

DEL ENFOQUE COMUNICATIVO A LA PERSPECTIVA DE LA ACCIÓN Y DE LO INTERCULTURAL A LO CO-CULTURAL*

CHRISTIAN PUREN
Universidad de Tallin
Universidad de Saint-Étienne

I. INTRODUCCIÓN

Hace ya más de tres décadas que la perspectiva intercultural ha surgido en didáctica de las lenguas y culturas, y por lo menos veinte años desde que se ha impuesto como orientación dominante. Al menos en los coloquios y publicaciones de los didactas, ya que su presencia ha sido mucho más discreta en los manuales (en los que encontramos más de transmisión de conocimientos que de actividades propuestas para que los estudiantes las realicen en base a sus propias representaciones)¹, y más discreta

*Una primera versión de este artículo apareció en "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". En *Langues modernes*, 3, 2002, pp. 55-71. En este artículo el autor retoma ideas y contenidos que ha desarrollado desde hace algunos años en diferentes artículos, en particular en los de 1998, 2002, 2005 y 2006 (a, b, c y d). Este texto ha sido reescrito por el autor especialmente para este volumen, reproducido con su autorización y la traducción ha sido revisada por él. Traducción de Pilar García Carcedo.

¹ Se pueden encontrar numerosas propuestas sistemáticas de actividades interculturales en los manuales especializados en este enfoque, como los de P. Bertocchini *et al.*, *Spécial France : pratiques de la civilisation*. Torino, Eureka, 1994, A. Cain *et al.*, *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris, Ophrys-INRP, 1996, o en el de M. Huber-Kriegler *et al.*, *Miroirs et fenêtres. Manuel de communication interculturelle*. Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Éditions du Conseil de l'Europe, 2005. Para localizar ejemplos extraídos de una decena de manuales diferentes se puede consultar A. Fenner *et al.*, *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en oeuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la*

todavía en las aulas mismas, por supuesto. El momento es especialmente propicio para un balance crítico, teniendo en cuenta que la “configuración didáctica” en la que se formó este enfoque intercultural está en proceso de ser remplazada por otra, y que ahora podemos abordarla con la perspectiva histórica necesaria, no solamente en relación a esta última evolución, sino en relación a las aproximaciones culturales anteriores. Lo que me propongo llevar a cabo en el presente artículo es precisamente esa revisión desde una perspectiva histórica.

Las “configuraciones didácticas” son coherencias históricas constituidas por relaciones estrechas que en determinados momentos se han podido establecer entre un objetivo social de referencia, una acción de referencia, una tarea de referencia y, finalmente, la construcción didáctica correspondiente. La tabla siguiente representa la evolución de dichas configuraciones didácticas en Francia durante el último siglo²:

culture. Centre européen pour les langues vivantes. Graz, Éditions du Conseil de l'Europe, 2002, cap. “Sensibilisation à la culture”, pp. 158-225.

² Esta evolución es, sin duda, hasta cierto punto diferente en los otros países europeos, pero tengo la impresión (que habrá que confirmar o desestimar a través de investigaciones específicas) de que en gran parte es común.

2. MODELO DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

	Competencias sociales de referencia		Acciones sociales de referencia	Tareas escolares de referencia	Construcciones didácticas correspondientes
	lingüística	cultural			
1	Capacidad para releer textos clásicos	Capacidad para desarrollar su formación sumergiéndose en dichos textos clásicos para reconocer y compartir los <i>valores universales</i> que constituyen el "fondo común de la humanidad" (É. Durkheim): Competencia transcultural	Leer	Traducir (=leer, en paradigma indirecto)	Metodología tradicional (siglo XIX)
2	Capacidad para mantener a distancia un contacto con la lengua-cultura extranjera a partir de documentos auténticos	Capacidad para utilizar los <i>conocimientos</i> sobre la cultura de los otros: Competencia meta-cultural	Hablar sobre	"Explicación de textos" por medio de una serie de tareas en la lengua diana (paradigma directo): parafrasear, analizar, interpretar, extrapolar, comparar, reaccionar, transponer...	Metodología directa para el segundo ciclo escolar (1900-1910) y metodología activa (1920-1960)
3	Capacidad para intercambiar puntualmente informaciones con extranjeros	Capacidad para dominar las representaciones cruzadas en la interacción con el Otro: Competencia inter-cultural	Hablar con Actuar sobre	- simulaciones y juegos de rol - actos de habla	Enfoque comunicativo (1980-1990)
4	Capacidad para cohabitar permanentemente con extranjeros o compatriotas de culturas diferentes	Capacidad para comprender los <i>comportamientos</i> de los demás y adoptar comportamientos comunes aceptables en una sociedad con diversidad cultural: Competencia multi-cultural	Vivir con	Actividades de mediación entre las lenguas y las culturas diferentes: interpretación, reformulación, resúmenes, perífrasis, equivalencias...	Didáctica del plurilingüismo (1990-?) Competencia plurilingüe y pluricultural y competencia de mediación en el MCRL (2000- ¿?)
	Capacidad para trabajar durante un extenso período de tiempo en lengua extranjera con locutores nativos y no nativos	Capacidad para elaborar con los otros <i>concepciones comunes</i> de la acción colectiva sobre la base de <i>valores contextuales</i> compartidos: Competencia co-cultural	Actuar con	Acciones colectivas con dimensión colectiva (actividades de tipo "pedagogía del proyecto")	Esbozo de una "perspectiva de acción" en el MCRL (2000- ¿?)

3. COMENTARIOS AL MODELO

Los diferentes ejemplos históricos aportados en este modelo son, en mi opinión, suficientes para definir los conceptos utilizados en los títulos de las cinco columnas³. Por tanto pasaré directamente a realizar algunos comentarios que me parecen indispensables para mi propósito, y los presentaré aquí en un orden no significativo.

3.1 “Acción” como acto social versus “tarea” como acto escolar

Ni en lengua corriente (francés o español), ni en el *Marco europeo común de referencia para las lenguas (MCRL)*, se ha hecho la distinción que yo propongo aquí entre “acción”, en el sentido de “acto social” o “de uso”, y “tarea” en el sentido de “acto escolar” o “de aprendizaje”. Veamos cómo han definido los autores del CECL la nueva “perspectiva de acción”:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que sólo⁴ puede otorgarles pleno significado. Hablamos de “tarea” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.⁵

Vemos así que los autores del *MCRL* no proponen términos diferentes para designar el acto de aprendizaje y

³ Señalaré solamente que el concepto de “acción social de referencia” se aproxima al de “práctica social de referencia” utilizado desde los años ochenta por los didactistas de ciertas disciplinas (ciencias, artes plásticas, educación física...).

⁴ “Sólo”, si seguimos el original en inglés o francés, y no “por sí solo”, como en la traducción propuesta por el Instituto Cervantes y publicado por Anaya: la diferencia de sentido me parece sumamente importante.

⁵ *MCRL*, cap. 2.1, p. 9.

el acto de uso: utilizan indistintamente “acción”, “tarea” y “actividad”, sin duda bajo la influencia del enfoque comunicativo, en el que el ejercicio de referencia, la simulación, intenta precisamente neutralizar la diferencia entre actividad escolar y actividad social; se pide por tanto a los aprendices que actúen en clase como si estuvieran fuera de clase. Pero a partir del momento en que los autores del *MCRL* (acertadamente, en mi opinión, ¡ya era hora!) establecen la diferencia entre usuario/uso y aprendiz/aprendizaje, hubiera sido necesario que distinguieran conceptualmente entre los dos tipos de acto. Personalmente propongo “acto” y “actividad” como conceptos genéricos, “acción” para acto/actividad de uso o social, y “tarea” para acto/actividad de aprendizaje o escolar.

3.2 *Modificación de la acción social de referencia y rupturas metodológicas*

La búsqueda constante de una relación lo más estrecha posible entre la acción de referencia y la tarea de referencia explica el mecanismo histórico de las progresivas rupturas de las construcciones metodológicas: una modificación cualitativa del objetivo social de referencia provoca la modificación en cadena de la acción de referencia, de la tarea de referencia y finalmente de la construcción didáctica, ya que esta última resultaba ineficaz por encontrarse inadaptada.

Los párrafos siguientes de la *Circular relativa a la enseñanza de las lenguas* publicada el 15 de noviembre de 1901 por el Ministerio de Instrucción pública francés ponen en evidencia tal mecanismo:

La enseñanza de lenguas, a pesar de los progresos obtenidos en los últimos años, no ha producido los resultados que teníamos derecho a esperar del celo y el saber de nuestros maestros.

Los buenos alumnos hacen muchas *versions* (traducciones directas) y *thèmes* (traducciones inversas), pero pocos serían capaces de redactar sin esfuerzo una carta o de mantener una conversación. Cuando el fin principal en la enseñanza de lenguas extranjeras es aprender a hablarlas y a escribirlas.

Si este objetivo no se ha conseguido al final de los estudios, la enseñanza ha fallado.

El conocimiento práctico de las lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad para el comerciante y para el empresario así como para el sabio y el intelectual.

En el instituto las lenguas extranjeras no deben ser enseñadas como las lenguas muertas. No se deben convertir en un instrumento de cultura literaria o de gimnasia intelectual.

Es necesario emplear un método que de al alumno la posesión efectiva de esas lenguas de la manera más eficaz y más rápida.

Ese método es el método directo.

En este pasaje se observa claramente, en efecto, que la percepción de los inconvenientes de la metodología tradicional en vigor se basa en que ya no corresponde al nuevo tipo de acto social que se ha convertido en el objetivo de la metodología directa: mientras que anteriormente se trataba de traducir lenguas extranjeras para leerlas, desde ese momento se trata de hablarlas y escribirlas; mientras que las lenguas extranjeras eran hasta entonces un instrumento para la formación intelectual y literaria, desde ese momento se pretende que sean un instrumento de “conocimiento práctico”.

Ese instrumento de conocimiento, y todo el proceso correspondiente de apropiación de dicho conocimiento, van a ser concebidos necesariamente en función del objetivo social de referencia:

- En la metodología activa, este objetivo social de referencia era el contacto con la lengua-cultura extranjera por medio de documentos auténticos: textos literarios como anteriormente, pero también artículos de periódicos y de revistas, programas de radio y de televisión... El acto escolar de referencia, es decir la “explicación de textos” a la francesa, corresponde precisamente a un conjunto de tareas pensadas para explotar de la mejor manera posible cada documento, siempre con ese objetivo social⁶.
- Desde que el objetivo social de referencia comenzó a ser preparar a los alumnos para encontrar ocasional-

⁶ Para un análisis detallado de dichas tareas en la explicación de textos, véase Ch. Puren, “Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social”. Publicado on-line en octubre de 2006 en el sitio web *Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)*, <http://www.aplv-languesmodernes.org>, en la sección *Les Langues modernes > Matière à discussion*.

mente nativos de la lengua-cultura extranjera (a través de viajes puntuales y del turismo en particular), fue cuando apareció el enfoque comunicativo (trabajos del Consejo de Europa a comienzos de los años setenta, con la publicación de diferentes niveles umbrales): cuando se encuentran personas que no se conocen y que saben que dejarán de verse muy pronto, el objetivo natural de la interacción es el intercambio de información. Este intercambio se ve desde luego influenciado por los efectos producidos por las intenciones comunicativas de los interlocutores, pero esta “interacción” es fundamentalmente la acción de cada uno sobre el otro (cf. la noción de “acto de habla”), y no acción común, como en la última configuración didáctica la “perspectiva de acción” esbozada en el *MCRL*.

- En los años noventa, el objetivo social de referencia se desplaza de nuevo, y es el de preparar a los alumnos para cohabitar armoniosamente en una sociedad cada vez más multilingüe y multicultural. Se trata de la “competencia plurilingüe y pluricultural” presentada así en el capítulo 6.1.3 del *MCRL*:

La competencia plurilingüe es la capacidad de los actores sociales para gestionar situaciones en las que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja” [...]

Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas.

[...]durante el curso del proceso de socialización, se encuentran expuestos a diferentes variedades lingüísticas y a la diferenciación cultural intrínseca en toda sociedad compleja [...]

Esta competencia se caracteriza asimismo por el hecho de que, en su puesta en práctica, las capacidades y los conocimientos tanto generales como lingüísticos que posee un individuo son solicitados de manera diferenciada. Por ejemplo, las estrategias utilizadas para llevar a cabo tareas que suponen el uso de la lengua pueden variar

según la lengua en cuestión. La competencia existencial (saber ser), que demuestra la apertura, la sociabilidad y la buena voluntad mediante el uso de gestos, la mímica y la proxémica, puede en el caso de una lengua en la que el individuo tiene un nivel pobre del componente lingüístico, compensar esta deficiencia durante el curso de la interacción con un hablante nativo, mientras que, en la lengua que se conoce mejor, este mismo individuo puede adoptar una actitud más lejana y reservada. La tarea también puede que se vuelva a definir y el mensaje lingüístico se reforme o redistribuya, según los recursos disponibles para la expresión o la percepción que el individuo tiene de dichos recursos. Otra característica de una competencia plurilingüe y pluricultural: es que no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones, alternancias de diferentes tipos. Es posible cambiar de códigos durante el mismo mensaje o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua⁷.

- Finalmente, la “perspectiva de acción” del mismo *MCRL* esboza simultáneamente la toma en consideración de un nuevo objetivo social ligado al avance de la integración europea, que consiste en preparar a los aprendices para trabajar, en su propio país o en un país extranjero, con nativos de diferentes lenguas-culturas extranjeras, como es el caso ya, por ejemplo, en las empresas multinacionales o en las universidades, donde los estudiantes de todos los países estudian juntos en la lengua del país de acogida. No se trata solamente de comunicarse con el Otro (de informarse y de informar) sino de actuar con el Otro en lengua extranjera; lo que implica no ya solamente tener una buena imagen de él –representaciones positivas–, como en el enfoque intercultural ligado a la perspectiva comunicativa, sino compartir con él las mismas “concepciones” de la acción común, es decir las mismas finalidades⁸, objetivos, principios, normas, métodos y modos de evaluación de la acción común.

⁷ *MCRL*, cap. 6.1.3, p. 105.

⁸ Lo que implica los mismos valores; al contrario que en los valores humanistas, estos nuevos valores no son considerados como universales, sino relativos al tipo de acción común y a su contexto, como aquellos en los que se piensa cuando se hable de “cultura escolar” o de “cultura de empresa”.

Si el principio de homología acción-tarea continúa funcionando, como así parece, propongo la denominación más precisa de perspectiva de “acción cooperativa”, lo que supone una reactivación muy fuerte de la llamada “pedagogía de proyecto”, en la que el principio de base consiste precisamente en dotar de sentido y coherencia al aprendizaje de los estudiantes haciendo que se impliquen en acciones colectivas de dimensión colectiva⁹.

3.3 La “perspectiva de acción” como relación entre acción de referencia y tarea de referencia

Una constante histórica en Didáctica de lenguas-culturas es la búsqueda de la relación más estrecha posible entre acción de lenguaje de referencia y tarea lingüística de referencia, siendo precisamente la primera función de toda construcción didáctica la de construir esta relación fundamental tanto en los materiales como en las aulas.

- En la metodología tradicional (configuración didáctica nº 1), se trata de un régimen de paradigma indirecto, es decir, que se considera que hablar una lengua extranjera consiste en pensar en la lengua materna y traducir simultáneamente a la lengua extranjera, o dicho de otra forma, hacer una traducción indirecta oral instantánea más o menos inconsciente; paralelamente, leer en lengua extranjera, consiste en hacer una traducción directa mental instantánea. Lo que explica que en la didáctica tradicional de lenguas para los adultos (en la que el objetivo es lograr una competencia efectiva de comunicación oral en lengua extranjera), el ejercicio de referencia, llamado de “fraseología”, consiste

⁹ Para una bibliografía de partida sobre la noción de proyecto, véase I. Bordini y J. P. Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette-Education, 1995 para una perspectiva pedagógica, J. P. Boutinet, *Anthropologie du projet*. Paris, PUF, 2001 para una perspectiva antropológica, y, por último, en el ámbito en el que el proyecto ha sido sistemáticamente utilizado y sin duda mejor teorizado – en la gestión de empresas–, G. Garel, ‘Pour une histoire de la gestion de projet’, *Gérer et comprendre* n° 74, diciembre de 2004, pp. 77-89. Consultado on-line en la dirección <http://www.anales.org/gc/2003/gc74/garel77-90.pdf>. Estos tres textos tienen el interés añadido de abordar el proyecto de manera histórica y crítica a la vez.

- para el profesor en utilizar una lista de frases aisladas traducidas en las dos lenguas (fuente y meta) y leer al azar una frase en una u otra lengua, y así sucesivamente, y en designar para cada frase a un alumno que la traduzca de inmediato. Es, por lo tanto, un ejercicio de automatización de la traducción que es exactamente el equivalente, en régimen de paradigma indirecto, de lo que será más tarde el ejercicio estructural en régimen de paradigma directo, siendo la única diferencia que en un caso se trata de automatizar la aplicación de reglas y en el otro la reproducción de modelos.
- En la metodología activa (configuración didáctica nº 2, donde se ha pasado al régimen de paradigma directo), se intenta formar a los estudiantes para ser capaces más tarde de mantener un contacto a distancia con la lengua-cultura extranjera por medio de documentos auténticos. La “explicación de textos” a la francesa es desde luego un ejercicio muy particular y sin equivalente en Europa, pero su “núcleo duro”, el “corazón” de su dispositivo, corresponde al entrenamiento intensivo con tareas para las que se quiere entrenar a los aprendices con el fin de realizar más adelante la acción de referencia correspondiente: por una parte desarrollar conocimientos anteriores (lingüísticos y culturales) utilizándolos para la comprensión de un documento auténtico, y por otra parte extraer de dicho documento conocimientos nuevos (lingüísticos y culturales).
 - En el enfoque comunicativo (configuración didáctica nº 3), se proponen, para formar a los aprendices en la comunicación en lengua extranjera con los nativos a los que tendrán sin duda ocasión de encontrar, hacerles comunicarse entre sí en clase como si fueran nativos, estando concebida cada unidad didáctica para conseguir que los aprendices sean capaces al final de realizar correctamente esta simulación.
 - Si recuperamos ese principio de homología fines-medios en la perspectiva de acción (y no se sabe por el momento como podría abandonarse ese principio), en lo sucesivo formaremos a los alumnos para actuar social-

mente en lengua-cultura extranjera, haciéndoles sobre todo actuar socialmente en lengua-cultura extranjera en clase: este medio tiene ya un nombre en pedagogía general, y es el de “pedagogía del proyecto”.

Cada construcción didáctica se basa por lo tanto en una “perspectiva de acción” propia, si se define ésta de manera abstracta (lo cual es indispensable para tomar perspectiva sobre ella y reubicarla en el largo proceso didáctico) como toda relación entre una acción de referencia y una tarea de referencia. Es la razón por la que propongo hablar, en el caso de la relación entre la “acción social” del MCRL y los proyectos pedagógicos en clase, de “perspectiva de acción cooperativa”.

3.4. *La relación entre perspectiva de acción y perspectiva cultural*

Una segunda constante histórica en Didáctica de las lenguas-culturas es el establecimiento de la mejor adecuación posible entre las competencias lingüística y cultural que se pretenden adquirir y su puesta en práctica conjunta. Es ese mecanismo el que va a definir la relación lengua-cultura en las diferentes construcciones didácticas, pudiendo variar enormemente esta relación y en ocasiones hasta invertirse de una a otra.

- En la metodología tradicional, la traducción literal, que comenzaba por “palabra a palabra” en el mismo orden (ejercicio de traducción llamado *juxtalinéaire* de yuxtaposición lineal). Se suponía que esta traducción rendía cuentas con transparencia de todo el sentido del texto, o en todo caso del único sentido por el que se interesaba, el de los valores universales que supuestamente compartían el autor y los aprendices lectores. La traducción “en buen francés” que venía a continuación era en consecuencia considerada como un ejercicio meramente lingüístico. He estudiado personalmente durante siete años griego antiguo en un seminario, pero no fue hasta mi primer año de universidad cuando descubrí que los numerosos textos que

yo había traducido como elogios de la amistad viril (con títulos como *Qu'un ami est une douce chose!*) no podían entenderse culturalmente más que en relación al estatuto de la homosexualidad en la sociedad griega antigua...

- En la metodología activa, los textos privilegiados son los textos considerados como los más representativos de la lengua y de la cultura, es decir, los textos literarios, teniendo en cuenta la concepción de la "cultura" en la época. Los objetivos culturales son así la percepción y la movilización de las especificidades de la cultura extranjera, siendo las dos tareas correspondientes principales la extrapolación (el texto "explica la cultura": se pueden extraer de él conocimientos culturales nuevos) y la interpretación (el texto "se explica por la cultura": se debe recurrir a los conocimientos culturales previos para poder comprender las connotaciones y los implícitos del texto). Este estudio cultural del texto se lleva a cabo de manera colectiva en clase, y como se hace también en lengua extranjera (en virtud del paradigma directo que estaba vigente entonces), ofrece al mismo tiempo a los estudiantes la ocasión del entrenamiento sobre las formas lingüísticas del texto.
- En la primera versión del enfoque intercultural¹⁰, que vino a combinarse con el enfoque comunicativo dominante desde los años setenta (configuración didáctica nº 3), el objetivo propuesto es que los aprendices modifiquen sus representaciones simplistas y erróneas (los "estereotipos") que podrían dañar la interacción lingüística. La perspectiva cultural del enfoque comunicativo -lo "intercultural"- no puede comprenderse más que en función del objetivo social de referencia de la configuración didáctica de la época. La cita siguiente me parece muy significativa al respecto:

El ejercicio de civilización no puede reducirse al estudio de documentos, o a la comprensión de textos. Esta definición mínima no es operativa más que en un contexto estrictamente escolar. Lo

¹⁰ Sobre las tres versiones en la evolución de lo intercultural en Francia, véase Ch. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-CLE International, 1998.

que se propone es utilizar competencias que permitirán resolver disfunciones inherentes a las situaciones en las que el individuo se implica en una relación con el extranjero y descubre así aspectos de su identidad que no había tenido aún la ocasión de explorar; su cualidad de extranjero que le es reenviada por la mirada del otro, las particularidades de sus prácticas que le parecían hasta ese momento evidencias indiscutibles¹¹.

Encontramos en efecto en estas líneas las tres características de la situación social de referencia del enfoque comunicativo (el encuentro turístico), a saber lo incoativo (temas del “descubrimiento”, de la “toma de conciencia” y de la “apertura”), lo puntual (tema del “reencuentro”) y lo interindividual (tema del “Otro”). El concepto de “representación” –concepto central en la perspectiva intercultural– se define esencialmente dentro de este cuadro: es la percepción estereotipada, la “imagen a priori” que uno se hace del otro antes de conocerle personalmente, en cuanto se tienen los primeros intercambios directos.

- En la configuración didáctica nº 4 se pone de relieve la defensa de la diversidad cultural. La construcción didáctica correspondiente, la “didáctica del plurilingüismo”, no está todavía totalmente elaborada, a pesar de que se beneficia ya de las investigaciones llevadas a cabo desde hace unos quince años sobre la “didáctica de las lenguas vecinas”¹².
- La configuración didáctica nº 5, que cuenta con la ventaja de toda la experiencia histórica acumulada durante décadas por la pedagogía del proyecto, debería conducir hacia un nuevo reequilibrio entre lengua y cultura próximo al de la metodología activa, en la medida en que se tratará para los estudiantes tanto de construirse una competencia cultural común con ocasión del aprendizaje lingüístico colectivo, como de construirse una competencia lingüística común con ocasión de la elaboración de una cultura colectiva.

¹¹ G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier-Érudition, 1993.

¹² Véase, por ejemplo, a partir del artículo pionero de Louise Dabène, “L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines”. En *Langage*, 1975 nº 31, pp. 51-64, los proyectos europeos GALATEA (1991-1999) y GALANET (2001-2004).

Propongo llamar “competencia co-cultural” a esta capacidad para construir una cultura común de acción con los otros, y “co-cultura” a esa cultura común constituida por el conjunto de concepciones compartidas elaboradas conjuntamente por y para la acción colectiva.

3.5 *De las representaciones del Otro a las concepciones de la acción con el Otro*

Las concepciones son por tanto para el enfoque de acción cooperativa lo que las representaciones han sido para el enfoque intercultural, y se puede predecir que en los próximos años darán lugar a un número similar de investigaciones. Se trata evidentemente de un concepto complejo: cuando hablamos de la concepción de un tipo de acción (la concepción de la acción educativa, política, sindical, humanitaria, etc.), me parece en efecto que entendemos tanto las finalidades como los valores, los objetivos, los principios, las normas, en fin: los modos de realización y los criterios de evaluación.

La experiencia común distingue claramente las realidades correspondientes a los dos conceptos. Sabemos, por ejemplo, que no es necesariamente una buena idea la de hacer un viaje largo con un amigo: aunque tengamos una buena imagen de él (una representación muy positiva forjada a través de largos intercambios personales), no tenemos por qué compartir las mismas concepciones de cualquier acción determinada (en este caso, la del viaje). Asimismo, se ha observado que en las parejas los problemas surgen a veces con el nacimiento del primer niño: ya no se trata solamente de relacionarse amorosamente con el otro, ni siquiera de convivir con armonía (con comportamientos que convengan a los dos) sino de compartir y llevar a la práctica conjuntamente la misma concepción de la educación de un niño. Ya no se trata, en palabras de Charles Peguy en *Terre des hommes*, de mirarse el uno al otro, sino de mirar en la misma dirección. Por el contrario, se puede tener las mismas concepciones de una actividad común que alguien del que tenemos una repre-

sentación en parte negativa: un estudiante puede detestar la personalidad de un profesor, pero considerar a pesar de todo que es muy buen profesor, porque su forma de enseñar le conviene y aprende mucho con él. Es sin duda uno de los signos más claros de la madurez profesional de una persona, esa capacidad de disociar, en sus relaciones con los otros, lo que corresponde a sus representaciones y lo que corresponde a sus concepciones.

A partir del hecho de la articulación histórica entre enfoque comunicativo y enfoque intercultural, se ha creído que los estereotipos podían desaparecer y las representaciones del Otro corregirse y desarrollarse simplemente comunicándose con él.

Pero por una parte, en contra de las afirmaciones a veces un poco ingenuas de los promotores del enfoque intercultural, se puede perfectamente conocer al Otro sin llegar a aceptarle ni a respetarle; es factible incluso querer conocerle mejor para combatirlo. En el contexto "revanchista" tras la derrota de 1871, un profesor francés de alemán, Steph Alceste (*sic*: seudónimo cuidadosamente escogido...) escribía lo siguiente en 1891 en la revista de los profesores de lenguas:

Necesitamos ahora más que nunca penetrar en el alma de las naciones extranjeras para poder sorprender en ellas, como ellas tratan de sorprender en nosotros, los posibles y casi seguros enemigos del mañana. ¿Cómo podríamos extender hacia ese punto el horizonte intelectual de la juventud francesa, si no es explicándoles a fondo los textos más significativos de las civilizaciones rivales de la nuestra? ¹³

Por otra parte, la experiencia parece mostrar que es la acción común, y no la comunicación en sí misma, la que se convierte en una condición para una verdadera comprensión del Otro. Jacques Demorgon ha trabajado durante años como animador de reuniones de la OFAJ (Oficina franco-alemana para la juventud), en un ámbito donde las representaciones del Otro, como podemos imaginar, tienen un sentido muy particular teniendo en cuenta el pasado histórico de las relaciones entre los dos países. Y

¹³ S. Alceste [pseudónimo], *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 2. Paris, Le Havre, abril de 1891, pp. 49-53.

de esa larga experiencia ese sociólogo extrae las siguientes conclusiones:

La cultura es una verdad compleja. Los que se expresan en ella no la comprenden necesariamente mejor que aquellos a los que la cultura les es ajena. Una comprensión superior no puede obtenerse más que a través de un trabajo laborioso no solamente de orden comunicativo sino sobre todo cooperativo e incluso competitivo, basada en la efectividad de las interacciones con los otros y acompañada de la posibilidad de contestaciones mutuas¹⁴.

La lengua francesa dispone de particularidades lingüísticas interesantes para ilustrar esta idea: para “entender a alguien” (*entendre quelqu'un*) basta con escucharle cuando habla; “entenderse con alguien” (*s'entendre avec quelqu'un*), sin embargo, implica que se actúe con él, y es sólo así como podemos llegar al “entendimiento”, lo cual no consiste solamente en escuchar (la simple comunicación no es suficiente), sino en comprenderse...

4. DIVERSIDADES

De la misma manera que para los comentarios anteriores del modelo de evolución histórica de las configuraciones didácticas, me limitaré también en este capítulo a algunas conclusiones que me parecen las más importantes cuando tomamos en consideración lo intercultural en relación con el conjunto de la evolución histórica de las configuraciones didácticas.

4.1. *Diversidad de enfoques interculturales*

La tabla propuesta anteriormente sobre la evolución histórica de las configuraciones didácticas es un modelo, es decir, una simplificación voluntaria de la realidad que permite abarcar una realidad más amplia (en este caso, un siglo y medio de evolución de la didáctica escolar de las lenguas-culturas en Francia). Pero la realidad ha sido siempre más compleja, incluida, y puede que más que nin-

¹⁴J. Demorgon, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris, Economica, 2005, p. 398 (el subrayado es mío).

guna, la de lo intercultural. Así presenté en mi artículo de 1998 las que me parece que han sido las tres versiones de este enfoque –por lo menos entre los didactas franceses– y que incluyo a continuación:

- ...a partir de proposiciones compatibles con la configuración didáctica nº 3, que los didactas no pueden abandonar porque la situación escolar implica un contacto a distancia con la lengua-cultura extranjera: en su obra de Alban Cain, Claudine Briane (*et al.*)¹⁵, por ejemplo, se proponían modificar las imágenes estereotipadas de los alumnos oponiéndolas a las imágenes conformes con una realidad extraída de documentos auténticos; ahí podemos ver claramente una voluntad de integrar el enfoque intercultural en el entorno de la enseñanza-aprendizaje escolar;
- ...hasta los análisis de Abdallah Pretceille¹⁶ (en particular en su obra en colaboración publicada ese mismo año de 1996) sobre la manipulación de los signos culturales por los mismos individuos en la gestión consciente de sus interacciones; el contexto de referencia de esta autora no es la enseñanza escolar de la cultura, sino “el marco de la modernidad” caracterizada por “el crecimiento de todas las formas de “mezcla y de mestizaje” (p. 121) ; los autores se interesan por una “actuación cultural” (pp. 116 y ss.) que no está exenta de relación con lo que yo llamo “co-cultural”, incluso si sigue estando influenciado por la interacción comunicativa y la pragmática (este capítulo de A. Pretceille se titula precisamente “Pragmática de la culturalidad a través de la didáctica de lenguas y culturas”).

Estas dos versiones extremas revelan objetivos sociales y entornos de enseñanza-aprendizaje muy diferentes unos de otros: por un lado, la gestión de un contacto escolar a distancia con la cultura extranjera por mediación de documentos auténticos trabajados en clase, por otro la inserción ciudadana en una sociedad multicultural. El concep-

¹⁵ A. Cain, C. Briane *et al.*, *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Paris, Ophrys-INRP, 1996.

¹⁶ M. Abdallah-Pretceille y L. Porcher, *Éducation et communication interculturelle*. Paris, PUF, 1996.

to de "intercultural" ha sufrido así la suerte de todos los conceptos didácticos con éxito (el concepto de "enfoque comunicativo" constituye otro ejemplo significativo): aplicado continuamente a objetivos y entornos diferentes, ha terminado por convertirse en un concepto pantalla que dificulta más de lo que favorece el análisis de las evoluciones presentes. Se trata, por tanto, de un buen ejemplo del fenómeno natural de la "entropía conceptual" en didáctica de lenguas-culturas: los conceptos pierden su pertinencia y su eficacia a medida que extienden su aire semántico en el campo didáctico; el éxito que deben a su fuerza inicial termina por convertirse en su debilidad.

4.1. *Diversidad de métodos en la educación intercultural*

Incluso si se persigue un objetivo típicamente intercultural como el de la "educación intercultural", no es evidente que el enfoque intercultural deba ser el único utilizado, ni siquiera que tenga que ser el enfoque privilegiado. El siguiente párrafo, que traza un balance de las investigaciones sociológicas en EEUU, me parece particularmente esclarecedor al respecto:

Se han probado cuatro vías principales (para modificar los estereotipos):

- (1) *La ley*: las leyes contra la discriminación pueden ser mal recibidas en un primer momento pero pueden imponerse a la larga, como en los Estados Unidos.
- (2) *La información y el sentido común*: los prejuicios resisten a los hechos, pero la persistencia puede ser eficaz. Un equipo israelita, para modificar la imagen negativa que los escolares de doce años tenían de los niños árabes, ha llevado a cabo un programa que se desarrolla en seis sesiones y en dos formas: o a través de lectura de historias o con proyección de películas, con niños israelitas y árabes, para realizar un debate a continuación. Este programa ha sido muy eficaz; un poco más con el material audiovisual.
- (3) El *contacto*: poner en contacto estudiantes, residentes, soldados, etc., de etnias diferentes es el méto-

do que ha sido más empleado. Se ha establecido que puede funcionar si los miembros de los dos grupos se encuentran sobre una base de igualdad y si tienen verdaderamente la ocasión de aprender a conocerse.

- (4) *La cooperación*: si se une al contacto, las posibilidades de éxito aumentan. Recordemos la experiencia de M. Sherif¹⁷: después de transformar en enemigos a los adolescentes de dos campos de vacaciones, se ensaya su reconciliación por medio de actividades en común (comidas, deportes). Pero no resulta suficiente. Entonces se les propone “objetivos-supra-organizados”, es decir, de interés común para los dos grupos, como por ejemplo vaciar el camión que trae víveres para todos: la hostilidad se atenúa desapareciendo después. Al final se crean amistades Intergrupos (el subrayado y la numeración son míos)¹⁸.

Se reconocen, desde luego, en (2), (3) y (4) los enfoques que corresponden respectivamente a las configuraciones didácticas n° 2 (trabajo sobre la competencia metacultural), n° 3 (trabajo sobre la competencia intercultural) y n° 5 (trabajo sobre la competencia co-cultural). Lo que se cita en (1) corresponde en mi opinión a la configuración n° 4 en didáctica de lenguas-culturas, siendo el objetivo de las leyes actuar directamente sobre los comportamientos. Hay asimismo “actividades en común” (comida, deporte) que necesitan la presencia activa de los otros, pero que no son verdaderas “actividades comunes”: se juega con los compañeros de equipo, pero “contra” el equipo rival.

4.3. Diversidad “cultural” en la educación intercultural

Jacques Demorgon, autor ya citado, desarrolla a lo largo de su producción una *Crítica de lo intercultural* en una perspectiva sociológica y, por lo tanto, de contacto prolongado entre culturas sociales diferentes:

¹⁷ M. Sherif et al., *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robberts Cave Experiment*. Universidad de Oklahoma Books Exchange, 1961.

¹⁸ Claudie Bert, “Les stéréotypes”. En *Sciences Humaines* n° 139, juin 2003, pp. 46-47.

Multicultural, intercultural, transcultural no son más que polos opuestos pero complementarios de una regulación ternaria en los intercambios humanos. De hecho, la querrela de las ideologías que se basan preferentemente en una u otra de dichas nociones nos aleja de la costosa búsqueda de las posibilidades adaptativas singulares.

(...) En la ideología diferencial de lo multicultural, se dice que cada uno puede quedarse como es, sin explicitar a qué nivel de poder.

En la ideología de lo intercultural o de lo transcultural que se presentan como generosas, se dice que podemos convertirnos en un conjunto unido, sin explicar qué reajustes deberemos realizar para conseguirlo (...) Las tres nociones no se deben considerar como soluciones opuestas de nuestras dificultades, sino como momentos de orientaciones diferentes en nuestras difíciles adaptaciones¹⁹.

Jacques Demorgon aborda además la misma cuestión a nivel de los contactos individuales. Lo que él denomina el “aprendizaje intercultural” supone que haya simultáneamente por lo menos dos culturas presentes de manera permanente (que esté lo multicultural, por lo tanto), que haya valores comunes en cuyo nombre se busca y se mantiene por ambas partes ese contacto (lo transcultural), y ese contacto va a producir inevitablemente conocimientos recíprocos (lo metacultural). En definitiva, el “aprendizaje intercultural no debe comprenderse como una necesidad de someterse al otro por amabilidad o por educación. Es, por el contrario, la ocasión excepcional de producir juntos nuevas respuestas culturales”. El conjunto de dichas “nuevas respuestas culturales” producidas por los “co-actores” es precisamente lo que yo defino “co-cultura”, cultura compartida por y para la acción colectiva.

Nos damos cuenta en seguida de la importancia decisiva, en el par “enfoque comunicativo-enfoque intercultural” tal y como se ha constituido históricamente en didáctica de las lenguas-culturas, de los aspectos “personal, inicial y puntual” del contacto tomado en consideración (de tipo encuentro fortuito durante un viaje turístico): la problemática desarrollada por J. Demorgon aparece solamente, pero inevitablemente, en el caso de que se mantenga un contacto “continuo”. Sólo podemos pensar en un contacto mantenido si nos proponemos hacer algo

¹⁹ J. Demorgon, *op. cit.*, p. 166.

juntos, si tenemos un proyecto común: “la problemática de lo intercultural, desde el momento en que el contacto se establece en base a una modalidad durativa y colectiva, se transforma en problemática de lo co-cultural”.

4.4 *Diversidad de objetivos sociales de referencia*

La evolución en un momento determinado del objetivo social dominante en didáctica de lenguas-culturas extranjeras no invalida sin embargo los objetivos precedentes, y me parece evidente que los didactas de Francés lengua extranjera debieran tenerlo todos en cuenta. Hay desde luego en los Centros culturales franceses en el extranjero estudiantes que no quieren aprender el francés más que para leer la literatura francesa. También existen muchos países en los que la inmensa mayoría de los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria no tienen ni tendrán probablemente nunca contacto con la lengua francesa, los franceses y la cultura francesa más que a través de documentos auténticos interpuestos: libros, revistas, periódicos, emisiones radiofónicas o televisadas. Ciertos estudiantes adultos, por el contrario, se preparan para viajar al país extranjero y quieren poderse comunicar en ese entorno rápidamente. Otros podrán tener necesidad de trabajar en francés con franceses o hablantes de otra lengua. En cuanto a la problemática del FSL (Francés segunda lengua), que se ha desarrollado mucho en los medios escolares franceses desde hace una década, se caracteriza por sus dos funciones principales que se asumen a través de la lengua diana, o sea la de ser un instrumento de aprendizaje de disciplinas escolares y la de integración de los estudiantes en una cultura común de enseñanza-aprendizaje, la cultura del sistema escolar francés: esta problemática es el resultado por lo tanto de un enfoque de acción cooperativa y co-cultural (y no simplemente comunicativo e intercultural). Están también las lenguas extranjeras aprendidas en el contexto de clases llamadas “europeas” en Francia (en las que la lengua extranjera sirve para la enseñanza-aprendizaje de una o de más discipli-

nas escolares), o incluso de lenguas extranjeras enseñadas a los párvulos, que no están interesados ni por la lengua y la cultura diana en sí mismas, sino en realizar actividades interesantes con los otros.

Todos estos objetivos son respetables y todos estos contextos deben ser respetados: la didáctica de lenguas-culturas tiene la responsabilidad de formar a los profesores para responder de la manera más pertinente y adecuada en cada momento y cada lugar, lo que implica formarles a toda la diversidad de las construcciones didácticas posibles. El enfoque intercultural y la configuración didáctica correspondiente, comunicativa, no pueden tener la pretensión, como ninguna de las otras (incluida la última, co-cultural y de acción cooperativa), de cubrir la totalidad de los objetivos y de los contextos de enseñanza-aprendizaje, no pueden pretender ser las mejores *in abstracto*.

4.5 Diversidad de “entradas” didácticas

Sobre este particular se pueden consultar mis artículos de 2005 y 2006²⁰, en los que muestro cómo, en el curso de la evolución histórica de la didáctica de las lenguas-culturas, la contradicción estructural entre la heterogeneidad de las principales áreas de enseñanza-aprendizaje (comprensión y expresión orales y escritas, gramática, léxico, grafía-sonido, cultura), por una parte, y la necesidad de trabajar con secuencias sucesivas reagrupando todas esas áreas en la misma unidad de coherencia (las “lecciones” o “unidades didácticas”), por otra parte, habían sido resueltas dando a cada una de dichas áreas el estatuto privilegiado de “entrada”. La “entrada” en el área por la que se comienza la unidad didáctica y que va a constituir el principio de unidad de esa unidad.

– En la metodología tradicional, se trata de la unidad desde el punto de vista gramatical: las primeras leccio-

²⁰ Ch. Puren, “Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres”. En *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, noviembre, pp. 41-44. Paris, CRAP, 2005 y Ch. Puren, “La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique”. En *Le Français dans le monde* n° 348, nov-dic., pp. 42-44 y ficha pedagógica p. 91. Paris, EDICEF, 2006.

- nes se titulan “El artículo”, “El plural de los sustantivos”, “Declinación de los sustantivos”, etc.
- En la metodología directa y en la metodología activa del primer ciclo escolar (los cuatro primeros años de aprendizaje, entre los once y los quince años), se trata de la unidad de tipo léxico: las primeras lecciones se titulan “El aula”, “La casa”, etc.
 - En la metodología activa de segundo ciclo, se trata de la unidad del tema cultural (obtenido por un documento único o un “dossier de civilización”): “La Revolución francesa”, “Las Regiones”, “El conflicto generacional”, “La vida política”, “La ecología”, etc.
 - En el enfoque comunicativo, se trata de la unidad de lugar (“En la calle”, “En Correos”, “En el café”), pero también de la unidad de personajes, de tiempo y de tema de conversación: un diálogo de un manual comunicativo consiste en los mismos personajes hablando durante un tiempo limitado del mismo tema en el mismo lugar.
 - En la perspectiva de acción cooperativa se trata de la unidad de acción: “Realizar un póster de sus héroes preferidos”, “Grabar un programa de radio sobre los animales”, “Preparar un espectáculo de Navidad”, “Celebrar un aniversario en la escuela”, “Organizar mini-Olimpiadas en el colegio”, por retomar algunos títulos de un material didáctico para la enseñanza precoz del inglés, en el que, por otra parte, las diferentes unidades didácticas se llaman significativamente “proyectos”.

4.6 *Diversidad de regulaciones objeto-sujeto*

Las tres versiones de lo intercultural presentadas más arriba corresponden a tres posiciones diferentes sobre el eje objeto-sujeto, sobre el que, como he mostrado en mi artículo de 1998, pueden estar situadas las diferentes concepciones de las operaciones didácticas fundamentales, como la descripción, selección, presentación y ejercitación realizadas sobre el objeto lengua y el objeto cultura:

- En la versión 1 (escolar), se considera que existen en la cultura extranjera realidades culturales objetivas

que pueden ser utilizadas para modificar –corregir y enriquecer– las representaciones heredadas por los sujetos aprendices o las que se han forjado *a priori* en contacto con una realidad parcial.

- En la versión 2, lo intercultural se define en el cuadro del encuentro entre dos sujetos: es el caso del enfoque comunicativo, en el que se trata de dar a los aprendices los medios para organizar, controlar y corregir las representaciones que se harán de su interlocutor en el curso del intercambio comunicativo.
- En la versión 3, se considera que los sujetos juegan, en la interacción, con sus múltiples identidades y representaciones culturales como los interlocutores pueden jugar con los signos del lenguaje.

Sobre el eje objeto-sujeto, estas tres versiones están entre los dos extremos a los que corresponden la configuración didáctica nº 2 (en la que la cultura es un objeto preexistente que se impone a los sujetos, sobre el que no pueden sino acumular conocimientos), y la configuración didáctica nº 5, en la que la cultura es creada por los mismos sujetos y para ellos mismos.

Parece que hemos llegado al final de ese largo camino recorrido por el proceso ideológico de individualización, que la “centralización sobre el sujeto aprendiz” ha llegado a su límite²¹, y que hayamos agotado todas las posiciones intermedias posibles. ¿Qué podemos hacer ahora? No veo más que tres soluciones: o detenerse al final del camino (pero ese lugar no nos permite más que los otros tener una visión de conjunto y dominar la diversidad de los enfoques necesarios), o volver hacia atrás (algunos fenómenos de “regresión” se han producido de hecho en el pasado en didáctica de lenguas-culturas, pero no resulta ya aceptable); o, por fin, tomar distancia de manera que podamos considerar el conjunto del recorrido sobre la totalidad de ese eje objeto-sujeto. En otras palabras, considerar que todo ese camino recorrido en las últimas décadas entre

²¹ Prueba de ello es que ya está funcionando de manera puramente ideológica (i.e. discursivamente “encantadora”), como creo haberlo demostrado en mi artículo “La problématique de la centration sur l’apprenant en contexte scolaire”. En *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 100, oct.-dic. 1995, pp. 129-149.

la orientación objeto y la orientación sujeto, después de haber constituido una evolución histórica, puede ahora ser reivindicado por nuestra disciplina, la didáctica de las lenguas-culturas, como un trayecto sobre su territorio.

4. CONCLUSIÓN

La conclusión será muy breve, para hacerme perdonar la extensión del artículo. En base a cada una de las diversidades presentadas, y teniendo en cuenta los comentarios anteriores, no veo *a priori* quién, a título de qué y por qué podría impedir a los profesores que recurran a las diferentes configuraciones didácticas que se han sucedido a lo largo de la historia de su profesión, y que las combinen y articulen de formas diferentes en función de su propio entorno de enseñanza-aprendizaje²². En consecuencia, no reniego del eclecticismo razonado que defendía en mi *Essai sur l'eclectisme* de 1994, que se inscribía en la continuidad lógica de mi *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues* de 1988: una de las tesis principales de esta Historia era precisamente que cada configuración didáctica constituye históricamente una respuesta perfectamente racional a su entorno específico. Por ello terminaré con un pasaje que ya he citado en ambas obras, redactado por Adrien Pinloche en 1909:

Ni existe ni puede existir en pedagogía un sistema absoluto. Lo que hay que hacer si se quiere avanzar, es buscar de buena fe, experimentalmente y no teóricamente, lo que puede aportar cada procedimiento, en función de las indicaciones del momento y del terreno, a medida de la evolución psicológica del estudiante. Después no se debe dudar en reconocer el momento en que este procedimiento cesa de ser útil y puede comenzar a ser perjudicial. Entonces, en vez de privarse obstinadamente de las ventajas de cualquiera de dichos procedimientos, ¿no es más conveniente, por el contrario, combinarlos en virtud del máximo rendimiento posible? Los procedimientos del método directo no deben escapar a esta ley. Tienen, como todos los demás, su valor relativo y

²² He defendido esta forma de eclecticismo razonado en mi obra de 1994 (Ch. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'eclectisme*. Paris, CRÉDIF-Didier, 1994), en la que se desarrollaba una continuación de aquella de 1998 (Ch. Puren, "Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures". En *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, enero-marzo, pp. 9-37. Paris, Didier-Klincksieck, 1998).

su utilidad en ciertas ocasiones, y también, por tanto, su límite de eficacia.

A este colega no le molestaría que yo parafrasee un siglo más tarde su texto reformulando su idea en función de nuestra actualidad: *el enfoque intercultural, como el enfoque co-cultural, no deben escapar a esta ley: tiene, como los otros enfoques, su valor relativo y sus indicaciones útiles, y en consecuencia también su límite de eficacia.*