1930: el aspecto cultural está explícitamente incluido en la enseñanza del Francés, modificación tanto más llamativa por haber sido realizada por unas autoridades educativas que no miraban hacia el pasado, sino que mostraban un espíritu abierto a las nuevas ideas educativas y estaban empeñadas en una transformación del sistema educativo en su conjunto.

---

<sup>8</sup> Real decreto, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza, Col. legislativa de España, vol. 2º de 1900, pág. 526 ss., transcr. en UTANDE I. 1964: 357-369.

<sup>9</sup> Real Orden de 18 de agosto de 1900, fijando el concepto de las asignaturas que comprende la Segunda Enseñanza. Disposiciones dictadas para la reorganización de la Enseñanza, por Antonio García Alix, del 26 de abril al 30 de septiembre de 1900, Madrid, 1900, Impr. del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, págs. 295-299.

<sup>10</sup> Real Orden de 29 de julio de 1927, BOE nº 63, de 9 de agosto de 1927, págs. 219-226.

<sup>11</sup> Reforma de la segunda enseñanza, Col. legislativa de Instrucción pública, año 1930, Sección de Publicaciones, Imprenta de la Enseñanza, Madrid, 1931, págs. 395-427.

<sup>12</sup> Gaceta de Madrid de 21 de octubre, págs. 567-571.

El Plan de Estudios de 1938 retornará a una visión tradicional del Francés (aprendizaje de la gramática, de la traducción, y olvido de la lengua oral), sin relegar por ello los aspectos culturales, a través de los cuales se quiere ejercer un firme control ideológico. Se reafirma el peso de la cultura clásica y humanística, se priman las lenguas alemana e italiana, y se expurgan los textos de cualquier idea “perniciosa”, siguiendo a la cruzada militar una cruzada ideológica: con tal reforma,

“se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia: la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido...”<sup>13</sup>.

En el caso del Francés, el Cuestionario de lengua francesa de 1939 especifica de modo claro que los Profesores deberán

“como regla general, huir de los autores que aunque tengan méritos literarios relevantes, sean peligrosos para la buena formación moral y la integridad de la Fe Católica de sus alumnos”<sup>14</sup>.

En cualquier caso, la inclusión del francés dentro de las asignaturas humanísticas, con fuerte vocación cultural, no se replanteó tras la guerra civil: el Plan de Bachillerato de 1957, para el programa de 3º curso de lengua francesa, señala entre los objetivos:

“Una colección de textos tomados de artículos de divulgación científica y técnica, geográfica y política formarán junto con otros tomados de literatura periodística (noticias, deportes, crónicas, etc.) y de escritores literarios contemporáneos la selección de textos de este Curso Superior de Francés. Servirán de tema de lectura, traducción y comentario en los “Repasos” del cuarto año de Bachillerato Elemental. Procurarán en su conjunto una idea de la vida cultural, social, económica y científica de la Francia actual”<sup>15</sup>.

Esta situación permaneció sin cambios con la Ley General de Educación de 1970; podemos decir al contrario, que se afianza el valor formativo-cultural asignado al Francés: así, la Orden Ministerial de 22 de Marzo de 1975 propugna un objetivo formativo-cultural desde el 2º curso de Francés:

“Debe ejercitarse la lectura... en el 2º curso. Las antologías, de carácter cultural y contemporáneo, deberán tratar con mayor amplitud la civilización de expresión francesa”<sup>16</sup>.

En cuanto al COU, se diferencia expresamente un “contenido lingüístico” y un “contenido cultural”:

“uno de los más importantes objetivos de la enseñanza del francés en este nivel es conocer y analizar la civilización de los países de expresión francesa... por ejemplo, en los aspectos siguientes: a) Vida cotidiana..., b) Organización social, política y económica..., c) Geografía, historia, literatura, artes plásticas...”<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> BOE. nº 85, de 23 de septiembre de 1938, págs. 1385-1395.

<sup>14</sup> BOE de 8 de mayo de 1939, suplemento al nº 128, págs. 28-29.

<sup>15</sup> Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional, de 21 de abril de 1958, nº 32, págs. 1055-1064.

<sup>16</sup> BOE de 4 de abril de 1975, por la que se desarrolla el decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y se regula el COU.

<sup>17</sup> Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias y de Universidad, de 1 de marzo de 1978, BOE de 17 de marzo de 1978, págs. 236-237.

La reforma emprendida con la LOGSE destaca de este modo de un modo rupturista, a la vez que tradicionalista, al volver a la situación de mediados del siglo XIX: se prima el objetivo lingüístico (bajo los aspectos comunicativo e instrumental), y se relega el aspecto formativo-cultural en la enseñanza/aprendizaje del Francés: dicho valor ha perdido su consistencia propia, se limita a los aspectos “socio-culturales”, y está subordinado a la mejora de la comprensión lingüística: “la cultura y la civilización francesas” dejan de ser un objetivo de aprendizaje en sí. Lo cual demuestra a su vez una modificación importante del concepto de la lengua, del que se elimina su aspecto formativo, y se resalta únicamente su función instrumental.

### 3. EL OBJETIVO FORMATIVO-CULTURAL EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA DE FRANCÉS.

Si los diferentes Planes de Estudios del segundo tercio del siglo XIX muestran un concepto “práctico” e “instrumental” del Francés, los profesores/autores de manuales manifestarán en sus obras una posición radicalmente distinta: orientan su enseñanza de modo práctico, enfocado según el método gramática-traducción de la época como una memorización de reglas gramaticales y de léxico, seguida de una traducción (buscando paralelamente un adiestramiento de la memoria y de la reflexión, a través de la aplicación deductiva de las reglas previamente aprendidas). Ahora bien, incluyen igualmente en sus manuales (en las lecciones, o bien en el Suplemento) textos literarios, o textos filosóficos y morales: subordinan la finalidad práctica o utilitarista de la lengua a una formación global y cultural. Procedemos a citar una serie de autores de finales del siglo XIX y principios del siglo XX para apoyar nuestra afirmación.

Por ejemplo, F. de Araujo, Catedrático del Instituto de Toledo, compone un manual (*Gramática razonada histórico-crítica de la lengua francesa*, 1892) que puede servir “tanto para la preparación elemental de un alumno como para magistral de un opositor a cátedras”, con un tratamiento extremadamente culto y “filológico” de la lengua. Es autor por otra parte de unos *Temas de traducción*, que incluyen fundamentalmente trozos selectos de escritores de épocas variadas, con un contenido formativo, cultural y moral explícito.

J. Tarazona, Catedrático del Instituto de Valencia, en su *Nueva Crestomatía francesa*, de 1893, defiende la necesidad del “estudio de las literaturas extranjeras... que no deben desterrarse de nuestros centros de segunda enseñanza” (1893: V); en su elección de trozos de lectura (“Définitions et pensées morales, développements philosophiques et moraux”, textos geográficos e históricos...),

“hemos tenido en cuenta, además de la pureza y corrección de estilo, la belleza y la amenidad; descartando con severa mano todo aquello que pudiera falsear el juicio o corromper el gusto literario y las buenas costumbres de la juventud” (1893: VI).

J. Galicia, Catedrático del Instituto de Mahón, inserta a lo largo de todo su manual (*Le Gaulois, método completo para la enseñanza de la lengua francesa*, de 1894) una serie de textos para su traducción, de carácter literario, cultural y moral; M. Méndez, Catedrático del Instituto de Granada, presenta en su manual (*Primer curso de Lengua francesa*, de 1894) una larga Introducción, a modo de ensayo gramático-filológico-etimológico sobre la lengua francesa, así como un corto apéndice con textos de antiguo francés...

Debemos hacer no obstante una advertencia: los prólogos de los manuales dicen todos acatar la orientación “práctica” del estudio del francés impuesto por las autoridades

(de otro modo tal manual no adquiriría la autorización como “libro de texto”)<sup>18</sup>; ahora bien, su articulado interno no responde a lo manifestado en el prólogo, como podemos ver.

Los autores de manuales de principios del siglo XX van a mantener una idéntica orientación en sus obras, siendo escasa en España la influencia del método directo. A. Perrier, profesor de la Alianza francesa de Barcelona, organiza sus manuales (*Lengua francesa, I. Curso inicial, II. Curso Superior*, 1917?) en torno a una serie muy completa de contenidos (gramática, léxico, ortografía), y procedimientos (ejercicios, preguntas-respuestas, memorización, análisis gramatical, versión y tema, lectura..), a través de los cuales se consiguen unos objetivos formativos y culturales generales: formación de la inteligencia (análisis, comprensión, deducción, razonamiento), formación del carácter y de la voluntad (memorización, rigor, trabajo diario, esfuerzo..), formación cultural (textos escogidos: transmisión de valores literarios, históricos, enciclopédicos) y formación moral (la obediencia, la sabiduría, la discreción, etc.). Su manual responde así a la finalidad de “llenar el vacío que en este sentido existía en la enseñanza del francés y presentar a la juventud estudiosa un libro en relación con el grado de cultura que posee” (1917: Objeto). Otros autores de la época exponen ya decididamente unos objetivos culturales; Fernando López Monís, catedrático de Francés del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid, indica que:

“Hemos juzgado a mejor práctica aquella que se hace sobre textos donde tengan aplicación especial las reglas aprendidas, procurando al mismo tiempo que en la grandeza, la inspiración, en la gracia, en el clasicismo, en la elevación moral de esos pasajes, encuentren los alumnos ejemplos que imitar, ideas que aprender y sentimientos que cultivar” (LÓPEZ MONÍS 1914: 10)

Eduardo del Palacio y Andrés Monreal (1918?) destacarán por su parte que los alumnos no sólo deben limitarse a

“leer y traducir al bulto, sino que [deben tener] barruntos al menos de las obras maestras del idioma con el que ellos se enfrentan. Corresponde eso a una labor de educación y cultura que en mi sentir profesional compete... a cuantos ejercemos la ardua tarea de formar las inteligencias” (PALACIO, MONREAL 1918: 3).

Dicho profesorado estaba opuesto, como podemos deducir, al método directo: sentían la limitación de los objetivos de la enseñanza como una degradación de su “status”: enseñar sólo la lengua oral les asemejaba a una nodriza extranjera. E. Ugarte valora positivamente que el Cuestionario de 1927, con su posición “eclectica”, reintroduzca entre los procedimientos la traducción:

“El profesorado serio de lenguas vivas ha vuelto al empleo de la versión y del tema, ayudados por la gramática, y el método directo en toda su pureza ha quedado relegado a las academias industriales, cuyos empresarios reclutan su profesorado entre aventureros indocumentados sin ninguna responsabilidad ni seriedad científica” (UGARTE 1932: 7).

---

<sup>18</sup> Por ejemplo, J. Tarazona (1893: VI) afirma: “los tiempos han cambiado, y con ellos las necesidades sociales. La masa de nuestra población escolar está, ante todo, interesada en el conocimiento de la lengua de losnegocios. Por eso debe ser eminentemente práctica su enseñanza... El patriotismo nos impone este deber” (1893: VI). O bien, J. Galicia fustiga la “manía de erudicionar en los libros dedicados a la enseñanza, o de llenarlos de cosas sin plan ni concierto, o bien de poca utilidad para una enseñanza práctica, útil e inmediata” (1898: 7); M. Méndez dice ofrecer un libro “exento de toda disquisición erudita, ajeno a todo alarde científico”, dadas las exigencias del Plan de Estudios vigente, “limita el aprendizaje de la lengua francesa en su estado actual y para fines de mera aplicación... No cabe hacer más que limitarse al fin mere-práctico procurando que los alumnos hablen y escriban francés en el menor plazo y con la mayor corrección posibles” (1894: 6).

De esta rápida presentación histórica<sup>19</sup>, podemos deducir que el Francés había pasado a competir con el Latín en el contexto escolar, en cuanto a los objetivos que estaban asociados a dicha asignatura. La evolución del concepto de la lengua francesa, desde mediados del siglo XIX, había sido por tanto enorme, en las mentes del profesorado y de los autores de manuales: de ser una asignatura “moderna”, práctica, instrumental, había pasado a convertirse en una asignatura integrada en el grupo de las “humanidades”, enfocada principalmente hacia un objetivo formativo y cultural.

Las razones que presiden tal evolución son varias, a nuestro juicio; destacamos la atracción del modelo pedagógico general de la Segunda Enseñanza, la voluntad de los profesores por prestigiar su asignatura, y finalmente, la influencia de los estudios sobre Filología y Lingüística de la segunda mitad del siglo XIX.

**A. La atracción del modelo pedagógico** general de los estudios de la Segunda Enseñanza (modelo llamado “**de la formación**”, cf. E. de Corte 1990: 28-30) y particularmente del Latín sobre el Francés desde su conversión en asignatura debemos relacionarlo con la inexistencia de otro modelo pedagógico en la institución escolar: las propuestas del método “natural”, o bien las experiencias novedosas de pedagogos como Herbart, Montessori, permanecían marginales, y de escasa repercusión. La Segunda Enseñanza proponía una instrucción general, literaria, filosófica, científica, intelectual y moral, alejada de toda preocupación profesional: en dicho contexto, un aprendizaje utilitarista o pre-profesional de la lengua viva chocaba en los espíritus; los objetivos generales descansaban en la formación intelectual y cultural, teórica, de la cual se excluía una valoración de un saber-hacer concreto como era una visión práctica de la enseñanza del idioma.

**B. La voluntad del profesorado de Francés por prestigiar su asignatura.** Tal fenómeno ha sido puesto de relieve por Ch. Puren, en su análisis sobre la enseñanza de las lenguas vivas en Francia, a través de la enunciación de la ley del “isomorfismo” (1988: 52-54). Nos parece lícito extenderlo a España, si tenemos en cuenta la situación “profesional” del profesorado de Francés en el siglo XIX y principios del siglo XX: constituían una categoría “especial” de profesores, menos pagados, sin derecho a formar parte del Claustro, sin escalafón, sin que se exigiera para su ingreso la titulación de Licenciado<sup>20</sup>. Insensible o conscientemente, la exigencia de una integración en el colectivo significaba igualmente pasar a compartir el sistema de valores pedagógico imperante en la Segunda Enseñanza, con lo que se reforzaba la atracción ejercida por el modelo pedagógico imperante.

---

<sup>19</sup> Debemos señalar que la realidad era más compleja de lo que hemos resumido, por razones de espacio: a principios del siglo XX existieron igualmente en España profesores/autores de manuales defensores de una renovación metodológica, y defensores del método directo que comportaba también la consideración prioritaria de la lengua oral, del objetivo comunicativo e instrumental, como A. Solano, Massé; otros realizarán un “eclecticismo” sumamente interesante y prefigurador de la transformación que el Cuestionario de 1934 introducirá, como Rafael Reyes o Tarsicio Seco.

<sup>20</sup> Cf. Quintín Calle (1990): *La enseñanza oficial de idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*, Univ. de Málaga. El profesor de francés en el siglo XIX era contratado por sus “méritos notorios”; a partir de 1900, era ya seleccionado a través de una oposición, sin que se le exigiera todavía titulación alguna. Administrativamente, eran profesores especiales, peor pagados, y sin derecho a voto en el claustro. Hasta 1915, no se les exigirá el título de Licenciado (Decreto de 30-IV-1915, Col. legislativa de Instrucción Pública, año 1915, Madrid, Papelería de E. Cámara, 1915, págs. 270-277). Recordamos que la especialidad de Filología moderna francesa no se creó hasta 1932, pasándose a exigir dicha titulación a partir de 1935.

C. El importante avance de **los estudios filológicos y lingüísticos** desde la segunda mitad del siglo XIX es inseparable del concepto de la lengua francesa, y por tanto del enfoque de su enseñanza. Iorgu Iordan caracteriza de este modo los estudios lingüísticos de la segunda mitad del siglo XIX:

“Prestando una atención exagerada a la parte fonética del lenguaje humano y viendo en el sonido un producto natural, es decir, fisiológico, semejante a otros puramente físicos, muchos lingüistas cayeron fácilmente bajo el dominio casi tiránico de las teorías naturalistas, por cuanto reducían al sonido todo el proceso del habla” (I. IORDAN 1967: 25).

Esta concepción, basada en el “dogma de las leyes fonéticas”, no suponía una ruptura con respecto a la concepción romántica de la lengua: el estudio de la lengua y de la literatura son la fuentes del conocimiento del alma humana, de la vida espiritual del pueblo, puesto que es la depositaria de un “genio”, o de un “alma” específico. Así, consideran

“la lengua como una entidad con existencia aparte, independiente del hombre. Los orígenes [...] se encuentran en el misticismo de los románticos, pero después fueron profundamente impregnados por el naturalismo de Schleicher, que aplicó el darwinismo a los estudios lingüísticos” (IORDAN 1967: 52-53).

Los neogramáticos, que compartían una idéntica concepción “romántica” de la lengua, no aceptarán la utilización del método positivista en la investigación lingüística: frente a la reducción del lenguaje a un mero producto físico, avanzarán el carácter psíquico del mismo, afirmando por ejemplo en papel de la analogía (un factor psíquico) en las transformaciones fonéticas, y negando por ello una concepción mecánica de las transformaciones del lenguaje (Osthoff, y Brugmann, en I. IORDAN 1967: 29-34).

Unos y otros desarrollan un método comparativo e histórico de investigación<sup>21</sup>, y sólo poco a poco comienzan a desarrollarse estudios sincrónicos o descriptivos del francés contemporáneo (comenzando por la dialectología, como apoyo para los estudios fonéticos), puesto que “la comprensión científica de los hechos lingüísticos actuales sólo es posible si se conocen las fases anteriores de la lengua” (IORDAN 1967: 77).

El desarrollo de los estudios lingüísticos y filológicos tuvo una influencia notable en los profesores/autores de manuales de FLE; ahora bien, de modo contradictorio: por una parte, las investigaciones sobre la fonética y dialectología impulsaron las razones hacia la consideración de la lengua como un hecho eminentemente oral, en cuya adquisición jugaba un gran papel el hábito, y por tanto, dotaban a los partidarios de métodos “naturales” de razones científicas, constituyendo un firme punto de apoyo de cara a la renovación metodológica que supuso el método directo. La cientificidad del análisis fonético atrajo a numerosos profesores.

Por otra parte, las investigaciones filológicas insistían en la importancia de la historia de la lengua, y destacaban la literatura como la manifestación más excelsa del genio de cada lengua. Así, M. Méndez se declara como uno de los “entusiastas propagadores ayer de los nuevos métodos filológicos é históricos y su aplicación á la enseñanza de las lenguas vivas” (MÉNDEZ 1894: 5)<sup>22</sup>. Sentían la primacía que se concedía a la fonética

---

<sup>21</sup> Así, los estudios filológicos conocen un importante avance: la revista *Romania* es creada en 1872, por Gaston Paris y Paul Meyer.

<sup>22</sup> F. de Araujo es autor de varias investigaciones de tipo filológico: *L'évolution phonographique de l'oi français, Recherches sur la phonétique espagnole, Gramática del "Poema del Cid"*; y de tipo literario: *Resumen de historia de la literatura francesa, Crestomatía francesa*, etc.

como un empobrecimiento de la lengua, como un reduccionismo positivista que desprendía la lengua de su carácter humano para convertirla en ley física.

El interesante debate de ideas de principios del siglo XX, articulado en torno al método directo, descansaba en último término en el concepto de lengua dispar que unos y otros poseían. En tal contexto, debemos destacar el valor ecléctico, valentía y visión de futuro, del Cuestionario de 1934, que conjunta un enfoque de la lengua como hecho eminentemente oral -y unos procedimientos de enseñanza/aprendizaje en consonancia con tal principio, ya defendidos por el método directo: acceso a la comprensión directamente, sin recurrir a la traducción a la lengua materna, enseñanza inductiva de la gramática-, y que, *a la vez*, integra el objetivo comunicativo o instrumental, propio de la concepción de la lengua de los partidarios del método directo, con el objetivo formativo-cultural (la literatura y la civilización francesas), defendido hasta entonces sólo por los metodólogos de corte “tradicional”.

#### 4. CONCLUSIÓN.

Si el (rápido) recorrido histórico que hemos efectuado posee algún valor, éste es el servir de punto de reflexión para enjuiciar los hechos actuales. Mucho nos tememos que las orientaciones contenidas en las LOGSE estén despojando a la lengua francesa de uno de sus caracteres que, en los últimos cincuenta (en la legislación) o cien años (en el modo de actuar y pensar general del profesorado), han caracterizado al Francés: su dimensión formativa y cultural.

Y no podemos por menos que plantearnos la pregunta siguiente: la desaparición de esta dimensión cultural, ¿se inscribe dentro del relegamiento general de los estudios de humanidades, de valoración exclusiva de lo “moderno”, de la “técnica”, de lo rápido y lo útil a corto plazo, de la primacía de la acción concreta frente a la reflexión? Creemos firmemente, como los redactores del Cuestionario de 1934, que es posible conjugar un concepto del Francés como lengua a la vez comunicativa (instrumental, funcional, utilitaria) y formativo-cultural, y no como etapas sucesivas, sino como unidad indisoluble desde los inicios del aprendizaje: tal ha sido la percepción del Francés para muchas generaciones, tal es su sello distintivo, su marca cualitativa: no vemos razones para empobrecerla.

Por supuesto, no compartimos la concreción práctica del objetivo formativo-cultural tal como históricamente se ha realizado. Debemos redefinir entre todos contenidos formativo-culturales que huyan tanto de los tópicos manidos (la gastronomía, la moda, etc.) como del saber tan enciclopédico como inútil (nombres de escritores, fechas de acontecimientos históricos) que han deformado la imagen cultural del Francés.

Proponemos en primer lugar rescatar el término de civilización: a través del francés (como vehículo), podemos ayudar a nuestros estudiantes a que se acerquen a los problemas de “civilización” actuales, compartidos por nuestro “entorno”, que podemos iniciar a partir de situaciones francesas y complementar con la realidad española o europea, o a la inversa. En tres grandes ejes:

- economía y desarrollo (paro, emigración..), ecología;
- sociedad: integración social (racismo-xenofobia), problemas de relación interpersonal (convivencia), modelo de democracia, drogas, problemas de consumo y de salud, sexualidad (sida, planificación familiar, control de nacimientos), religión (sectas), sistema escolar (selección, funcionamiento), medios de comunicación, etc.

- ciencias: descubrimientos científicos (biogenética, astronomía, informática)...

Creemos que desde tal trampolín, el paso a la literatura, como una dimensión cultural más, no es un salto en el vacío, sino una progresión lógica que los estudiantes estarán en condiciones de apreciar en todo su valor, a poco que sepamos seleccionar y dosificar los textos propuestos, y poner en práctica actividades o procedimientos flexibles y dinámicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGLADA F. (1853): *Gramática francesa. ó sea Tratado completo de las diferencias de la lengua francesa comparada con la española*. Barcelona, J. Verdager.
- ARAUJO GÓMEZ F. (1891?): *Gramática razonada histórico-crítica de la lengua francesa*. Toledo, Impr. de Rafael Gómez.
- DE CORTE E. (1990): *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles, De Boeck.
- GALICIA AYALA J. (1894): *Le Gaulois. Método Completo para la enseñanza de la lengua francesa*. Mahón, B. Fábregues.
- IODAN I. (1967): *Lingüística Románica*. Reelaboración parcial y notas de Manual Alvar. Madrid, Alcalá.
- LÓPEZ MONÍS F. (1914): *Lengua francesa*. Madrid, Est. Tip. Sucesores de Rivadeneyra.
- MEC (1979-1990): *Historia de la Educación en España*, t. II, III, IV, V. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- MÉNDEZ BEJARANO M. (1894): *Primer curso de Lengua francesa*. Granada, Imprenta del Comercio.
- PALACIO E., MONREAL A. (1930): *Método cíclico de lengua francesa*. Madrid, Impr. de Galo Sáez.
- PERRIER A. (1917?): *Lengua francesa*. Barcelona, Calle de Cortes.
- PUELLES BENÍTEZ M. de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona, Labor.
- PUREN Ch. (1988): *Histoire des méthodologies*. Paris, Nathan.
- TARAZONA Y DOLZ G. (1893): *Nueva Crestomatía francesa*. Madrid, J. Góngora.
- UGARTE Y ALBIZU A. (1931): *Lengua francesa*. Madrid, Impr. Hijos de M.G. Hernández.
- UTANDE IGUALADA M. (1964): *Planes de Estudio en la Enseñanza Media*. Madrid, MEC, Publicaciones de la Dirección General de Enseñanzas Medias.