

Negociación e identidad en clase de idiomas¹

Danielle Zaslavsky*

Palabras clave

- identidad,
- negociación,
- sujeto,
- cara.

RESUMEN

En el marco de la interacción intercultural —y las tensiones que ésta puede generar— entre estudiantes de una segunda lengua y un maestro hablante nativo de la lengua extranjera que se enseña, se describen las estrategias conversacionales utilizadas por éstos para defender caras, identidades, opiniones y turnos de habla. Se analiza así el funcionamiento del “soplido”, operación que consiste en proporcionar las palabras faltantes en el flujo del locutor, ya sea que la iniciativa venga del maestro o de otro estudiante. Soplar es una negociación en torno al signo lingüístico, y se muestra cómo a través de ésta los estudiantes de lengua segunda abandonan la simulación del debate ritualizado del salón de clase, se apropian del discurso y pelean una identidad discursiva aun cuando carecen de la competencia propiamente lingüística para hacerlo.

El presente análisis resulta de una observación empírica realizada con algunos grupos de estudiantes de francés como segunda lengua que tuve a mi cargo durante varios semestres de enseñanza.

Al observar las interacciones que se daban en el salón de clase, tanto con el maestro como entre ellos, me di cuenta de que éstos utilizaban

1. Trabajo presentado en el panel, “Conversing about conversation in the classroom”, Congreso Internacional de Pragmática, México, julio de 1996.

* Programa para la Formación de Traductores; El Colegio de México, México.

estrategias de negociación que creaban posicionamientos, independientemente del dominio muy variable que tenían de la lengua objeto de sus estudios. Al prestarse al ejercicio escolar destinado a incrementar su competencia comunicativa, se asumían como sujetos de habla al defender turnos y signos lingüísticos, y en las interacciones definían territorios e identidades.

Estas estrategias son las que intentaré describir para este panel, después de esbozar rápidamente el marco institucional e intercultural en el que estas interacciones se inscriben y describen.

Identidades culturales en juego

Si bien el salón de clases de segunda lengua ha sido ampliamente descrito desde el punto de vista didáctico, sociolingüístico e interactivo, me parece importante recordar aquí las relaciones que caracterizan la interacción maestro/estudiante en este particular ámbito. La asimetría institucional, común a cualquier relación entre maestro y estudiante, pero que varía de una sociedad a otra y de una institución a otra, se entretiene en el aula de lenguas con otros dos tipos de asimetría:

- 1) una asimetría lingüística, ya que el docente es poseedor de la lengua meta y por lo tanto dispone, de entrada, de recursos lingüísticos de los que están desprovistos los estudiantes.
- 2) una asimetría de tipo sociocultural que depende de las representaciones que tienen maestro y estudiantes de la lengua que están utilizando.

Me detendré un poco en este segundo tipo ya que tiene mayor relevancia para el tema que nos interesa.

La enseñanza de cualquier lengua extranjera es tributaria de las relaciones que el país receptor tiene con el país de la lengua enseñada, sean estas relaciones reales o imaginarias. No es lo mismo enseñar el alemán o el francés en México que enseñarlo en Italia, Japón o Estados Unidos. Querámoslo o no, las relaciones que mantiene México con cualquier país económicamente fuerte se viven bajo la modalidad del *intercambio desigual*,² y el aprendizaje-enseñanza de la lengua extranjera no es ajeno a éste.

La lengua francesa en México es una lengua de prestigio y trasmite también una cultura prestigiada. Pero, por otra parte, es y se vive como

2. Retomo aquí el título de un libro, muy famoso en su tiempo, del economista Emmanuel Terray.

lengua y cultura de dominación colonial, con las que se identifica de una manera u otra a su portavoz. Un francés que enseña su lengua en México tiene de entrada algo de aura cultural, al mismo tiempo que se le puede juzgar constantemente por su imperialismo potencial: posición cómoda e incómoda a la vez.

Por parte del maestro, la complicidad con los estudiantes, si es que se busca, tendrá que pasar por la negación de algunos de sus propios rasgos culturales, las más de las veces inconscientemente, y por la valorización explícita de la lengua y cultura de los estudiantes, situación compleja en la que cada quien trata de proteger su territorio. Para hablar en términos goffmanianos, el *face-work*³ desarrollado entre maestro y estudiantes en el salón de clase de segunda lengua es fuerte, ya que atañe a las identidades culturales mismas de los actores.⁴

Si bien en una clase de segunda lengua se trata de enseñar formas lingüísticas, normas de comportamientos, prácticas y rituales interactivos propios de la cultura meta, el proceso global de la enseñanza-aprendizaje no pertenece ajeno a las representaciones socioculturales que tienen los participantes de la interacción que permiten entender muchos fenómenos de resistencia o identificación que allí se manifiestan.⁵

En ese marco intercultural se insertan las producciones discursivas de los estudiantes y del maestro, y en el desarrollo de éstas se puede apreciar cómo, a través de diversas estrategias, cada uno de los participantes negocia su propia identidad.

Me centraré ahora en algunos tipos de interacciones, y veremos cómo se negocian los espacios de habla, las identidades y, de alguna manera, el poder.

Negociación del sentido e identidad discursiva

Mi hipótesis es que, a lo largo de la conversación-debate sumamente ritualizada y simulada del salón de clase, se producen intercam-

3. Acerca del concepto de "cara", de Erving Goffman, cf. *Les rites d'interaction*, París, Minuit, pp. 9-42.

4. Para las nociones de cara y de territorio, véase Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. II, *Les relations en public*, París, ed. de Minuit, 1973, y Kerbrat-Orréchioni Catherine, "Théorie des faces et analyse conversationnelle", en *Le parler frais* d'Erving Goffman, París, Minuit, 1989. Véase en este volumen el artículo de Marlene Rall, en el que se describen las consecuencias de una violación —consciente o no— del *face-work* intercultural en una clase impartida en México por un conferencista europeo.

5. Mis observaciones parten de mi propia experiencia en las relaciones interculturales en la clase de segunda lengua. La situación, por supuesto, es distinta entre maestro y estudiantes que comparten una misma lengua y cultura. Me parece importante, sin embargo, hacer hincapié en este marco intercultural que permite entender ciertas intervenciones de los estudiantes.

bios en los que los estudiantes recobran su identidad plena de locutor al utilizar estrategias conversacionales y argumentativas que revelan una apropiación de la lengua, casi en el sentido benvenistiano⁶ del término, aún cuando carecen de la competencia propiamente lingüística necesaria para hacerlo.

En ese espacio particular que constituye el salón de clase de segunda lengua, se mencionan cosas y palabras. Se habla tanto del mundo como de los signos que se refieren a él. La clase de idiomas es una negociación permanente de las formas lingüísticas utilizadas, formas constantemente evaluadas por el maestro. En la interacción que se da en torno a las formas es donde los estudiantes de segunda lengua dejan de simular⁷ el papel que se les asigna en la tarea conversacional. Como dice Craig Chaudron:

*Here learners are not merely interacting; they are interacting to clarify meanings. The effects are presumed to differ from previous behaviours we have reviewed, in that the linguistic, semantic and pragmatic rules of the learner's interlanguage are presumably put to test, in terms of their communicative results, when learners are negotiating for the meaning as opposed to when they are simply responding or initiating.*⁸

Chaudron distingue negociación de la forma lingüística y negociación del contenido, siendo la primera la que prevalece en la clase de idiomas. En otros términos, la negociación atañe la posibilidad de un significante, más que de un significado lingüístico. En una clase de idiomas, una parte importante de los intercambios son efectivamente de tipo metalingüístico, y las formas utilizadas mezclan a menudo los códigos de la lengua materna y los de la lengua meta.

Entender lo que se juega en estas interacciones no es fácil. En efecto, los discursos producidos tienen siempre un macro-destinatario que es el maestro, ante quien se tienen que valorizar los estudiantes, razón por la cual las conversaciones-debates en el salón de clases muestran intervenciones largas, por supuesto lentas, rara vez dirigidas explícitamente a alguno de los participantes (incluso es muy difícil lograr que los estudiantes se miren entre sí cuando interactúan). Sin embargo, en

este simulacro de conversación, se defienden opiniones, se negocian sentidos y formas, surgen conflictos, y es precisamente en estos momentos cuando los participantes de la interacción acentúan su relación con la práctica discursiva, poniendo de manifiesto su propia identidad de locutor.

Al analizar la conversación cotidiana y las distintas negociaciones que la constituyen, Catherine Kerbrat-Orrechioni recurre a la teoría del "territorio" y de la "cara" de Goffman, a la que agrega la teoría de las "caras positivas y negativas" y los "actos amenazantes para la cara" (*face threatening acts*) de Brown y Levinson⁹ para explicar la ritualización de la conversación y enumerar, como lingüista, todas la fórmulas reparadoras de las que dispone el francés, en caso precisamente de amenaza para la "cara" del otro.¹⁰ Entre los distintos tipos de negociación se encuentra la que Kerbrat-Orrechioni llama la operación de "soufflage" —el acto de soplar la palabra correcta— y estudia su funcionamiento en la conversación: "Desde esta perspectiva resulta particularmente interesante observar un tipo particular de intervención que llamaré 'soplar': H2 le sopla a H1 una expresión que juzga apropiada, que puede llenar un hueco en el discurso de H1, o bien presentarse como una expresión aditiva o correctiva".¹¹

Esas preguntas e iniciativas de auxilio que constituyen las operaciones de "soplido" son sumamente frecuentes en el salón de clase de segunda lengua.

Si bien las solicitudes de auxilio se dirigen las más de las veces al maestro, depositario de todo el saber lingüístico, y son respondidas por él, los estudiantes, a lo largo de la interacción, suelen "ayudarse" mutua y espontáneamente.

Según Kerbrat-Orrechioni (1987), esta operación constituye un tipo particular de negociación que coloca al que sopla en posición de fuerza respecto del hablante auxiliado. Pero si bien soplar realiza la cara del locutor que toma la iniciativa con ello, la iniciativa también puede fracasar y ser rechazada por el locutor supuestamente beneficiario. En el salón de clase, el "soplar" desempeña un doble papel: no sólo viene a colmar un hueco en el flujo discursivo del locutor solicitante o vacilante, sino también permite al locutor soplador mostrar sus conocimientos ante el maestro.

6. Retomo aquí la terminología de Benveniste, para quien el sujeto de la enunciación se apropia la lengua para convertirla en discurso.

7. M. C. Lauga-Hamid, al describir las implicaciones del sujeto en su aprendizaje, utiliza las categorías de "persona" por oposición a la de "aprendiendo". Cf. Lauga-Hamid, en Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, Forster, *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier-Credif, 1990, pp. 56-71.

8. Chaudron, Craig, *Second language classrooms, research on teaching and learning*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press, 1988, pp. 106.

9. Cf. Penelope Brown y Stephen C. Levinson, *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 64-70.

10. Cf. Catherine Kerbrat-Orrechioni, "Théorie des faces et analyse conversationnelle", *op. cit.*

11. Cf. Catherine Kerbrat-Orrechioni, "La mise en places", en *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1987, pp. 319-352 (la traducción es mía).

Mi hipótesis se basa en el análisis de tres conversaciones-debate, propuestos-impuestos por el profesor:

- Un debate reactivo a un texto del sociólogo francés Alain Tourraine que denunciaba el fundamentalismo iraní, en el que fungía yo como moderadora.
- Un debate reactivo a una emisión de la TV francesa acerca de la “pereza” de los franceses, en el que sólo intervine para responder a las solicitudes de apoyo lingüístico, sin corregir en ningún momento.
- Un debate cómico sobre perros y gatos en el que participaba yo como miembro entrevistado, al igual que los demás estudiantes, por un moderador. Este debate simulaba el formato de un programa radiofónico.

Los tres debates tuvieron lugar en tres grupos distintos de estudiantes, que tenían todos entre 400 y 500 horas de estudio del francés, en una institución universitaria, El Colegio de México, en la que esta lengua no es requisito obligatorio. Los grupos de francés son generalmente reducidos, todos los estudiantes se conocen y tienen una historia interaccional¹² previa, ya que interactúan en otros salones de clase, en la cafetería, en fiestas, etc.

Veremos aquí fragmentos de dos de los debates, para mostrar cómo el “soplar” activa la producción discursiva de los estudiantes y les permite delimitar su territorio de identidad.

Los dos primeros fragmentos se extraen del debate sobre un texto provocador de Alain Tourraine, en el que el autor opone el fundamentalismo iraní a la modernización de América Latina.

Fragmento (1)

(Después de un silencio prolongado, intento reactivar la discusión.)

- 1 (Pr) Les autres, vous n'avez rien à dire sur la modernisation, sur l'eurocentrisme de Tourraine? *(Los demás, ¿no tienen nada que decir acerca de la modernización, del eurocentrismo de Tourraine?)*
- 2 (Di): Oui, je crois que cette vision de l'Iran comme un extrême, comme un extrême de les deux qu'il mentionne, c'est une vision peu, c'est une vision eurocentriste, c'est une vision qui ne peut qualifier la situation en Iran par elle-même, par ses propres/ *(sí, creo que esa visión de Irán como un extremo, como un extremo de los dos que menciona, es*

12. Retomo el concepto de “historia interaccional” de John Gumperz, “Cadrer et comprendre. Une Politique de la conversation”, en *Le parler ...*, op. cit., pp. 123-155.

una visión algo, es una visión eurocentrista, es una visión que no puede calificar la situación en Irán por sí misma, por sus propios/)

- 3 (P) /Paramètres *(parámetros)*
- 4 (Di): Oui, paramètres, et aussi par sa propre histoire et, bon...*(sí, parámetros, y también por su propia historia y, bueno...)*
- 5 (L): Moi. D'abord je voudrais dire que je ne suis pas d'accord avec le régime d'Ayatollah/ *(Yo. Primero quisiera decir que no estoy de acuerdo con el régimen de Ayatollah/)*
- 6 (Pr): de l'Ayatollah *(del Ayatollah)*
- 7 (L): ni avec l'auteur de ce texte, oui. Après avoir lu trois textes en français, d'écrivains français sur sa langue, sur son identité et sur notre identité, je conclus que le problème dans ce texte entre les pensants français est le même. Oui et c'est l'impérialisme. (...) *(Tampoco con el autor de este texto, sí. después de leer tres textos en francés, de escritores franceses sobre su lengua, su identidad y nuestra identidad, concluyo que el problema en este texto entre los pensadores franceses es el mismo. Sí, y es el imperialismo.)*

El fragmento (1) ofrece una estructura clásica de los papeles adoptados por los estudiantes y el maestro en este tipo de simulacro, con una intervención inicial del maestro en (1), un “soplido” en (3) por parte de un estudiante, intervención bien aceptada en (4), una corrección del maestro en (6), pasada por alto en (7), y seguida por la culminación de la argumentación de (L) con *el imperialismo francés*. Tanto la intervención modalizada de (Di) con “je crois que” en (2), como la expresión de un desacuerdo claro y violento de (L) en (5), dirigida en realidad a (Di) y (P) “Je ne suis pas d'accord avec le régime d'Ayatollah” para luego generalizar sobre el imperialismo francés —y en este caso, creo, dirigida al profesor—, manifiestan una clara determinación de los estudiantes a defender su derecho a construir su propia historia nacional. Al afirmar explícitamente “notre identité”, por oposición a “son identité”, el locutor delimita claramente su territorio de identidad. Cabe observar cómo, en estos casos de intensa discusión, las correcciones lingüísticas sugeridas por el maestro —en este caso claramente “intervencionista”— no se toman en cuenta, como si no importaran en esa defensa de la identidad nacional. Se acepta el “soplido” de los pares, pero se ignoran las “correcciones” no solicitadas y casi inoportunas del maestro.

Veamos ahora el siguiente fragmento, que tiene lugar algunos minutos después del anterior, y que me parece más sutil, pero igualmente eficaz.

Fragmento (1')

- 1' (L): (...) la position dans une structure de pouvoir n'est pas un indicador, indicador? (*la posición en una estructura de poder no es un indicador, ¿indicador?*)
- 2'(Pr): indicateur (*indicador*)
- 3' (L): indicateur de développement. Par exemple parce que nous travaillons sans raison. Je ne sais pas comment je pourrais dire ça. Le problème de la lutte du pouvoir, hommes contre femmes ou femmes contre hommes, nation contre nation, je crois que les solutions sont possibles, oui. Et les grandes barrières et la sans raison. (*indicador de desarrollo. Por ejemplo porque trabajamos sin razón. No sé como podría decir esto. El problema de lucha del poder, hombres contra mujeres o mujeres contra hombres, nación contra nación, creo que las soluciones son posibles, sí. Y las grandes barreras y la sin razón*)
- 4'(Pr): La sans raison?
- 5'(L): Sin razón.
- 6'(Pr): L'absence de raison?
- 7'(L): L'absence de raison, l'absurde qui est, comme on dit, qui est parmi les possibles solutions, je suis clair, ou? Bon/ (*La ausencia de razón, lo absurdo que es, como dicen, que está entre las posibles soluciones, ¿me explico, o? Bueno/*)
- 8'(Di): Je ne comprends pas qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis "l'absence de raison" (*no entiendo lo que quieres decir cuando dices "la ausencia de razón"*)
- 9'(L): L'absurde (*lo absurdo*)
- 10' (Di): mais de quoi ou pourquoi? (*pero ¿de qué o por qué?*)

(Pr) en 2' responde a una solicitud de auxilio, que se acepta en 3', y luego en 4' tenemos una petición de aclaración por parte del maestro que obliga al estudiante amenazado a justificarse, dando el equivalente del término en español. En 6' el maestro propone otra formulación "l'absence de raison" —tan incorrecta en realidad como la otra, y que no es sino una manifestación de la interlengua que se da en el salón de clase —que el estudiante acepta y retoma en 7', pero que expande por "l'absurde" que conserva en 9', y acaba su intervención por "je suis clair, ou?", que constituye una solicitud de confirmación, por parte de sus interlocutores, de su autoridad de locutor. Este último fenómeno es muy frecuente en las clases de idiomas. M. C. Lauga-Hamid atribuye a la inseguridad del hablante esos casos de "interpelación del

13. M. C. Lauga-Hamid, "L'implication du sujet dans son apprentissage", en *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier, 1990, pp. 63.

interlocutor", en los que se busca la confirmación de una buena comprensión del mensaje.¹³

Aunque el interlocutor de (L) no esté claramente definido —puede ser el maestro, el conjunto de los estudiantes o los dos—, desde la perspectiva del *face-work* podríamos decir que (L) se está protegiendo de una posible agresión, mostrando a la vez cierta deferencia hacia la cara del otro. También es una manera para (L) de negociar la prórroga de su turno de habla. Esta solicitud desemboca finalmente en el conflicto, ya que (Di) en 8' y 10' cuestiona la claridad de lo dicho por (L), retomando la forma propuesta por el maestro dos turnos antes —lo cual pone de manifiesto la inadecuación de ésta— para seguir cuestionando la formulación de (L) y manifestando así su inconformidad con lo dicho.

Lo que me parece interesante aquí, es que esa negociación conflictiva que empieza en 4' como una negociación de la forma en interacción con el maestro, mediante una solicitud de auxilio, desemboque en un conflicto argumentativo, en interacción con los demás participantes, en la cual los estudiantes ya no bromean: la discusión va en serio. Como dice Kerbrat-Orrechioni: "La negociación de los signos lleva siempre a una negociación de las opiniones".¹⁴

El fragmento (2) lleva menos carga ideológica y política, y sin embargo revela también ciertas peleas "territoriales".

Fragmento (2)

- 1 (A): Je pense qu'on est chômeur quand on n'a pas un travail fixe, quand on n'a pas le droit à la sécurité sociale et tout ça qu'on disait et/ (*creo que uno es un desempleado cuando no tiene trabajo fijo, cuando no tiene derecho al seguro social y todo lo que decíamos y/*)
- 2 (V): Et ce qu'on dit à l'émission c'est que, le problème, le problème avec les gens qui travaillent au marché noir, c'est pas que, c'est pas qu'ils travaillent, mais ils leur demandent de blanchir leur travail, ça veut dire de s'enregistrer dans le, heu, avec le gouvernement, de payer des impôts, de, de, d'appartenir à la communauté et pas d'être si individualisé// (*yo lo que dicen en el programa es que, el problema, el problema con la gente que trabaja de manera informal, no es que, no es que trabajen, sino que les piden aclarar su trabajo, esto es registrar en el, con el gobierno, pagar impuestos, de, de, pertenecer a la comunidad y no estar tan individualizados//*)
- 3 (J): Ouais, mais c'est dur, hein, parce que si tu as écouté l'émission, on disait qu'un tiers du coût de n'importe quel travail dépend de des

14. Catherine Kerbrat-Orrechioni, "La Mise en places", en *Décrire la Conversation*, op.cit.

- impôts, des contributions à la sécurité sociale, heu, ça fait les choses beaucoup plus chères de ce qu'ils doivent, donc, heu, y'a beaucoup de gens qui ne peuvent pas payer ça, donc, heu/ *(si pero está duro, eh, porque si escuchaste el programa, se decía que un tercio del costo de cualquier trabajo depende de de los impuestos, de las contribuciones al seguro social, vuelve las cosas más cara de lo que deben, pues, entonces hay mucha gente que no puede pagar esto, por lo tanto, pues/)*
- 4 (N): Mais ici au Mexique, je pense que beaucoup de personnes qui vendent :::/ *(pero aquí en México, creo que mucha gente que vende:::/)*
- 5 (V): de la nourriture/ *(comida/)*
- 6 (N): oui, non qui vendent quelque chose dans la rue qui ne sont pas partie, qui ne font pas partie de, du, des emplois normaux, c'est parce qu'ils n'ont, qu'ils ne sont pas allés à l'école/ *(sí, no, que venden algo en la calle que no son parte, no forman parte de, del, de los empleos normales, es porque no han, no fueron a la escuela/)*
- 7 (A): oui/
- 8 (N): qu'ils n'ont pas l'opportunité de, de, d'avoir un travail plus// *(que no tienen la oportunidad de tener un trabajo más//)*
- 9 (G): ça c'est vrai, mais ils pourraient, ils pourraient? *(sí es cierto, pero podrían, ¿podrían?)*
- 10 (Pr): ils pourraient
- 11 (G): ils pourraient faire le même travail qu'ils faisaient maintenant peut-être avoir son petit marché de menui..., menui...? *(podrían hacer el mismo trabajo que tienen ahora, quizá tener su mercadito de carpín..., ¿carpín...?)*
- 12 (Pr): menuiserie *(carpintería)*
- 13 (G): menuiserie, mais faire ça légalement. Plombier, mais faire ça légalement, pas heu, pas cacher des impôts et tout ça. Parce que c'est aussi pour les personnes qui le fait, faisaient légalement, c'est une compétence pas/ *(carpintería, pero hacerlo legalmente. Plomero, pero hacerlo legalmente, no esconderse de los impuestos y todo. Porque también para las personas que lo hace, que lo hacían legalmente, es una competencia no/)*
- 14 (J): loyale? *(¿leal?)*
- 15 (G): oui, pas loyale, je sais pas, égale, parce que quelqu'un qui (...) *(sí, no leal, no sé, igual, ya que él que...)*

La conversación-debate sobre el trabajo se realizó con un grupo de seis estudiantes de licenciatura de la misma generación del Centro de Relaciones Internacionales, por lo tanto estos jóvenes comparten ya muchas horas de clase fuera del salón de francés.

Las locutoras (G) y (N) están en desventaja lingüística respecto de (A), (V) y (J) —lo que se puede apreciar claramente en las intervenciones—, y son las que más solicitan cooperación tanto por parte del maestro como por parte de sus compañeros. Dada la relativa lentitud de elocución de los hablantes, es muy difícil hablar de toma de turno violenta. Sin embargo, se perciben claramente un corte en (3) y en (9), y una toma de turno enérgica en (4).

En (3) se roba el turno un locutor con excelente competencia lingüística para introducir una contra-argumentación de lo enunciado en el turno anterior: "Ouais, mais, c'est dur, hein, parce que si tu as écouté...", en clara interacción con (V). Luego (G) y (N) cortan también para introducir una contra-argumentación ("mais" en (4), y "ça, c'est vrai, mais" en (9)).

Los dos "soplidos" introducidos por los estudiantes que mayor competencia tienen, es decir, las intervenciones (5) y (14), son rechazados por (N) y (G): (V) en 5 introduce "de la nourriture", a lo que contesta (N) en (6) "Oui" e inmediatamente después "non", fenómeno bastante frecuente en el español de México ("sí, pero no") y que podríamos considerar como un calco; sin embargo, el rechazo por parte del estudiante auxiliado es claro; (J) en (14) propone "loyale" bajo la forma de una interrogación, término rechazado y reformulado en (15) por "égale", menos atinado lingüísticamente que "loyale", pero más afín al deseo del locutor.

Sorprende cómo las locutoras con menos competencia lingüística, mediante la negación de la forma lingüística propuesta, no sólo ponen a su interlocutor "en jaque", "descuidando su cara", sino también se afirman ellas como hablantes "al mobilizar la lengua para su cuenta", como dice Benveniste.¹⁵ Una vez más, emerge aquí un sujeto de la enunciación que delimita su territorio, que defiende posiciones y cara a partir de una negociación sobre el signo.

Conclusiones

Los fragmentos sometidos al análisis muestran un alto grado de negociación por parte de los estudiantes en la que se construyen varias identidades que les permiten salir de la simulación.

Soplar constituye una de las formas de esta negociación que muestra cómo el conflicto que genera instaura relaciones de poder, que es finalmente lo que se juega en toda interacción verbal. En esta nego-

15. Emile Benveniste, "L'Appareil formel de l'Enonciation", en *Problèmes de linguistique générale*, París, Minuit, 1974.

ciación misma de los signos de la lengua es donde los hablantes de la clase de idiomas se constituyen como verdaderos sujetos de habla, independientemente de su competencia lingüística en segunda lengua.

La clase de idiomas es un espacio de gran riqueza no sólo para entender procesos de adquisición y aprendizaje, sino también para observar cómo se relacionan los sujetos a través de signos que no los constituyen. Aprender un idioma es tener la experiencia de una exterioridad de la lengua. Enseñarlo es mostrar dicha exterioridad.

Al negociar el significante de la otra lengua, operación que se inscribe en la función más amplia del metalenguaje —y tengo aquí en mente, por supuesto, a Jakobson—, los estudiantes ponen a prueba una verdadera competencia discursiva, situándose en una posición determinada respecto de los signos y de sus interlocutores.

Referencias bibliográficas

- BENVENISTE, Emile, 1975, *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1, Gallimard, París.
- BROWN, Penelope y LEVINSON, Stephen, 1987, *Politeness, Some universals in language usage*, Cambridge University Press.
- CHARAUDEAU, Patrick, 1983, *Langage et Discours*, Hachette
- CHAUDRON, Craig, 1988, *Second language classrooms, research on teaching and learning*, Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press.
- DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M. C. y FOERSTER, C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier-Credif.
- GOFFMAN, Erving, 1973, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 2, Minuit, París.
- KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine, 1989, "Théorie des faces et analyse conversationnelle"; en *Le Parler frais* d'Erving Goffman, Minuit, París.
- KERBRAT-ORRECHIONI, Catherine, 1987, "La mise en places", en *Décrire la conversation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- LARSEN-FREEMAN, Diane y LONG, Michael H., 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.