

DE LA PRÁCTICA COMUNICATIVA CONVENCIONAL HACIA UNA PRÁCTICA INTERACCIONAL NO CONVENCIONAL:

LA SUGESTOPEDIA¹

Manuel Jiménez
Profesor Departamento de Idiomas
Universidad del Valle

RESUMEN

En este trabajo se muestran los avances logrados en la Didáctica de las Lenguas y especialmente de las Lenguas extranjeras, su paulatina autonomía de la lingüística, que tradicionalmente había sido su única proveedora de sustento teórico, su progresiva relación multilateral con otras disciplinas pero también las dificultades en términos de coherencia conceptual, al tener que manejar aportes tan diversos pero no siempre bien utilizados. Por último se examina una de las alternativas no convencionales: la sugestopedia

La didáctica de las lenguas y particularmente de las lenguas extranjeras (en adelante nos referiremos a ella como D.L.E.) se ha venido enriqueciendo con aportes teóricos provenientes de los horizontes más diversos comenzando por su proveedora más importante, la lingüística, pero también de la psicología del lenguaje, de la sociología, de las teorías del aprendizaje, de las teorías de la información, por no mencionar sino las más corrientes.

La D.L.E. se ha vuelto una disciplina tan compleja que justifica la existencia de especialistas en campos tan variados como el análisis del discurso, la gramática textual, el análisis de errores, las interlenguas, las actividades lúdicas, etc. Piénsese en las jergas técnicas que circulan en los discursos pedagógicos de los manuales y de las revistas especializadas: Actos comunicativos (llamados erróneamente actos de habla), Nociones, Comunicación, Interacción, Interferencia, Transferencia, Cultural e Intercultural, Lenguas Instrumentales, Funcionales, Gramáticas de la frase y del texto, Documentos auténticos, Enseñanza centrada en el aprendiz, Motivaciones, Necesidades, Intereses....

Esta enorme complejidad obedece a varias razones y fundamentalmente a una paulatina autonomía de la D.L.E. y a la conciencia de que el objeto de estudio no es solamente la lengua como tal sino el universo de confrontación y de interacción que se agita en la sala de clase en su situación más inmediata pero también de las agencias que la rodean y la determinan: la escuela, las autoridades educativas a todo nivel, los padres de familia, la sociedad, el estado.

Y eso no es todo. El profesor ya no es el simple consumidor de teorías y/o de recetas prefabricadas venidas de la lingüística o de una disciplina de transición llamada lingüística aplicada. El profesor, por la fuerza de las circunstancias y por el hecho de que el campo conceptual de la D.L.E. se ha enriquecido paulatinamente, se ha ido convirtiendo en un docente-investigador, cuyo material de búsqueda son los mismos problemas encontrados en su vida profesional cotidiana. Si bien la lingüística sigue siendo su principal fuente de aprovisionamiento teórico, ya no es la única ni las relaciones entre didáctica y otras disciplinas son unidireccionales. El profesor ya no es, no puede seguir siendo un simple aplicador mecánico de teorías venidas de la lingüística o de cualquiera otra ciencia que tenga que ver con el lenguaje. Su papel como docente-investigador es ahora de más amplio espectro.

Por otra parte, las nociones que existían cuando surgió el llamado enfoque comunicativo han evolucionado o se han transformado completamente. Así por ejemplo:

- La noción de «comunicación» pasó de tener un sentido puramente informativo, en términos de 'intercambio de información factual' (saludarse, solicitar y dar información, invitar, etc.) y adquirió un valor más interaccional donde EL MODUS (aspecto modalizador, luego no factual) prevalece sobre EL DICTUM (aspecto proposicional, luego factual)²

- Corolariamente, la noción de «Acto discursivo» (lo preferimos al calificativo de «acto comunicativo» y sobre todo a la mala traducción de «acto de

habla») se ha enriquecido de tal manera que para hacerlo simular en clase hay que hacer simular también una situación de enunciación en el interior de la cual unos protagonistas, revestidos de un estatus sicosocial y dispuestos a desempeñar diferentes roles, con la intención de interactuar, producen actos discursivos que son también actos sociales.

Pudiéramos extendernos ad-infinitum en otros ejemplos, pero esto no es necesario para mostrar la enorme complejidad que ha alcanzado el universo de la D.L.E. y su relativa autonomía de la lingüística y de otras disciplinas pero también de los inconvenientes al no poder manejar con la suficiente coherencia un campo en plena expansión.

Puren (1991:42) describe un doble movimiento en el interior de las concepciones didácticas: uno de innovación y otro de renovación.

- El movimiento de innovación produce una «ruptura de coherencia y una reducción de la complejidad mediante una delimitación» respecto de una concepción precedente.

- El movimiento de variación, por el contrario, busca conciliar el mantenimiento de la coherencia interna, con algunos cambios menores sobre todo a nivel de las prácticas. (Ibid)

Parecería que, debido a esta complejidad conceptual creciente, asistiéramos al apogeo de la 'variación' donde el cambio «dentro de la coherencia (...) el reformismo, el pragmatismo, el eclecticismo, la adaptación (...) la tolerancia» (ibid) permiten a cada uno adaptarse a su manera según su propia realidad y su propia concepción de lo que es una lengua y de cómo se la debe enseñar.

Ahora bien, el problema es que el eclecticismo, la adaptación y la tolerancia son peligrosos y a veces nefastos si no se está suficientemente formado para manejarlos con prudencia. Esto tiene varias explicaciones:

Del lado del profesor:

- Posibilidad de un empobrecimiento de conceptos fundamentales tales como los de 'comunicación' reducida una vez más a la idea de que ella no es más que un simple intercambio de informaciones factuales, como si los interlocutores fueran simples «modems» que intercambian información (lo que el modem B recibe es idéntico a lo que le envía el modem A). El concepto de 'comunicación' entendido de esta manera conduce a otros empobrecimientos mayores como creer que la significación es única, transparente y reflejo de la realidad.

- Otro concepto empobrecido es el de 'acto comunicativo', por una parte reducido a la lista architrajada del THRESHOLD LEVEL³ y por otra parte, puesto a

funcionar autónomamente, como si tuviera vida propia, fuera de una circunstancia mínima de utilización. Está muy bien aprender a saludarse, a invitar, a aceptar o rechazar una invitación, pero, entre quién(es), con qué intención(es), para hacer qué?

- Los llamados 'documentos auténticos' utilizados superficialmente, sin ninguna referencia a las circunstancias socio-culturales de producción/utilización se quedan muy a menudo como un simple pretexto para una explotación gramatical o para la práctica de una 'lectura' sin significación, es decir, de una simple decodificación de la significación literal de frases.

- También es frecuente, ante el desánimo producido por la complejidad conceptual, que el profesor regrese a sus viejas prácticas pedagógicas de la gramática de la palabra y de la frase, porque allí por lo menos se siente más seguro.

Del lado de los manuales:

- Muchos de ellos comparten con los profesores los mismos criterios empobrecidos, sólo que disfrazados con imágenes multicolores o con una que otra frase que muestre que están dentro de la onda 'comunicativa'. Por lo demás, es la misma lista de 'actos de habla', asociada a la misma lista de nociones, todo ello integrado dentro de situaciones a veces tan artificiales como las de la primera época de los métodos audio-orales y audio-visuales.

- En nombre del eclecticismo, aparecen mezclas metodológicas extrañas, donde se combinan enfoques globales de interpretación de documentos auténticos con ejercicios estructurales fuera de toda situación, ejercicios 'à trous' sin justificación aparente, listas de vocabulario temático, sin que ninguna de estas actividades ponga al alumno realmente en situaciones de intercambio con sus semejantes. Y en nombre del derecho a la adaptación a los contextos locales, el profesor debe encontrar el hilo conductor y la coherencia donde no existen.

Lo que esto muestra es que, por lo menos en parte, toda esta complejidad conceptual teórica y práctica, absolutamente necesaria a la visión actual sobre el lenguaje, no ha encontrado en la D.L.E. una gestión adecuada que relacione de manera coherente, los diferentes componentes.

Ante esta crisis de incertidumbre (enmarcada dentro de la crisis de la modernidad) y de esta complejidad creciente, la D.L.E. debe encontrar nuevos caminos y modelos holísticos que den cuenta de la lengua como un fenómeno integrado al hombre en su totalidad y no simplemente como un objeto externo y fragmentado.

¿Y LA SUGESTOPEDIA?

Examinando enfoques que no son nuevos pero que han permanecido un poco marginales, nos encontramos con uno particularmente interesante porque ha dado pruebas de su eficacia, por lo menos en las etapas iniciales. Es lo que se conoce con el nombre de Sugestopedia o Sugestopedagogía. Dentro del marco reducido de este artículo, y porque la bibliografía abunda al respecto, no parece conveniente describirla en detalle⁴.

Sin embargo, éste sí es el lugar para sugerir los servicios que la sugestopedia podría prestar a la metodología comunicativa convencional, ya sea como su sustitución pura y simple en los casos en que su inserción fuera favorable, o ya sea como fuente de inspiración y de enriquecimiento habida cuenta de los síntomas de estagnación que la metodología convencional comienza a mostrar.

En efecto, la sugestopedia recupera en un cuerpo conceptual coherente porque es globalizante, los principios fundamentales de la comunicación: una situación de comunicación propicia, unos protagonistas provistos de un cierto estatus y compelidos a desempeñar roles interaccionales, a través de los cuales producir actos discursivos se convierte en una actividad natural porque hay un principio de pertinencia que se respeta. Hasta aquí, se dirá que hay pocas diferencias con las metodologías conocidas. En parte es verdad pero es que las diferencias se encuentran en otro lugar: Ellas se sitúan en el punto de encuentro entre profesores y alumnos a través de una actitud positiva frente al proceso, actitud que permite eliminar barreras donde habitualmente hay inhibiciones, miedos ancestrales delante del otro. Aprender a través de la sugestopedia no es un trabajo sino un placer o si se quiere, un trabajo placentero.

Es cierto que la bibliografía abunda en ejemplos de experiencias de orden dramático o lúdico que permiten provocar estos estados placenteros propicios al aprendizaje. Empero, una vez más, la diferencia radica en que en sugestopedia, el juego, la dramatización, la música, el movimiento, la risa, el hecho de meterse dentro de otro personaje, sin dejar de ser uno mismo, constituyen la parte fundamental del proceso mismo. En esta integralidad armoniosa se encuentra el secreto de aprender divirtiéndose.

Se trata de hacer uso, no solamente del lado racional del ser humano, sino también de sus potencialidades inconcientes, escondidas pero prontas a entrar en acción cuando se les estimula convenientemente. Dado que el maestro sugestopedagogo vigila el proceso de cada alumno, dado que aprende a conocerlo, puede intervenir más eficazmente para encauzar su recorrido. Aquí

se encuentra otra de las diferencias, no sólo procedimentales sino conceptuales, con la pedagogía tradicional: no se trata de corregir individualmente (en sentido estricto) sino de sugerir colectivamente, sin dirigirse a nadie en particular para no provocar estados de angustia ante el error. Detrás de este aspecto procedimental, para usar un término de Richards y Rodgers (1986: 16) se esconde toda una concepción teórica sobre el aprendizaje, distinta a las teorías racionalistas habituales: memorismo, behaviorismo, creacionismo, etc.

Es fácil entonces ver dónde la sugestopedia podría influir en las metodologías convencionales para aportarle un nuevo aire:

- . por el reencuentro con EL PLACER de aprender y de enseñar;
- . por la administración armoniosa de sus diferentes componentes en un todo conceptual, que si bien es cierto, suscita reticencias y desconfianzas por el recurso a técnicas sugestivas, ha dado muestras suficientes de eficacia y rapidez;
- . por la aceleración evidente del ritmo de aprendizaje comparada con nuestra conocida lentitud⁴. Piénsese en los seis años de secundaria dedicados al aprendizaje del inglés o a los dos años destinados al francés para culminar en resultados tan insatisfactorios como poder decir: «What's this? It's a book» o «Qu'est-ce que c'est? C'est un livre»;
- . la explotación de las capacidades concientes e inconcientes puestas al servicio del aprendizaje, lo cual permite anclar actitudes positivas frente a la lengua-objeto, el desbloqueo psicológico e incluso físico que libera de tensiones y facilita el deseo de participación y de aprendizaje,
- . en resumen la conquista del espacio de la clase como lugar de intercambio verdadero de sentimientos y de acciones.

ALGUNAS LIMITACIONES

No se trata tampoco de presentar una visión idílica de la sugestopedia escamoteando dificultades reales que se desprenden, a mi juicio, más de circunstancias coyunturales, sociales e institucionales que de serios reparos a su concepción. Veamos algunos de ellos:

- la estructura de la escuela presenta serias dificultades a la puesta en funcionamiento de una metodología sugestopédica, entre otras cosas por horarios limitados y poco elásticos, recursos reducidos a su más simple expresión, excesivo número de alumnos por clase y demás limitaciones propias de nuestro medio que hacen difícil la implementación de la parte procedimental;



- la formación de los futuros maestros sugestopedagogos es muy exigente y se realiza en centros especializados, (en el extranjero) en pequeños grupos, a partir de solicitudes expresas, es decir, de personas dispuestas al cambio de actitudes, comportamientos y metodologías;

- la existencia de representaciones mentales enquistadas en lo más profundo del imaginario de los responsables educativos y del cuerpo profesoral. El facilismo, el inmovilismo, la resistencia a la innovación, las creencias negativas sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos o la eficacia de la escuela para asumir su rol, etc.

Sin embargo, si existe la voluntad real de experimentar innovaciones y de formarse seriamente en los principios sugestopédicos, es posible desmontar la mayoría de estos obstáculos, tratando de involucrar en el proyecto a los responsables educativos y al cuerpo profesoral con el fin de negociar aspectos tales como formación de maestros sugestopedagogos o con conocimientos teóricos suficientes que les permitan enriquecer su práctica pedagógica habitual, la adopción de horarios flexibles, de suerte que se puedan realizar cursos intensivos y no sólo extensivos, la adecuación de salas mejor equipadas, etc.

Aún en el caso de no poder o no desear la implantación de la metodología sugestopédica en su totalidad, parece necesario nutrirse con sus principios fundamentales y decidirse a cambiar radicalmente la actitud frente a la enseñanza, porque, sin esta condición, ninguna tentativa de innovación será posible.

NOTAS

1. Este artículo es una versión revisada de la ponencia presentada en el 14º Congreso Nacional de Profesores de Francés (ACOLPROF), Cartagena, 8-11 de diciembre de 1992.
2. O. DUCROT en su 'curso de semántica de las lenguas naturales' hace la distinción entre estos dos aspectos para mostrar cómo, a pesar de las orientaciones semánticas que la frase pueda tener, es el enunciado actualizado por los enunciadores el que aporta el sentido de lo que queremos significar. Es, en últimas, un intento por minimizar la importancia del aspecto factual (DICTUM) en beneficio del MODUS (fuerza ilocucionaria).
3. Cf. Van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults*. Council of Europe, Strasbourg.
4. Ver a este respecto el artículo de Gilma Vizcaíno «La sugestopedia: una opción metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras» en *Lenguaje* 18, 1991 y el documento video «La sugestopedia» realizado por el Departamento de Idiomas de la Universidad del Valle.
5. Es cierto que, en condiciones normales, el aprendizaje de una lengua se hace lenta y difícilmente pero en nuestro contexto esta lentitud e ineficacia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras se ve multiplicada de una manera absolutamente inaceptable. Esto no quiere decir que basta la introducción de una nueva técnica para producir resultados satisfactorios. Como en sugestopedia, es necesario cambiar radicalmente nuestra actitud frente a nuestro trabajo, si pretendemos ganar en eficacia y en velocidad, sin desconocer las demás variables que entran en juego: número de alumnos, condiciones favorables, mayores niveles de exigencia, etc. .

BIBLIOGRAFÍA

- BEACCO J- C., (1992) «Approche communicative. Quels rythmes méthodologiques?» dans *Le Français dans le Monde* 248, .
- BELENGER B, (1978) *La suggestopédie*, ed. Retz, Paris.
- CHARAUDEAU P, (1990) «L'intercultural entre mythe et réalité» dans *L.F.M.* 230.
- DUMAZ M, (1989) «Tous en scène» dans *L.F.M.* 228.
- DURNEY B, «Approche suggestopédique et enseignement des langues», polycopié
- FELDHENDLER D, (1990) «Dramaturgie et interculturel» dans *L.F.M.* 234.
- LEREDE J, (1987) *Suggérer pour apprendre*, ed. Clé International, Col. Didactique des Langues Etrangères, Paris.
- LIBERMAN M, (mai 1986) «Un cours en suggestopédie» *Revue Reflet*.
- OLIVIERI C, (1991) «L'Europe au secours de la didactique» dans *L.F.M.* 241.
- PUREN C, (1991) «Innovation et variation en didactique des langues étrangères» dans *L.F.M.* 244.
- RICHARDS J, AND RODGERS T, (1986) *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHIFFLER L, (1988) «Suggestopédie: peut-on apprendre 500 mots en 3 ou 4 heures?» dans *L.F.M.* 217.