

Publicación en línea:

<http://www.christianpuren.com/> > “Bibliothèque de travail” >

Este artículo se ha publicado primero en francés en la revista de la Asociación de Profesores (franceses) de Lenguas Vivas (APLV, www.aplv.asso.fr), *Les Langues modernes*, con el título « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris, APLV.

La presente traducción al español se ha publicado pp. 55-69 en: Estela KETT, Marta LUCAS, Mónica VIDAL (compiladoras), *Eseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos*. Conferencias y foros. IX Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lenguas Modernas. Buenos Aires: Araucaria editora, febrero de 2004, 124 p.

contacto@araucariaeditora.com.ar

mvidal@filo.uba.ar

PERSPECTIVAS LINGÜÍSTICAS Y PERSPECTIVAS CULTURALES EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS: HACIA UNA PERSPECTIVA CO-ACCIONAL

por Christian Puren

Universidad Jean Monnet, Saint-Étienne

christian.puren@univ-st-etienne.fr

Resumen

En este artículo, el autor hace un recorrido de las diferentes metodologías aplicadas en la enseñanza escolar francesa de las lenguas-culturas extranjeras mostrando la manera en que cada una de ellas se ha construido articulando su perspectiva lingüística (es decir, las acciones a realizar en lengua extranjera para las que son preparados los alumnos) con su perspectiva cultural (es decir, las competencias culturales para las que se prepara a los alumnos). El autor defiende la idea de que la nueva perspectiva accional propuesta en el *Marco europeo común* de 1996-1998 del Consejo de Europa supone ir más allá del enfoque comunicativo en cuanto a su perspectiva lingüística (la interacción) y su perspectiva cultural (la “interculturalidad”). Al final, esboza las grandes líneas de lo que piensa debería ser la nueva coherencia correspondiente, a la que llama “perspectiva co-accional” (*i.e.* co-lingüística y co-cultural), si bien precisa que, en el marco de la “didáctica compleja” que propone, no se trata de reemplazar las coherencias anteriores por esta nueva coherencia, sino de agregarla al abanico de instrumentos ya disponibles para la gestión del proceso complejo de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: metodologías, enfoque comunicativo, intercultural, perspectiva accional, co-acción, co-cultural.

“El pensamiento nace de la acción para volver a la acción”
Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, 1942.

“El pensamiento parte de la práctica para volver a ella.”
Paul Langevin, *Écrits philosophiques et pédagogiques*, 1947.

Introducción

El título elegido para este artículo exige una explicación: tomo prestada la expresión “perspectiva accional” de los redactores del *Marco europeo común de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas del Consejo de Europa* (1996,1998) que la definen de la siguiente manera al comienzo del capítulo (3.1) que le dedican:¹

*Un marco de referencia debe situarse en relación a una **representación** de conjunto muy general del uso y del aprendizaje de las lenguas. La perspectiva **privilegiada** aquí es, muy generalmente también, **de tipo accional** porque considera antes que nada al usuario y al aprendiz de una lengua como actores sociales que tienen que llevar a cabo tareas (que no sólo son de lenguaje) en circunstancias y en un contexto dado, dentro de un campo de acción particular. Si los actos de habla se realizan en actividades de lenguaje, éstas se inscriben dentro de acciones en contexto social y sólo estas últimas les otorgan plena significación. (yo subrayo)*

Voy a dar aquí a esta expresión de “perspectiva accional” el sentido más amplio que me parece merecer, ya que en su época los diferentes marcos de referencia que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas-culturas han sido definidos forzosamente, cada uno de ellos, en función de una concepción de conjunto del uso y del aprendizaje de esas lenguas-culturas. Y reservaré la expresión “**perspectiva co-accional**” a la que me parece se está esbozando en esta última publicación del Consejo de Europa.

Según este modelo de la expresión “perspectiva accional”, utilizaré las de “perspectiva lingüística” y la de “perspectiva cultural” para designar las concepciones sucesivas de la lengua y de la cultura consideradas a la vez en su uso y en su aprendizaje.

Las dos tesis que defenderé en este artículo son las siguientes:

- 1) La coherencia externa de cada metodología está construída a partir de su perspectiva lingüística por medio de la puesta en adecuación máxima (es decir de la búsqueda de la homología):

¹ Este artículo se publicó en el nº 3/2002 de la revista *Les Langues modernes*, julio-agosto-septiembre 2002, pp. 55-71, número titulado “L’interculturel” (París, APLV, Asociación francesa de Profesores de Lenguas Vivas). Traducción Mara Lucas y Mónica Vidal. En esta versión española, se hicieron en los conceptos clave algunas modificaciones que parecieron adecuadas.

–*de los fines*, es decir las acciones que se quiere que los alumnos sean capaces de realizar en lengua extranjera en la sociedad al término del sistema escolar, acciones que en conjunto constituyen lo que llamo “el objetivo social de referencia”;

–*y de los medios*, es decir las acciones que se hacen realizar en lengua a los alumnos con el fin de hacerles alcanzar ese objetivo.

2) La coherencia interna de cada metodología está construída por medio de la puesta en adecuación máxima de su perspectiva lingüística y de su perspectiva cultural.

Si estas dos tesis son exactas, la nueva “perspectiva accional” del Consejo de Europa implica necesariamente ir más allá de la perspectiva intercultural dominante, actualmente, en la didáctica de las culturas, ya que ésta corresponde a la perspectiva lingüística del enfoque comunicativo elaborado hace treinta años, a principios de los años 70.

Me propongo modelizar las diferentes configuraciones históricas tomadas en Francia por esta doble adecuación por medio de cuatro pares de conceptos (el primero lingüístico, el segundo cultural): **la traducción/los valores, la explicación/los conocimientos, la interacción/las representaciones, la co-acción/las concepciones**. Para designar esta última configuración -que está emergiendo actualmente en Europa- utilizaré la expresión “perspectiva co-accional”.

1. La doble perspectiva “traducción/valores”

Esta doble perspectiva corresponde a la metodología tradicional escolar de enseñanza/aprendizaje de lenguas vivas tal como fue calcada, en su momento, de la de la enseñanza escolar del latín y del griego, y que dominó en Francia hasta fines del siglo XIX.

El objetivo social de referencia corresponde al de una época en la que los viajes al extranjero –y los viajes de extranjeros hacia Francia– son muy poco frecuentes, limitados y sólo atañen a una ínfima minoría de la población. Corresponde también a una época “pre-mediática”, en la que los documentos de lengua-cultura extranjera son escasos, siendo los grandes textos literarios los más disponibles.

En esta metodología tradicional, la perspectiva lingüística es la de la **traducción**. Esta metodología es también llamada de “gramática-traducción”, estando allí el tema al servicio de la enseñanza de la lengua, la versión al servicio de la enseñanza de la cultura. Se aplica el principio de la homología fines-medios a los dos tipos de traducción: en la enseñanza para adultos, se entrena a los aprendices al tema oral instantáneo para prepararlos a comunicar en lengua extranjera; en la enseñanza escolar, se les hace traducir textos clásicos en clase para prepararlos a seguir leyéndolos ulteriormente. Hasta fines del siglo XIX, en efecto, la didáctica de las lenguas-culturas se concibe en el marco del paradigma indirecto: comprender perfectamente una lengua extranjera es hacer mentamente una versión indirecta instantánea e inconsciente, hablarla correctamente, hacer una traducción directa del mismo tipo. Lógicamente, se pensaba entonces –por aplicación del mismo

principio de la homología fines-medios– que enseñar una lengua extranjera consistía en hacer traducir intensamente a los aprendices hasta que su traducción fuese instantánea e inconsciente.

Se puede hablar en este caso de perspectiva lingüística “universalista”, en la medida en que se supone que no solamente todas las lenguas tienen que ver con el mismo dispositivo didáctico, sino que también son perfectamente reversibles, excepto la lengua de las consignas: un manual para enseñar italiano a franceses, por ejemplo, era perfectamente idéntico en sus textos y ejercicios a un manual para enseñar francés a italianos.

La perspectiva cultural de esta metodología era también universalista: era la perspectiva llamada de las “Humanidades”, cuyo núcleo duro ideológico estaba constituido por tres **valores** estrechamente ligados: lo Verdadero, lo Bello y lo Bueno. Como lo explica Émile Durkheim en una de sus conferencias pedagógicas de los años 1900, lo que se quería hacer descubrir a los alumnos en los grandes textos clásicos, no eran las peculiaridades de tal o cual cultura, sino, al contrario, el “fondo común de toda la humanidad” que supuestamente constituían esos valores universales. No interesaban los conocimientos culturales, sino esa “cultura general” que las directivas del 15 de julio de 1890 para la Enseñanza clásica presentaban en estos términos: “El verdadero fin que el maestro, a la vez que realiza con pasión su tarea diaria, deberá tener siempre presente en su mente es dar, por la virtud de un saber cuya mayor parte se perderá, una cultura que permanece”.

En la traducción profesional tal como se la concibe hoy en día, la conciencia de las especificidades culturales del texto de origen lleva a menudo a traducirlas por medio de equivalencias en la cultura del lector. En la metodología tradicional, por el contrario, la universalidad postulada de los contenidos culturales (por lo menos de aquellos que se toman en cuenta) legitima una traducción que supuestamente los reproduce por medio de correspondencias estrechas: se supone que el sentido buscado está dado de entrada por la traducción literal, incluso si ésta debe luego ser reescrita en “buen francés” (o español, alemán, inglés, etc.). Perspectiva lingüística y perspectiva cultural se encuentran aquí en perfecta adecuación, poniéndose la primera al servicio de la segunda en la enseñanza escolar.

2. La doble perspectiva “explicación/conocimientos”

Esta doble perspectiva corresponde a la metodología llamada “activa”, vigente en la enseñanza escolar francesa a partir de los años 1920 desde su elaboración en el marco de la reflexión sobre la aplicación de la metodología directa al segundo ciclo, metodología cuya evolución está señalada en ese país por las tres directivas oficiales de 1925, 1938 y 1950.

Al igual que en la metodología tradicional, encontramos en la metodología activa la misma homología fines-medios aplicada a la nueva perspectiva accional. Con respecto al objetivo social de referencia se trata de darle a los alumnos la capacidad de mantener y desarrollar sus conocimientos en lengua cultura extranjera por medio de documentos variados cada vez más accesibles para todos: por cierto que se trata todavía de literatura (lógicamente con una fuerte reorientación hacia la novela moderna), pero también de diarios, revistas, más tarde emisiones de radio y televisión, abriendo muy pronto los progresos de la reproducción fotográfica el acceso a una gran cantidad

de otros tipos de documentos auténticos. Se prepara a los alumnos de la misma manera, enseñándoles la lengua y la cultura extranjera por medio de una explotación didáctica de esos mismos documentos calcada de ese mismo uso. De modo que el estatus y la función escolares del documento-soporte de base de la unidad didáctica –es el dispositivo llamado de “integración didáctica”, que ha perdurado hasta nuestros días en la concepción de las pruebas francesas de bachillerato– corresponden exactamente a los que les fueran asignados en esa época en el objetivo social de referencia.

En cuanto a la perspectiva cultural, ésta deberá orientarse hacia las especificidades de las culturas extranjeras: a partir del momento en que se accede a documentos más numerosos, más variados y más recientes, se percibe a las culturas como vivas y diferentes unas de otras. Por esta razón la nueva perspectiva va a exigir de los alumnos, de ahora en adelante, que puedan acceder a los **conocimientos** y utilizarlos (por este motivo, propongo hablar de perspectiva “civilizacional”). Adrien Godart, uno de los primeros teóricos franceses de la “lectura directa” de los textos literarios en el segundo ciclo, consideraba por ejemplo en 1907 que “lo que importa, son las impresiones que ellos [los alumnos] reciben del contacto inmediato y personal de las obras literarias, la consciencia que tienen de encontrarse frente a una concepción particular del arte o de la vida, la curiosidad hacia los problemas morales, históricos y sociales que plantea la lectura de esas obras” (p.281). Y casi un siglo más tarde, el redactor de las directivas de 1950 define así el “doble objeto” de la enseñanza de las lenguas extranjeras: “ejercitar a los alumnos en la práctica de la lengua y contribuir a su enriquecimiento interior por el estudio de textos representativos de la vida y del pensamiento del pueblo extranjero. Estas dos preocupaciones no deberán nunca ser disociadas”.

En la metodología activa, así como en la metodología tradicional escolar, es la perspectiva accional la que está puesta al servicio de la perspectiva cultural, es decir, de ahora en adelante, el descubrimiento, la recepción y la movilización de los conocimientos correspondientes. Se trata de la famosa “**explicación**” de textos a la francesa (la “*étude de textes*” de las directivas ministeriales de 1950) que será luego adaptada para otros tipos de documentos, y que sirve hoy todavía en Francia como modelo tanto para la enseñanza cultural en el segundo ciclo escolar como para la evaluación terminal de este ciclo (en la prueba escrita u oral del bachillerato). El único análisis didáctico posible de ese modelo de explicación de documentos no es de tipo metodológico (cada texto exige, en efecto, un enfoque específico, de allí la pobreza manifiesta de las fichas metodológicas propuestas al respecto en los manuales escolares), sino precisamente de tipo “accional”: lo que define esta “explicación” no es un modo de actuar de los alumnos, es lo que deben hacer sea cual fuere el documento (textual, visual, audiovisual o escriptovisual), es decir un conjunto de **acciones** idénticas –parafrasear y/o describir, reaccionar, analizar, interpretar, extrapolar, comparar y transponer– pero que ellos deberán realizar y organizar de una manera que corresponda a la especificidad de cada documento.

3. La doble perspectiva “interacción/representaciones”

Se lanza esta doble perspectiva en los primeros trabajos del “Grupo Lenguas” del Consejo de Europa, que finalizarán con la publicación de los diferentes “Niveles-umbral” de comienzos de los años 70 (*Threshold Level* para el inglés, 1972; *Niveau-Seuil* para el francés, 1975, etc.), publi-

caciones que van a impulsar en toda Europa el llamado “enfoque comunicativo” (al que nos referimos en adelante con la sigla “EC”). Las introducciones de todos esos documentos son muy claras en cuanto al nuevo objetivo social de referencia: los autores se proponen facilitar el proceso de integración europea poniendo la enseñanza de las lenguas al servicio del desarrollo de encuentros puntuales entre sujetos provenientes de países diferentes, en un contexto turístico o profesional. Por esa razón, las situaciones de referencia elegidas por los autores de esos “Niveles-umbral” para determinar la lista de las nociones y de las funciones lingüísticas son las de una estadía primera y de corta duración. Se aprende más a menudo a comenzar una conversación que a retomarla, a reservar una habitación por una noche que a alquilar un departamento, y las discusiones entre un extranjero y un nativo son mucho más frecuentes que entre dos residentes o entre una pareja mixta.

Es por esta misma razón que la perspectiva lingüística del EC –o, si se prefiere, las acciones de referencia de esta metodología en cuanto al lenguaje, es decir las funciones lingüísticas, que corresponden a la vez a un “hablar con” y a un “actuar sobre” el otro²– están muy claramente orientadas al mismo tiempo hacia la gestión de situaciones de toma de contacto y hacia la eficacia inmediata de la comunicación interindividual, objetivos comunicativos más naturales en este tipo de situación: tanto menos se conoce a alguien, más corto debe ser el intercambio con esa persona, y por ende, cuanto más el objetivo comunicativo natural consiste en intercambiar informaciones sin hacerse la pregunta de lo que uno podría hacer luego con esa persona compartiendo esas informaciones. Como en las metodologías anteriores, encontramos en el EC la misma homología fines-medios, aplicada lógicamente al tipo de comunicación al que se apunta: la actividad de referencia del EC corresponde a un ejercicio que combina el *pair work* (trabajo en parejas) y la *information gap* (el déficit de información). A un estudiante que tiene dificultad en encontrar su tema de investigación y al que le gustan las estadísticas, yo le aconsejaría determinar el porcentaje –mi hipótesis es que es muy alto– de las funciones lingüísticas y de las situaciones de intercambios que, en todos los “Niveles-umbral” y los manuales que de ellos se inspiran, están fuertemente marcados a la vez por *lo incoativo* (se los considera en el momento limitado de su comienzo), *lo puntual* (se considera que deben tener una duración limitada) y *lo interindividual* (se los considera dentro del marco limitado de una comunicación entre dos interlocutores). El concepto de “**interacción**” –que constituye con el de “comunicación” uno de los conceptos centrales del EC– se encontró históricamente definido con referencia a este tipo preciso de intercambios, tal como se ve por ejemplo en esta definición de C. Kramsch, para quien “todo discurso es de naturaleza interactiva [...] en el sentido amplio [*sic!*] de interpretación mutua, es decir de ajustarse, en su elaboración, a las intenciones comunicativas de **un** interlocutor real o potencial” (1984, p. 17, yo subrayo).

La perspectiva cultural del EC –que es la de la interculturalidad– no puede comprenderse sino en función del mismo objetivo social de referencia que ha determinado la concepción de su perspectiva lingüística. La siguiente cita me parece muy significativa a este respecto:

El ejercicio de civilización no puede reducirse al estudio de documentos, o a la comprensión de textos. Esta definición mínima sólo es operatoria en un marco estrictamente esco-

² Esas funciones lingüísticas también se llaman a veces « **actos** de habla ».

lar. Lo que proponemos es instalar competencias que permitirán resolver los disfuncionamientos inherentes a las situaciones en las que el individuo se implica en una relación vivida con el extranjero y descubre así aspectos de su identidad que todavía no había tenido la oportunidad de explorar: su calidad de extranjero que le es devuelta por la mirada del otro, los particularismos de sus prácticas que le parecían ser hasta entonces evidencias indiscutibles (G. ZARATE 1993, p. 98).

Encontramos en estas líneas, junto con la toma de distancia con relación a la perspectiva accional anterior –la de la metodología activa (“el estudio de los documentos” y “la comprensión de textos”)–, las tres características de la perspectiva accional del EC que he señalado anteriormente, es decir lo incoativo (temas del “descubrimiento”, de la “toma de consciencia”, de la “apertura”), lo puntual (tema del “encuentro”) y lo interindividual (tema del “otro”). En cuanto a la “representación” –otro concepto central de la perspectiva intercultural–, es natural de que se encuentre definida dentro de este mismo marco: se trata principalmente de la percepción estereotipada, la imagen *a priori* que uno se ha hecho del “extranjero” antes de conocerlo personalmente al tener los primeros contactos directos con él.

Encontramos por consiguiente en el EC el mismo grado elevado de adecuación entre la perspectiva lingüística y la perspectiva cultural que en las dos metodologías anteriores (tradicional y activa). Pero esta similitud no debe esconder la inversión decisiva que el EC opera: por primera vez (por lo menos en la historia de la didáctica de las lenguas-culturas en Francia), es la perspectiva cultural la que está puesta al servicio de la perspectiva lingüística, y no a la inversa. La cultura está aquí considerada, en efecto, como un componente (llamado “sociocultural”) del objetivo buscado, es decir la competencia de comunicación. El azar (feliz) de los jurados de defensa de tesis en los que participo regularmente, hizo que encontrara recientemente, en un trabajo dedicado a la interculturalidad, el objetivo del EC enunciado muy claramente de la siguiente manera: “dotar al aprendiz con una competencia cultural [que] le permitirá hablar de su propia cultura, estar dispuesto a abrirse, a respetar las diferencias, a interesarse por las convergencias **para poder comunicar eficazmente**” (Th. NIKOU 2002, p. 108, yo subrayo).

4. La doble perspectiva «co-acción/concepciones »

Los autores del *Marco común europeo de referencia* de 1996-1998 –aunque no lo expresen abiertamente y hasta lo nieguen a veces– toman sus distancias con relación al EC de los años 70 y de su otro concepto central de “función lingüística” o “actos de habla” relativizando su importancia ya que, por una parte, esos actos no serían únicamente de habla y, por otra parte, sólo adquirirían significación en relación con las acciones sociales que ellos mismos contribuirían a realizar.

Se esboza así una evolución cuya dirección se aparta de la de las metodologías anteriores y que fácilmente podemos prolongar hacia el futuro. En la metodología tradicional se formaba a un “lector” haciéndolo **traducir** (documentos); en la metodología activa se formaba a un “comentador” haciéndolo **hablar sobre** (documentos); en el EC se formaba a un “comunicador” creando situaciones de lenguaje para **hacerlo hablar con** (interlocutores) y **actuar sobre** (esos mismos interlocutores); en la perspectiva accional esbozada por el *Marco europeo común de referencia*

(que designaré de ahora en adelante con la sigla “PA”), el propósito es formar un “actor social”, lo que implicará necesariamente, si se quiere seguir aplicando el principio fundamental de homología entre fines y medios, hacerlo **actuar con** los otros durante todo su aprendizaje proponiéndole oportunidades de “co-acciones” en el sentido de acciones comunes con finalidad colectiva.

Es esta dimensión de objetivo social auténtico lo que diferencia a la co-acción de la simulación, la cual era la técnica de base utilizada en el enfoque comunicativo para crear artificialmente en clase situaciones de simple interacción lingüística entre los aprendices.

Este concepto de “co-acción” no es nuevo : es utilizado sobre todo por algunos psicólogos constructivistas –en paralelo con el de “conflicto sociocognitivo”– con el fin de integrar a la teoría piagetiana un aspecto que le hace falta, el de la dimensión colectiva de la relación sujeto-objeto. Una de las formas de implementar esa concepción del aprendizaje es conocida desde hace mucho tiempo en pedagogía con el nombre de “proyecto”, en lo que se ha dado en llamar la “pedagogía del proyecto”. El término “proyecto” ha sido por otra parte utilizado espontáneamente por los autores del primer curso para principiantes de lengua (para la enseñanza del inglés a niños) donde, según he podido notar, las unidades didácticas están sistemáticamente construidas no ya en torno a situaciones de comunicación simuladas, como en el EC, sino a partir de acciones colectivas auténticas que los alumnos deben preparar y realizar entre todos: un espectáculo para Navidad, la fiesta de cumpleaños de uno de ellos, mini-olimpiadas para todos los alumnos de la escuela...

Sin embargo, utilizaré aquí el término de “co-acción” y no el de “proyecto” por las tres razones siguientes: 1) no está históricamente marcado por las diferentes concepciones y aplicaciones de la pedagogía del proyecto”; 2) señala claramente la evolución de la perspectiva accional entre el EC y la PA, donde se pasa de la “interacción” a la “co-acción”; 3) me permite proponer paralelamente el concepto de “co-culturalidad” en oposición al de “interculturalidad”.

La aparición de la PA, del mismo modo que la del EC, sólo puede entenderse con relación al objetivo social de referencia, y el paso de un enfoque al otro, por la evolución de ese objetivo. Cuando el objetivo del EC, como ya hemos visto, corresponde principalmente a la problemática de encuentros e intercambios puntuales, el de la PA se inserta en la progresión de la integración europea: de ahora en adelante se considera que todo alumno debe estar preparado para seguir una parte de sus estudios en lengua extranjera, para cursar una parte de su carrera universitaria en el extranjero y para desarrollar una parte de su actividad profesional en otro país. Y aún para trabajar en su propio usando una lengua extranjera: ya ocurría esto con la comunicación a distancia (escribir en portugués a una empresa brasilera, llamar por teléfono en alemán a un colega austríaco) o sin moverse de su país (participar en una reunión de trabajo en español con ingenieros mejicanos), pero se trataba de intercambios más o menos circunstanciales cuyo análisis y manejo podían asumirse dentro de la perspectiva intercultural. La culminación del proceso de globalización en algunas empresas da lugar a situaciones cualitativamente diferentes que serán cada vez más frecuentes en el futuro: ya ocurre, por ejemplo –se alegre uno de ello o lo lamente–, que los ejecutivos franceses de una empresa francesa situada en Francia, tengan que trabajar en inglés no sólo con alemanes o italianos, sino también con otros franceses.

Es cierto que la perspectiva intercultural en didáctica de las lenguas-culturas se ha abierto en estos últimos años a cuestiones relativas a situaciones de contacto permanente entre culturas diferentes, como es el caso de sociedades multiculturales y de fenómenos individuales o colectivos de mestizaje cultural. Es así como Maddalena DE CARLO puede en 1998 asignar a esa perspectiva, en el libro que le dedica, el objetivo de prepararnos a “vivir juntos nuestras diferencias” (p. 39). Sin embargo, cuando ya no se trata sólo de “vivir juntos” (co-existir o co-habitar) sino de “hacer juntos” (co-actuar), no nos podemos contentar con asumir nuestras diferencias: necesitamos imperiosamente crear juntos semejanzas. Y esta modificación del objetivo cultural de referencia exige nada menos que pasar en didáctica de la cultura de una “lógica producto” –la única que se haya implementado hasta ahora, en cualquiera de las metodologías o enfoques históricos– a una “lógica proceso” por otra parte más adaptada a una representación moderna, es decir dinámica, de las realidades culturales. Es obvio que en la perspectiva intercultural se ha podido hasta ahora focalizar tanto en el tema de la “alteridad” sólo porque no se ha pensado prioritariamente en la acción común, la cual exige elaborar **concepciones idénticas, es decir objetivos, principios y modos de actuar compartidos por haber sido elaborados en común por y para la acción colectiva.**

En una entrevista para el número de septiembre 1999 de la revista francesa *Sciences Humaines*, el psicólogo y pedagogo André Giordan definió la “concepción” como “el sistema de pensamiento que se pone en funcionamiento frente a un proyecto”. En mi opinión, se trata más bien de un “sistema de **acción**”, el cual, al mismo tiempo que produce un sistema de pensamiento, es producido por él, en ese movimiento recursivo que sugieren las dos citas con las que comencé este artículo. Es el salto cualitativo que implica el paso de las **representaciones del otro** (movilizadas en el hablar con y en el actuar sobre otro) a las **concepciones comunes** (creadas para y por el actuar con otros) lo que explica esas experiencias muy conocidas, como aquella (que yo he vivido personalmente y seguramente también muchos de mis lectores) de viejos amigos que llegan a no soportarse más después de algunas semanas del primer viaje o trabajo en común. Contrariamente a las representaciones –que sólo están relacionadas con la percepción–, las concepciones en efecto tienen que ver con la acción, de modo que son éstas, y no aquéllas, las que aparecen en última instancia como determinantes cuando se trata de actuar con otros.

Sucede lo mismo con los valores, las que no se adquieren ni por la enseñanza (no son del orden del conocimiento) ni por simple contacto (tampoco son del orden de las representaciones), sino por y para la acción misma. Para la acción: no hay respeto por el otro si no existen la voluntad de respetarlo y los actos correspondientes. Por la acción, como lo explica É. DURKHEIM en *La educación moral*: “Para garantizar la moralidad en su mismo origen, es necesario que el ciudadano sienta gusto por la vida colectiva. Pero para apreciar la vida en común hasta el punto de no poder prescindir de ella, es necesario haberse **acostumbrado a actuar y a pensar en común.**” (p. 197, yo subrayo). Es por esta razón que, contrariamente al principal argumento utilizado en el medio escolar por sus promotores desde hace veinte años, la perspectiva intercultural es por sí sola insuficiente para asegurar la formación ética de los alumnos en el marco de su aprendizaje de una lengua-cultura.

Esta perspectiva intercultural es igualmente insuficiente en relación con el nuevo objetivo social de referencia. Cuando se trabaja con “extranjeros” (pero, ¿podemos considerar “extranjeros”, por ejemplo, a colegas con quienes trabajamos desde hace años en su propio país, como me ha suce-

dido varias veces a lo largo de mi carrera?...), ya no se trata sólo de regular al máximo los fenómenos de contacto (incluso permanente) entre culturas diferentes teniendo en cuenta las representaciones que van a determinar las percepciones, expectativas, actitudes y comportamientos de los demás y de uno mismo, sino de lograr hacer cosas en conjunto, para lo que se requiere **elaborar y poner en práctica una cultura de acción común, entendida como conjunto coherente de concepciones compartidas**. Es precisamente ese proceso el que constituye el objeto y el objetivo de lo que propongo llamar la «perspectiva co-cultural».

Conclusión prospectiva

Al final de este artículo, puedo proponer la siguiente modelización de la evolución histórica de las formas de adecuación entre perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica escolar de las lenguas-culturas :

<i>metodología</i>		1. metodología tradicional	2. metodología activa	3. enfoque comunicativo	4. perspectiva co-accional
<i>objetivo social de referencia</i>		comprensión de los textos clásicos de la literatura extranjera	acceso a todo tipo de documentos culturales en lengua extranjera	Intercambios puntuales con extranjeros	realización en común de acciones sociales
<i>perspectiva accional</i>	<i>operación</i>	traducción	explicación	interacción	co-acción
	<i>medio</i>	reproducir	hablar de	hablar con/actuar sobre	actuar con
<i>perspectiva cultural</i>	<i>tipo</i>	universalista	civilizacional	intercultural	co-cultural
	<i>orientación</i>	valores	conocimientos	representaciones	concepciones

La elaboración de la última perspectiva, co-accional (*i.e.* co-lingüística y co-cultural), no sólo es necesaria para 1) poner en adecuación nuestra disciplina con el nuevo objetivo social de referencia. Es indispensable por estas cuatro razones siguientes más :

2) Esta perspectiva co-accional permite reflexionar de otro otro sobre las dos cuestiones relacionadas –y en adelante insoslayables en nuestras clases escolares, como bien lo sabemos– a saber la motivación y la responsabilización de los alumnos:

–En lo que a motivación se refiere, no puedo más que remitir al excelente capítulo que el pedagogo cognitivista Jacques TARDIF dedicó, en su libro de 1992, a la “motivación escolar”. Allí desarrolla la idea de que esa motivación sólo se puede construir desde una perspectiva accional –la de las «tareas» a realizar– porque ella depende simultáneamente de la **percepción** y de la **concepción** que los alumnos tienen de esas tareas.

–En lo que a responsabilización se refiere (la cual consiste en la voluntad personal de actuar socialmente poniendo en práctica determinados valores), es precisamente en los cursos más difíciles donde la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera debe imperiosamente hacerse en un marco co-accional en el que estén definidas explícitamente, en base a valores compartidos, las concepciones comunes exigidas por el trabajo colectivo.

3) De un modo más general, todo curso de lengua constituye en sí-mismo un marco co-accional determinado, dado que tanto el docente como los alumnos tienen que realizar allí una acción conjunta de enseñanza/aprendizaje de una lengua-cultura que sólo podrán llevar a cabo conjuntamente si existe un acuerdo mínimo sobre unas **concepciones** comunes. La perspectiva que propongo aquí me parece por lo tanto como naturalmente adecuada a todo tipo de contexto de enseñanza/aprendizaje, a la inversa del EC, en el que el contexto escolar siempre aparecía como artificial (de ahí su recurso sistemático a la simulación).

4) Esa perspectiva co-accional es la que mejor se adapta a todos los dispositivos colectivos –que se han multiplicado en los últimos años y se generalizarán probablemente en el futuro– donde la lengua es enseñada/aprendida **para y por la acción con dimensión social**, especialmente:

–la enseñanza primaria: los niños se interesan menos en la lengua extranjera en sí-misma que en actividades interesantes que se les proponga realizar juntos en lengua extranjera;

–las llamadas “clases bilingües”, en las que la lengua extranjera viene a ser un instrumento colectivo de aprendizaje de otras materias escolares;

–las diferentes formas de “aprendizaje colaborativo” (tales como el aprendizaje en “tándem”, *i.e.* en parejas) en las que los aprendices llevan a cabo conjuntamente su proyecto común, el cual es a la vez de aprendizaje y de enseñanza;

–los “trabajos personales dirigidos” recientemente introducidos en los últimos años de la enseñanza secundaria francesa, en los que la lengua extranjera puede ser usada como herramienta (para documentarse, por ejemplo) con el fin de poder elaborar un trabajo de investigación que alumno tendrá que defender frente a un jurado ;

–la preparación al diploma francés CLES (Certificado de Lenguas para la Enseñanza Superior), en el cual los estudiantes deben demostrar una cierta competencia en el uso de la lengua extranjera para sus estudios universitarios: ser capaces de tomar apuntes en una conferencia en lengua extranjera, hacer una lección en lengua extranjera, etc.

5) Esta perspectiva co-accional es también la que más se adapta a Internet, cuya especificidad y novedad residen menos en el acceso a la documentación (que ya existía con las bibliotecas y los medios de comunicación), en los multimedios (que ya habían explotado *e.g.* los cursos audiovisuales de los años sesenta) o en la comunicación sincrónica o asincrónica (que ya existía con el teléfono, el “Minitel” en Francia, el fax y la correspondencia postal), que en el trabajo colaborativo asistido por computadora (TCAO, en inglés CSCW, *Computer-Supported Cooperative Work*), para el que se crearon “colecticiales”, *i.e.* sistemas informáticos que integran el procesamiento de la información y las actividades de comunicación teniendo como objetivo ayudar a los usuarios para realizar un trabajo colectivo.

“... **pero** teniendo como objetivo...”, hubiera podido escribir yo *supra* para recalcar la línea de separación entre el enfoque comunicativo y la perspectiva co-accional. De tanto de aplicar durante treinta años a la comunicación, en didáctica de las lenguas-culturas, el principio interno de la

homología fines-medios (hacer comunicar para enseñar a comunicar), se ha terminado por olvidar que en el mundo extra-escolar, la comunicación no es un fin en sí misma sino un medio al servicio de actividades socialmente significativas.

Del mismo modo, la perspectiva intercultural, de tanto focalizar en la relación entre el descubrimiento personal de la alteridad y la toma de consciencia de la propia identidad, ha tendido en alimentar el fantasma latente de una especie de “esencia individual”, y así en olvidar dos cuestiones fundamentales que sin embargo el objetivo ético de la enseñanza escolar hace insoslayables: la “cuestión existencial” (Es bien conocida el dicho del filósofo francés Sartre según el que no se trata tanto de saber lo que somos sino de lo que vamos a **hacer** con lo que somos.), y la “cuestión social” (¿Qué **hacer juntos**, a pesar de nuestras diferencias y, al mismo tiempo, con ellas?).

La elaboración de esa perspectiva co-accional, con sus modos de aplicación en los materiales didácticos y en las prácticas de clase, trasciende el marco de este artículo así como el de mis competencias actuales, ya que corresponde en realidad al objetivo de un todo un programa colectivo de investigación que espero se lleve a cabo en los próximos años. Pero considero que tal programa deberá empezar por cuestionar fuertemente los enfoques comunicativo e intercultural tales como se han instalado hoy, demasiado cómodamente, en una posición dominante en la didáctica de las lenguas-culturas. Después de haber impulsado y representado la innovación durante tres décadas, dichos enfoques se encuentran hoy a su vez, al igual que aquellos que los precedieron, es decir totalmente superados por la evolución de la sociedad.

El que hayan sido superados no significa de ningún modo que haya que desecharlos para reemplazarlos por otros más recientes, por lo menos si se ha abandonado la antigua idea del progreso por **substitución** y se ha adoptado la concepción más moderna y más acorde con la naturaleza compleja de la problemática didáctica, la de un progreso por **enriquecimiento** de perspectivas diferentes a las que siempre el profesor debe acudir alternativamente en función de los objetivos, situaciones y necesidades evolutivas del proceso de enseñanza/aprendizaje:³

–Las concepciones movilizadas en las acciones sociales, como ya hemos visto, implican valores y exigen hoy en día formas diversificadas de traducción –a la vez interlingüe (traducción simultánea o consecutiva, interpretación,...) e intralingüe (resumen, sinopsis, síntesis, inserción de citas, reescritura después de inclusión extractos de diferentes fuentes,...)– que los autores del *Marco europeo* han agrupado bajo el nombre genérico de “mediaciones”. Éstas, como lo señalan ellos acertadamente, “ocupan un lugar importante en el funcionamiento normal del lenguaje en nuestras sociedades”: encontramos ahí, –aún cuando su concepción se ha modificado por supuesto con la evolución de las necesidades, las ideas y las técnicas–, la configuración característica de la metodología tradicional (*traducción-valores*).

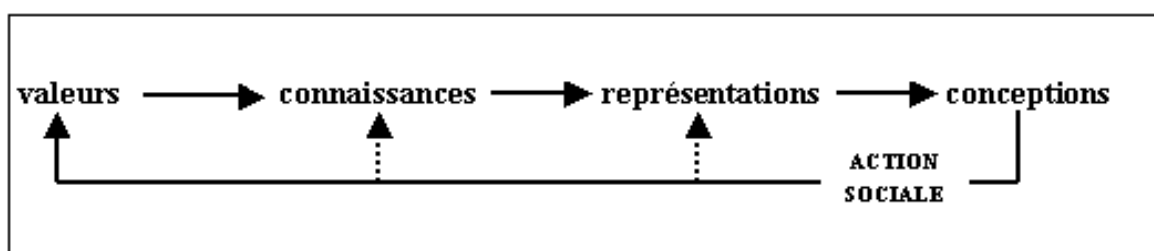
–Por otra parte, las configuraciones propias de la metodología activa (*explicación-conocimientos*) y de los enfoques comunicativo e intercultural (*interacción-representaciones*) siguen siendo in-

³ En otros términos, la naturaleza compleja de la didáctica de las lenguas-culturas exige que se le aplique la lógica recursiva o dialógica : el hecho de que una problemática haya sido “dejado atrás” (en francés, “qu’une problématique soit dépassée”,) implica que en cualquier momento puede ser necesario pasar de nuevo por ella (“repasser par elle”).

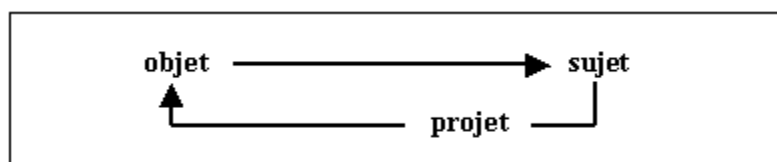
dispensables en la actualidad para la gestión concreta de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el medio institucional (particularmente escolar).

La perspectiva co-accional que presento en este artículo debe por lo tanto entenderse en una lógica opuesta a la que ha prevalecido hasta ahora en didáctica de las lenguas-culturas, una lógica ya no lineal sino *recursiva*, ya no exclusiva sino *integrativa* :

– En lo que a su perspectiva cultural se refiere, los conocimientos culturales y la consciencia de las representaciones interculturales contribuyen por supuesto a la elaboración de concepciones para la acción común, pero esta elaboración sólo puede realizarse en base a valores compartidos cuya puesta en práctica en la acción requiere nuevos conocimientos y lleva a cuestionar las representaciones en juego, lo que trae aparejada una modificación de las concepciones iniciales, y así sucesivamente :

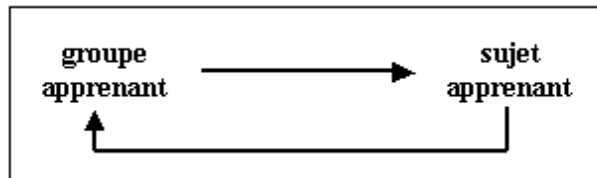


– En cuanto a su perspectiva accional, la noción de “proyecto” (en el sentido muy general de concepción de una acción) supone un circuito recurrente objeto → sujeto, sujeto → objeto, desplazamiento que, como lo expresé en mi artículo de 1998 ya citado, permite evidenciar las tres versiones históricas de la perspectiva intercultural, al mismo tiempo que limita las posibilidades de su evolución autónoma, de ahí en adelante estructuralmente agotadas. En pedagogía, en efecto, la idea de proyecto se basa en el valor formativo de un proceso permanente de modificación del objeto por el sujeto, y de adaptación del sujeto al objeto modificado por él mismo :



– Finalmente, en cuanto al prefijo aplicado a su doble perspectiva («**co-accional-co-cultural**»), la noción de “acción **social**” del *Marco europeo* reintroduce claramente en didáctica de las lenguas-culturas la dimensión colectiva, olvidado en el EC a causa de un desarrollo unilateral de las nociones de “focalización en el aprendiz” y de “autonomía”. Así, el objetivo de la enseñanza/aprendizaje escolar de las lenguas-culturas no es sólo la formación de individuos autónomos, sino igualmente la de ciudadanos al mismo tiempo creativos y responsables, activos y solidarios. Desde este punto de vista también, el desplazamiento histórico objeto (colectivo)→ sujeto (individual) en didáctica de las lenguas-culturas ha llegado ahora a su límite. Es hora que recordemos, en nuestra disciplina, que un individuo no puede ser libre solo

o en una colectividad dependiente, y que sólo puede encontrar sentido a su vida en proyectos que van a involucrar a otros además de sí; que integremos las nociones de “inteligencia colectiva” y de “sociedad aprendiz” ya desarrolladas en otros dominios intelectuales (el de los formadores en empresas, en particular); y que consideremos en consecuencia que es también el grupo-clase y los grupos restringidos en tanto los que deben convertirse en “aprendices autónomos”. En su *Introducción al pensamiento complejo*, Edgard Morin da como ejemplo de lógica recursiva “la sociedad producida por las interacciones entre los individuos, pero que, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce” (1990, p. 100). Ocurre lo mismo en nuestras clases, entre el aprendiz individual y el aprendiz colectivo :



Uno de los intereses históricos de esta perspectiva co-accional que presento en este artículo es sin duda el de incorporar por fin a la reflexión sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas/culturas esta lógica recursiva característica del pensamiento complejo, y como tal constitutiva de esta “didáctica compleja de las lenguas-culturas” ahora indispensable para pensar los nuevos contextos comunicativos y responder a los nuevos desafíos de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1^e éd. 1996, 2^e éd. corr. 1998 ; Paris : Didier, 2001.
- DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, Paris : CLE international (coll. «Didactique des langues étrangères»), 1998, 126 p.
- DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF, 1969 [1^e éd. 1938], 404 p.
- GODART Adrien, [Intervention au cours de la table ronde sur «L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle. Réunion du 2 mai 1907 »], *Les Langues modernes* n° 8, 1907, pp. 279-286. Paris : APLV.
- KRAMSCH Claire, *Interaction et discours dans les classes de langue*, Paris : Hatier-CRÉDIF (coll. «LAL»), 1984, 191 p.
- MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF, 1990, 160 p.
- NIKOU Théodora, *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère (Grèce : enseignement secondaire public)*. Thèse, Université Paul Valéry – Montpellier-III, juin 2002. Directeur : Henri Boyer. 549 p.
- PUREN Christian, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CRÉDIF, 1994, 212 p.
- »La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire», *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Didier-Érudition.
- »Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues», *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris : Didier-Érudition.
- TARDIF Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.
- ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF (coll. «Essais»), 1993, 128 p.